

PENSER L'ÉDUCATION

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

N° 14 - Décembre 2003

Coordination scientifique de la revue

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

Assistance technique et scientifique

Loïc CHALMEL, Université de Rouen
Yassine ZOUARI, 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 Yassine Zouari au 02 35 14 64 38

Impression : Groupe Morault - imp. Lecerf Rouen-Offset

Éditeur : Émergences éditions, 59650 Villeneuve d'Ascq

N° imp. : 1633 - Dépôt légal : 2^e semestre 2003

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

Sommaire - N° 14 - Décembre 2003

Images des écoles <i>sur les réseaux de connaissances et les cursus scolaires –</i>	Nilda ALVES	5
L'enfant, l'école et la Grande Guerre	Brigitte DANCEL	15
L'agir réflexif ou la question de l'expérience	Claude LECLERC	23
L'épreuve de la vulnérabilité : <i>une source de l'éthique professionnelle des enseignants</i>	Didier MOREAU	37
Refonder une ambition éducative collective par l'accès au droit à l'éducation	Laurent OTT	53
Compétences morales et sélection sociale <i>La rhétorique des dispositions personnelles chez les éducateurs spécialisés</i>	Michel PERRIER	69
Mémoire de l'oubli et Innovation <i>Pour une étude de la théorie pédagogique française du XIX^e siècle</i>	Michèle ROULLET	83

IMAGES DES ÉCOLES

– sur les réseaux de connaissances et les cursus scolaires –

Nilda ALVES

Professeur Titulaire / UERJ)

Images des cours : sur les espace-temps¹ de l'apprentissage²

Pendant bien longtemps, dans une société qui s'est formée autour du sens de la vision et de la perspective, l'importance de l'image pour la compréhension et la connaissance de la réalité n'a pas été *clairement* perçue, principalement parce que cela exigerait, avec sa critique, l'indication de la possibilité de dépassement de la logique dominante, qui avait pour sens et pour paramètre définissant la réalité et la vérité la vision elle-même. Cette position commence aujourd'hui à s'inverser, et nous soumettons au doute ce que nous pourrions appeler «l'empire de l'image». Il est nécessaire de savoir, pourtant, que ce mouvement se donne sous ce même «empire», encore croissant, quant à *l'espace/temps* qu'il occupe dans nos vies. Ainsi étant, il est presque impossible de parler de quelque chose sans utiliser des images – qu'elles soient littéraires ou visuelles. Plus encore, la critique elle-même ne peut exister que dans la mesure où nous dominons, par l'usage et par les théories, tout ce vaste domaine.

Prête à dialoguer avec cette tendance dominante, je me place dans le champ de la critique et j'ai décidé d'assumer la possibilité/nécessité de parler de l'école et plus exactement de *l'espace/temps scolaire*, entendu comme une dimension matérielle du cursus (Alves, 1998), dans toute sa multiplicité et complexité.

Je pars donc de l'idée que si «l'école», singularisée et concrétisée par un édifice, est une création de la bourgeoisie ascendante (XIV^e, XV^e, XVI^e et XVII^e siècles), il existe pourtant d'innombrables *espace-temps* dans lesquels on *apprend/enseigne*, dans de multiples réseaux quotidiens au sein desquels sont créées et échangées des connaissances (Alves, 1999). D'une certaine façon, c'est ce qu'on proclame aujourd'hui comme une grande «invention» actuelle de la bourgeoisie «anti-étatiste», avec pompe et circonstances : «il est possible d'apprendre partout et de bien des manières !» Pourtant, aujourd'hui, cette affirmation a le dangereux sens de permettre une négation de «l'école publique, universelle et laïque», qui intéresse si peu, actuellement, ceux qui désirent créer un «nouvel ordre économique et social». Toutefois, bien avant cette affirmation «officielle», nous *apprenons/enseignons* dans

les multiples quotidiens au sein desquels nous vivons (Santos, 1995) et, parmi eux, celui de l'école, à l'intérieur duquel nous ne réussissons pas à «voir» que c'est un *espace/temps de relations multiples entre des sujets multiples ayant des savoirs multiples, qui apprennent/enseignent, tout le temps, des contenus multiples, de diverses manières.*

Je cherche à montrer cela, dans ce texte, en utilisant des images créées par un artiste/photographe français que j'aime beaucoup : Robert Doisneau.

Je voudrais rappeler, cependant, puisque j'utilise des images, choisies/sélectionnées par moi-même, que je montre «une» école : celle que l'artiste a voulu montrer, dans cet *espacetemps* particulier. En dépendant de l'intérêt de celui qui montre et de celui qui a créé l'image, dans un moment historique déterminé, cela vaut la peine de montrer la correction, l'égalité régnante, la discipline, le calme, la collaboration, le professeur tranquille ou plein d'autorité. A un autre moment, on montrera la tristesse, le désordre, les punitions, les escarmouches ou les disputes. Nous devons comprendre, par conséquent, que dans une œuvre apparaîtront aussi bien les émotions que l'artiste a voulu transmettre que la syntonie qu'il possède, même si on ne s'en rend pas compte, avec un moment historique déterminé, celui dans lequel il vit. Mais, dans l'image résident aussi les divers sens qu'y met celui qui, avec son histoire, ses émotions et ses mémoires, la voit.

Ainsi, nous devons garder présent à l'esprit le fait que si les images ont une signification pour moi, elles peuvent montrer d'autres choses à ceux qui vont les 'voir', en lisant ce travail. Ceci parce que, comme nous le rappelle Samain (1996), en citant Gombrich³, *la signification d'une image reste en grande partie tributaire de l'expérience et du savoir que la personne qui la contemple a acquis antérieurement. En ce sens, l'image visuelle n'est pas une simple représentation de la 'réalité', mais un système symbolique (p. 11).* Donc, toute l'analyse que je ferai sera, nécessairement, incluse dans les réseaux de signification de mes expériences, mais elle devra compter avec la possibilité d'établir des relations, de former des réseaux, avec les significations relatives aux *espacetemps* de l'école et de la salle de cours de celui/celle qui viendrait à la lire, dans ce texte. D'une certaine façon, cela m'est garanti, puisque l'éventuel(le) lecteur/lectrice devra être allé à l'école et avoir fréquenté des salles de classe.

Enfin, il faut encore observer que l'usage des images en ce qui se réfère aux études du quotidien peut aider dans le travail théorico-épistémologique dans le/sur le/du même quotidien, puisque nous sommes, selon Maffesoli (1996), dans un moment où il est nécessaire de discuter et de créer *l'éthique de l'esthétique*. Cet auteur nous apporte un exemple pour rendre possible la compréhension de cette expression :

Dans la Vienne 'fin de siècle' une culture plastique, sensuelle, amante de la nature s'opposait à l'esprit bourgeois, laborieux, moraliste, qui avait pour unique ambition de dominer la nature et de l'exploiter. Le bougeoisisme est essentiellement distinctif, il a pour valeur ultime l'individu et ses particularités. D'un autre côté, la culture alternative est une culture de groupe, c'est comme le dit Schorske⁴, une «Geführrkultur» (culture des sentiments), parfaitement amorale, reposant sur le plaisir

et le désir d'être ensemble, sans objectif particulier et sans objectif spécifique. [...] La Vienne 'fin de siècle', qui a vu ces deux cultures s'affronter, n'a-t-elle pas été, d'une certaine manière, un exemple prémonitoire ? Il est vrai que la morale bourgeoise a été triomphante, mais il est possible que la culture des sentiments, pour un temps défaite, ait continué à importuner la civilisation et, par l'intermédiaire de quelques avant-gardes, n'ait pas cessé de se diffuser de multiples manières. [...] On le sait, c'est toujours avec discrétion, voire secrètement, que se diffusent les changements importants, jusqu'à ce qu'un jour ils deviennent des évidences qu'il est difficile de nier, même si on ne les comprend pas, ni ne les approuve. [...] C'est cette synergie, encore bien mystérieuse, bien peu théorique, qui, avec un grand degré de certitude, sert de terrain aux diverses agrégations affectives, que, d'ailleurs, j'ai désigné par la métaphore de 'néotribalisme'. (p. 56).

Pour toutes ces raisons, j'ai senti la nécessité d'utiliser l'image comme un *espace/temps* pour la discussion sur le quotidien de l'école et les multiples cursus qui y sont créés et qui sont en dispute permanente.

Plus encore : j'entends qu'en ce moment où nous rencontrons de si nombreuses difficultés et des descriptions si sombres de leur quotidien, les écoles et ses sujets ont besoin d'être vus dans leur puissance historique et dans leur beauté, que seul l'art peut nous présenter.

Mais le diable du tambour !...

Dans son *Conte d'école*, dont les derniers mots constituent le titre de cette partie, Machado de Assis nous raconte comment un élève apprend en un seul jour, avec ses collègues, la corruption et la délation. Mais on apprend aussi bien d'autres choses à l'école, nombreuses et complexes, entre lesquelles des valeurs positives comme la solidarité. Un des grands «problèmes» de «l'école», singularisée et appropriée par la bourgeoisie, créée pour stimuler la compétition dans des situation où «les plus forts gagnent», en éliminant ceux qui ne savent pas ou qui dérangent parce qu'ils sont différents, c'est la *copie*. Ce processus inhérent à ce type d'école, qui est dominant en notre société, est ainsi considéré comme absurde et inacceptable et il est pour cela même pourchassé, et les élèves qui se 'laissent prendre' dans cette situation sont, en général, punis. Il y a des professeurs qui, assumant des significations plus complexes de ces notions, comme celle d'évaluation, tentent de discuter les situations qui engendrent de si nombreuses difficultés pour les élèves, et assument que la *copie* est un moment important de *l'apprentissage/enseignement*⁵.

Sur la «copie» et la scolarité

De la grande collection de photographies sur l'école faite par Doisneau, j'en prendrai quatre pour discuter quelque types *d'apprentissage/enseignement* que nous vivons dans le quotidien scolaire, y compris et principalement, la *tessiture*⁶ de la solidarité entre les élèves dans les moments où ils *copient*. Voici la première image :



Rien ne sert au collègue d'implorer, de tenter de suborner, de promettre monts et merveilles... l'élève qui, de tout son corps, couvre «l'exercice» – combien de significations ce mot peut avoir – a déjà appris qu'il **ne peut pas** aider l'autre. Comment l'a-t-il appris ? Que signifie avoir appris cela ? Par son corps tordu, la tête baissée, les deux mains couvrant ce qu'il écrit - que cette position est difficile ! – cet élève montre qu'il a appris la «leçon». Le regard du collègue à côté qui interroge – à quel sujet ? – ne le 'touche' pas ou peut-être lui fait cacher encore plus ce qu'il a 'déjà appris' et qui est sa propriété : la réponse sur ce que le professeur a enseigné et qu'il a demandé à la classe. Cette situation, pourtant, est bien différente de celle qu'on montre sur l'image suivante, peut-être la plus célèbre des photographies de Doisneau, dans laquelle un 'distrait' n'a 'rien à faire' de ce à quoi le collègue à ses côtés est occupé :



Mes réseaux de signification, tissés en mes multiples contextes quotidiens et dans le cas qui nous occupe avec les expériences dans le quotidien de l'école, me permettent de dire que si ces enfants s'assoient ensemble, il sont peut-être amis et jouent ensemble. Ce que le «distrainé» pense est reconnu par l'autre, dans la situation photographiée, comme un savoir de la leçon. Ce dernier comprend, ainsi, que l'ardoise sur laquelle son collègue a déjà écrit tant de choses doit contenir la 'révélation' de la réponse au problème (calcul ?) que le professeur leur a 'donné'. Celui-là, qui semble tellement savoir et qui est complètement absorbé dans ses pensées, ne se préoccupe aucunement de cacher son travail. Qui sait s'ils ne font pas toujours les devoirs ensemble et s'aiment beaucoup ? Si le professeur ne 'crée pas de problème', l'action se complète : ce qu'il a regardé, il l'a compris, **appris**, et va l'écrire aussi sur son ardoise. Peut-être aurait-il besoin encore d'une petite question et d'une réponse éclairante, qui sait ? Dans ces échanges, les connaissances sont transmises, créées, reproduites, parfois sans que personne ne le perçoive, et d'autres fois avec des conséquences tragiques, comme dans le conte de Machado de Assis auquel j'ai fait référence. En voici un exemple :



Par la tranquillité qui règne dans la salle, rien ne nous laisse croire que le moment est celui de la tension qui existe dans un contrôle. Mais l'image peut me servir à montrer ce que serait une troisième étape de *l'apprentissage/enseignement* de la collaboration et de la solidarité. L'élève situé derrière s'est agenouillé pour regarder quelque chose que le collègue, assis juste devant lui, veut lui montrer. Celui-ci, pour faciliter la vision de l'autre, a glissé son corps vers l'avant. Et si c'était une réponse à une question de contrôle ? La plupart d'entre nous a déjà vécu une situation semblable, en tant qu'élève et en tant que professeur. Comment réagissons-nous dans ces situations ? Quelles conséquences avons-nous pour des situations de cette sorte ? Pour finir, regardons une situation dans laquelle le « jeu » est plus clair et la solidarité plus active eu égard au collègue qui « permet la copie » :



Ici, effectivement, la situation est vraiment tendue ! Le regard anxieux des trois élèves du fond de la classe et la main de l'un d'entre eux sur sa bouche nous montrent l'affliction qui parcourt l'endroit. Un élève debout doit répondre à une question formulée par le professeur. Le fait de se toucher l'oreille, ou de se gratter le crâne, montre qu'il ne sait pas y répondre. Un de ses collègues, assis sur le siège qui suit, et qui a déjà appris que pour faire ce qu'il veut il doit se cacher derrière le corps de son camarade qui est debout, a ouvert son livre ou son cahier, a cherché rapidement la réponse et la 'souffle' à son collègue, en se cachant la bouche mais sans peur apparente des conséquences. Son visage est, sans doute, le plus tranquille de la photographie. Pourquoi ? Pourquoi le professeur

ne se fâche pas, voire même stimule ces actions ? Pourquoi, malgré les possibles conséquences, il est plus important d'aider son copain dans les moments difficiles ? Pourquoi, s'il connaît la réponse, il doit la dire à son collègue, dans un moment de grande angoisse, pour qu'il la répète à voix haute ?

Quatre images d'un même artiste qui montrent les innombrables réseaux de connaissances qui vont, à chaque instant, s'organiser en un flux qui n'a pas été préalablement planifié, et qui marquent d'une façon indélébile ceux qui y vivent et les organisent.

Le regard de côté se retrouve, encore aujourd'hui et toujours, lors d'une situation de contrôle, et on voit des positions de corps très proches de celles qu'on aperçoit dans les images montrées. Il est utile de prêter attention, d'observer, d'étudier, d'analyser et de comprendre des situations semblables à celles-ci pour mieux comprendre nos réseaux quotidiens d'*apprendre/enseigner* et les manières dont sont tissés les cursus au jour le jour dans les écoles et les salles de classe.

De plus, le succès ou l'échec de ce regard a une conséquence dans le résultat des évaluations réalisées par les contrôles, interrogations et examens qui, toujours, sont rendus publics. Bien des fois, ils sont exposés sur des tableaux et des murs sans aucun commentaire et sans qu'on se préoccupe de comment les élèves se sentent et les reçoivent. Alors, au moment d'aller regarder ces résultats, pour se préserver des surprises, chacun se fait accompagner, fréquemment, par un collègue qui, solidairement, va apporter son soutien en cas d'insuccès ou qui va se réjouir avec lui en cas de succès.

Le succès ou l'insuccès proclamé, avec cet appui particulier, parce qu'ils sont jeunes et «tribaux» (Maffesoli, 1998), tous se réunissent au moment de sortir de l'école, encore dans son enceinte ou déjà dehors, pour célébrer... la vie !

NOTES

¹ Pour montrer l'unique possibilité d'existence de ces termes – une relation à l'autre n'existe que dans cette relation – je les ai réunis en un seul mot.

² Il en est de même pour ces termes. Néanmoins, en ce qui les concerne, en plus de les réunir, j'ai inversé l'ordre dans lequel ils sont généralement énoncés.

³ Cf. GOMBRICH, Ernst. *L'Écologie des images*, éd. Flammarion, Paris, 1983.

⁴ Cf. C.E. SCHORSKE. *Vienne fin de siècle - politique et culture*, éd. Seuil Paris, 1983.

⁵ Le professionnel qui a attaqué ce problème avec le plus de créativité, parmi ceux que je connais, c'est Dirceu Castilho Pacheco, mon collègue d'Université qui prépare son mémoire de Maîtrise sous ma direction et sur ce thème.

⁶ L'auteur utilise ce terme dans le double sens de «tissage» et de «tessiture», indiquant ainsi à la fois une création et une étendue pour les réseaux de connaissances créés [NDT].

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALVES, Nilda. *Tecer conhecimento em rede*. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite.

O sentido da escola. Rio de Janeiro : D, P & A, 1999:111 - 120.

O espaço escolar e suas marcas - o espaço escolar como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro : D, P & A, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis : Vozes, 1996.

O tempo das tribos - o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro : Forense, 1998.

SAMAIN, Etienne. *Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais*.

In BARROS, Armando Martins de (org). **Anais do Seminário 'Pedagogia da imagem, imagem da Pedagogia'**. Niterói/RJ : UFF/Faculdade de Educação, 1996 : 07-17

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós modernidade**. S. Paulo : Cortez, 1995.

L'enfant, l'école et la Grande Guerre

Brigitte DANCEL

Université de Rouen/Laboratoire CIVIIC

La fin du vingtième siècle invente les enfants-soldats. L'idée et les images choquent. L'Occident feint de croire à la folie du temps et de pays confrontés à une telle somme d'horreurs qu'après tout, il n'est pas étonnant de voir des enfants offerts à la mort, tués ou tueurs. Cependant, notre propre histoire révèle combien les adultes ont su, déjà pendant la guerre de 1914-1918, brutaliser¹ les âmes enfantines et les mobiliser à travers l'École et donner en exemple les enfants-héros qui suivent les traces de leurs aînés : Bara et Viala sous la Révolution et les héros juvéniles, réels ou imaginaires, de la guerre de 1870-71.

Les circulaires ministérielles font entrer à l'école une culture de guerre qui ne tient pas compte de l'âge des enfants. Dans les classes, les écoliers répondent avec courage sans doute, à ces appels patriotiques, compatissent volontiers à toutes les douleurs, souffrent sûrement de l'absence d'un père ou d'un frère, des restrictions alimentaires, des combats.

Le département de la Somme, coupé en deux par la ligne de front, offre un exemple de ces enfants qui vivent la guerre de près. L'analyse du discours ministériel lointain et de celui du proche inspecteur d'académie est menée ici à partir du Bulletin de l'enseignement primaire. Département de la Somme des années 1914 à 1918. C'est une source facile d'accès, conservée aux Archives départementales². Elle est également très riche puisqu'à cette époque, encore, le bulletin comprend une partie officielle issue du ministère de l'instruction publique et une partie réservée à la vie scolaire de l'instruction primaire propre au département. Pour qui est attaché à cerner les écarts entre le discours officiel et la pratique de terrain, ce Bulletin se révèle une source précieuse disponible dans tous les départements.

Mots clés : École primaire, Guerre, Histoire de l'éducation, Sources

Pour reprendre les termes utilisés au cours de l'année 1917, les combats partagent le territoire national entre «France libre» où le service scolaire s'adapte aux circonstances, et «France envahie» où il échappe à tout contrôle. Le département de la Somme illustre une troisième situation, celle des «zones voisines des lignes du front» où l'école vit durement au rythme de la guerre, comme l'inspecteur d'académie en dresse le bilan en juillet 1915³ :

«La plus grande partie de l'arrondissement de Péronne et une portion importante de l'arrondissement de Montdidier ont été et sont encore aux mains de l'ennemi. Plusieurs communes appartiennent à la zone des armées et ont été ravagées par les obus allemands. De plus nombreuses encore entendent, depuis le mois d'août, le grondement de la canonnade et sont traversées par des convois incessants de troupes et d'approvisionnements.»

À l'issue de cette première année scolaire de guerre, 20% des écoles échappent au contrôle de l'inspecteur d'académie puisqu'elles sont dans la «zone envahie», 66% fonctionnent dans leurs locaux avec un service régulier et donc, 12% vivent les aléas du front. Les écoles de la circonscription de Péronne restent fermées jusqu'à une libération en mars 1917 qui les laisse «dévastées», celles de Doullens connaissent des difficultés croissantes, atteintes par les combats, occupées et détériorées par le passage des troupes, celles de Montdidier vivent une seconde occupation durant le printemps et l'été 1918. Cette même année, le certificat d'études ne peut être organisé dans près de la moitié du département et ailleurs, la guerre perturbe son déroulement, comme à Picquigny où, le 17 juin 1918, «les avions ennemis ont survolé la ville»⁴, ainsi que le note l'inspecteur primaire sur le procès-verbal de l'examen.

Derrière ces chiffres froids, se cachent des enfants, des élèves. Après la présentation de l'école dans les régions que les combats épargnent, celle de la Somme apportera nuance et donnera chair à ces enfants dans la guerre.

«Dans toute la France, l'école sera le centre moral de la Patrie» (septembre 1915, le ministre de l'Instruction publique)

Dès la rentrée scolaire de 1914⁵, Albert Sarraut appelle les enseignants à concilier la continuité du service scolaire, les nécessités de la guerre qui font que les écoles accueillent «la foule glorieuse des blessés», et le devoir de «maintenir, droite et claire, la flamme de la pensée française». Ce souci de garder à la vie scolaire son cours normal, reste le même durant toute la guerre afin d'aider les mères à surveiller «une jeunesse turbulente» et de préparer les jeunes à bien servir plus tard la «plus grande France». Illustrons cette volonté de garder d'allier normalité et patriotisme par deux exemples.

Le ministre maintient la distribution des prix en 1915 afin de démontrer que «la vie scolaire de la France aura été, malgré la guerre, régulièrement assurée par l'action des services publics, le dévouement sans limite des maîtres, la discipline empressée des élèves». Une cérémonie emprunte d'une «ambiance d'ardeur et de mâle fierté» et de «ferveur noble et grave» doit montrer que «l'année scolaire doit s'achever selon les

traditions dont le règne intacte atteste, une fois de plus, la force et la santé morales du pays»⁶. Le discours prononcé par une personnalité est aussi l'occasion de soulever l'enthousiasme des élèves. Ainsi André Maginot ne craint-il pas de transformer la cérémonie qui clôt l'année scolaire 1916-1917 de l'École alsacienne à Paris en tribune politique où il appelle les élèves à ne pas suivre les sirènes pacifistes qui suggèrent un référendum en Alsace-Lorraine⁷:

«Manœuvres boches et bien marquées de l'estampille germanique ! [...] Hypocrite entreprise, misérable falsification par laquelle on voudrait donner le change au monde sur les véritables aspirations des Alsaciens-Lorrains. Cela c'est bien teuton et tout à fait dans la note de cette race perfide et de sa *Kultur*.»

À la demande du ministre, toutes les conférences pédagogiques de l'automne 1916 en France, débattent de la réforme du certificat d'études. Afin de montrer tout l'intérêt porté à cette question scolaire, Paul Lapie directeur de l'enseignement primaire, assiste à la conférence d'Amiens. Bien que l'urgence soit ailleurs en ces temps de Verdun et de bataille de la Somme, il pense à l'après-guerre et approuve sans doute sans réserve, cette déclaration :

«La réforme du CEP touche à la préparation des hommes et des femmes de demain.»

Au début de la guerre l'absentéisme scolaire est tout à la fois excusé et minimisé. On comprend les enfants confrontés à la mobilisation des hommes de la famille, aux blessures ou à la mort, aux réquisitions, aux restrictions. Mais au fil des années, la situation se détériore et, en janvier 1918, le ministère reconnaît la très mauvaise fréquentation scolaire et la qualifie de «fléau». Les appels réitérés au patriotisme ne suffisent plus à enrayer cette hémorragie scolaire qui compromet l'avenir. Pour attirer à nouveau les enfants à l'école et «piquer leur curiosité», le ministère promet l'envoi dans les écoles d'affiches et de bons points que le maître distribuera sans prévenir du jour de cette récompense.

Les programmes scolaires sont enrôlés dans une guerre idéologique qui oppose «l'Univers civilisé, la France, éternel champion du progrès et du droit» et les «Barbares modernes». La guerre, dont on parle presque chaque jour, offre ainsi le «centre d'intérêt de tout enseignement national». Les conférences pédagogiques de l'automne 1915 répondent à l'injonction ministérielle d'adapter «les diverses matières du programme aux circonstances» et, dès juin 1916, chaque école doit rendre compte, dans un rapport annuel envoyé à l'inspecteur d'académie, de ses efforts et de ses résultats⁹. Aux élèves, il est demandé discipline et travail pour imiter la détermination de leurs aînés dans les combats et pour être prêts à reconstruire la patrie. L'adhésion des écoliers doit s'exprimer clairement. Ainsi le 6 octobre 1915, le jeune Florian, âgé de 12 ans, doit-il rédiger, dans sa classe de Sainte-Croix-du-Verdon, une composition française sur le sujet suivant :

«Vous commencez une nouvelle année scolaire. Êtes-vous entrés avec joie ? Quelles sont vos résolutions pour cette nouvelle année scolaire ? Pourquoi faudra-t-il tenir les bonnes résolutions que vous avez sûrement prises ?»

Florian, en élève sérieux, écrit un texte qu'il croit conforme aux normes de cet exercice :
«Nous avons commencé l'année scolaire 1915-1916. Nous sommes entrés en classe le premier

octobre 1915. Je n'ai (sic) pas rentré en classe avec ennui ou paresse, au contraire je languissais d'y rentrer. À la maison on languit quand on a fini ses devoirs. On étudie toujours un peu mais on n'est pas avec les camarades et l'on s'ennuie plus vite.

J'ai pris de bonnes résolutions pour bien travailler en classe pendant toute l'année scolaire, pour bien obéir, pour faire des progrès. Il faut tenir ses résolutions parce que, quand on est grand, l'instruction est utile.

Conclusion : je m'efforcerai de bien travailler en classe.»

Mais, la maîtresse ne peut plus se contenter des réponses attendues d'ordinaire sur un tel sujet et note sèchement :

«Pas une pensée pour les soldats !... Ils font leur devoir, vous devez faire le vôtre.»

La guerre envahit tous les exercices scolaires et la plupart des sujets de certificat d'études. C'est ainsi que Marcelle, élève dans la même classe que Florian, se souvient que, le 17 juin 1917 à Riez, la dictée et la rédaction de cet examen portaient sur la guerre et les bombardements¹⁰.

De cette irruption de la guerre dans le sanctuaire des classes, le ministère ose même espérer un renouveau des méthodes pédagogiques : la lecture des journaux et des illustrés, la participation à l'histoire qui se fait (journées pour célébrer l'entrée en guerre de l'Italie en mai 1915 et celle des États-Unis en avril 1917), rendent l'enseignement plus vivant. L'enseignement de la morale s'appuie sur la «force des plus beaux exemples» d'humbles héros ; l'éducation physique se met au service de la santé de la «race» des enfants aux adolescents «pour des lendemains d'énergie». Et le ministre de conclure en 1915 :

«Qui sait si, de toutes les adaptations imposées par des nécessités temporaires, ne naîtront pas un jour des améliorations durables ?¹¹»

L'école se rend également indispensable pour mobiliser les cœurs et pour procurer des volontaires nécessaires à la réussite des «Journées», belge, serbe, française, du Poilu, des Éprouvés de la guerre, du Noël des soldats, de la Cocarde du souvenir, du 75, des Orphelins, etc., des «Œuvres» comme le Tricot du soldat organisée dès septembre 1914, les Filleuls de guerre, etc. Toutes les collectes de fonds enrôlent les enfants, que ce soit pour la collecte de l'or, les souscriptions à l'emprunt de la guerre, l'achat de livres (janvier 1917) destinés aux Cercles du soldat, de ballons de football (janvier 1918), jeu auquel, aux dires de Paul Lapie, se livrent «nos vaillants défenseurs aux heures de détente»¹².

La sensibilisation aux difficultés économiques exige des élèves qu'ils ramassent vieux papiers (1916) et chiffons (1917), qu'ils participent à l'accroissement de la production agricole et à la cueillette des plantes médicinales (1917). Si les filles doivent être initiées à «la cuisine économique» de la «marmite norvégienne» (1917), Paul Lapie signe en juin 1918, une circulaire pour que les rédactions de fin d'année et du certificat d'études traitent de la nécessité des restrictions civiles pour «tenir», à l'égal des soldats. Afin de rendre hommage à cet engagement total et incessant de l'école et de ses élèves, la Ligue française de l'enseignement organise, en mai 1917, une exposition à Paris sur le thème de l'École et de la Guerre.

«L'idée de la guerre ne devrait pas être une obsession de tous les instants»

(août 1917, l'inspecteur d'académie de la Somme¹³)

Comme dans toutes les écoles de France, la guerre innerve, dès la rentrée 1914, tout le travail scolaire. Entre juin 1914 et juin 1915, les candidats et les candidates au certificat d'études du centre d'Hornoy¹⁴ passent des eaux paisibles d'un banal sujet de rédaction à une plongée dans les misères de la guerre :

«Racontez le morceau : "Le berger et son chien" de Pierre Dupont qui vient de vous être lu. Vous en marquez bien les divisions au moyen de paragraphes.» Juin 1914

«Dans votre commune, dans votre école, sans doute, il y a de petits réfugiés dont la demeure est peut être détruite. Racontez le fait, en montrant que ces enfants sont bien à plaindre, qu'on s'efforce, que vous vous efforcez vous-même, d'adoucir leur sort.» Juin 1915

Mais la guerre s'enlise et la Somme vit, au quotidien, des temps d'acier et de mort. Dès juin 1915, l'inspection académique s'émeut d'une fréquentation scolaire en baisse :

«Quelques petites filles restent chez elles, parce que leurs mères travaillent au dehors, mais la plupart des irréguliers sont de petits garçons. Le père est à l'armée, la mère se montre indifférente ou faible.¹⁵»

La défection des élèves n'est admise qu'en cas de bombardement par les tauben¹⁶ et les obus ennemis et les élèves des écoles d'Amiens sont volontiers excusés d'être «malades de l'émotion ressentie» lors des bombardements de 1916.

Durant l'hiver 1916-1917, l'inspection académique reconnaît que les malheurs de la guerre induisent forcément des absences : les engelures et les rhumes se multiplient à cause du manque de charbon pour chauffer les écoles, la crise du ravitaillement mobilise les enfants pour les interminables queues, les maigres revenus de menus travaux, ventes de journaux, de cartes postales, de fleurs, sont indispensables aux familles tout comme l'apport de bras supplémentaires à la campagne.

Le souci de la vie et de la santé de ces enfants plongés dans la guerre conduit à faire de l'école un lieu de prévention aussi bien contre les dangers des engins meurtriers abandonnés près des camps d'instruction militaire anglais en 1916, que contre les bonbons et gâteaux empoisonnés jetés par les aviateurs allemands en 1917. L'épidémie de grippe explique la fermeture des écoles entre le 1^{er} et le 18 novembre 1918. Mais au regard de «la force physique et morale des générations que nous élevons pour le Pays (sic)», alarmants sont aussi des comportements quotidiens :

«L'enfant court les rues, accompagne les convois militaires, tend la main, mange des gâteaux et fume la cigarette ou la pipe¹⁷.»

La culture scolaire est mise bien évidemment au service de l'exaltation de la guerre comme en témoigne cette institutrice de Montdidier qui, en octobre 1916, écrit :

«La guerre a donné à l'école une religion. L'école primaire publique est devenue un temple, le temple de la France divinisée [...]. Toutes les journées de cette école ont été données à la France.¹⁸»

Toutefois, les rapports annuels des écoles de la Somme montrent des enseignants plus

réservés, du moins dans leurs écrits. Pour les années 1915-1916 et 1916-1917, 89 % des écoles se contentent d'une phrase rituelle :

«L'enseignement a été le même qu'avant la déclaration de guerre mais il s'est adapté aux circonstances.»

Certes comme le ministre le suggère en 1915, la guerre peut sortir l'enseignement de sa routine et devenir «attrayant» comme en témoignent les enseignants de la circonscription de Montdidier qui, durant l'année 1914-1915, captivent l'attention des élèves en «les faisant sortir dans la cour pour examiner un aéroplane, les conduisant dans la rue pour assister au passage des troupes». Mais, durant l'année 1916-1917, les enseignants sont de plus en plus nombreux à stigmatiser l'obsession de la guerre qui nuit à l'acquisition des connaissances et à l'équilibre des enfants. L'inspecteur d'académie le reconnaît dans son rapport annuel :

«Les enfants, surtout les garçons, ont été plus distraits, plus agités qu'à l'ordinaire, plus portés à la désobéissance et aux propos grossiers [...]. On sent toujours que trop souvent à la maison la surveillance fait défaut et que la mère manque d'autorité [...]. À la maison, le travail a faibli. Les leçons n'ont pas été apprises et les devoirs faits à la hâte [...]. Dans leur ensemble les résultats sont inférieurs à ceux des années qui ont précédé la guerre.²⁰»

Ce bilan local précède les prescriptions de Paul Lapie qui, en juillet 1918, s'émeut publiquement des mauvais résultats scolaires et enjoint les maîtres de soigner particulièrement l'enseignement du français.

La guerre reste un inépuisable réservoir de sujets de rédaction de certificat d'études. Citons le sujet et la réponse de Gabrielle qui passe l'examen, en juillet 1917, à Domart-en-Ponthieu, dans la circonscriptions d'Amiens-nord²¹ :

«En vous rendant à l'école vous avez vu, dans un champ voisin de votre chemin, une femme qui labourait. Décrivez la scène. Réflexions qu'elle vous inspire.»

«Hier matin je m'en allais tranquillement à l'école, lorsque tout à coup j'ai aperçu dans un champ voisin de mon chemin une femme qui labourait. Cela me sembla drôle, j'ai été étonnée de voir cette scène. Le mari de cette femme était soldat et elle ne pouvait trouver aucun domestique pour lui faire son travail. Je lui donne raison de faire ce travail, on voit que cette bonne Française ne veut pas laisser ses champs en friches, elle ne veut pas n'importe quel moyen les faire produire. Mais labourer, je trouve que c'est un travail un peu trop dur pour une femme.

Elle était très animée au travail, on aurait cru à la voir que c'était un homme.

Il faut bien que les femmes se prêtent à la culture pendant la guerre pendant que leur mari défendent leur Patrie, car cela est pour elles un grand devoir à remplir (*sic*).»

La guerre présente, malgré tout, un avantage : celui de fortifier le corps des enfants et des adolescents. Dans les écoles rurales, les leçons de gymnastique, plus fréquentes, sont renforcées par la participation aux travaux agricoles, à l'abattage de haies et d'arbres. À Amiens, les garçons des écoles jardinent et l'inspecteur d'académie relève les «appréciables profits» retirés de cette activité :

«Ils ont mis en exercice des muscles ankylosés par le travail sédentaire, ont redressé leur taille, bombé leurs poitrines et pris des couleurs.²²»

Dans la Somme, comme ailleurs, la mobilisation des énergies enfantines dans les diverses œuvres de guerre est chaleureusement félicitée et soigneusement comptabilisée : durant l'année 1915-1916, les filles ont tricoté 12 016 paires de chaussettes. Mais, dans ces terres picardes, il faut ajouter les soins aux blessés, l'accueil des réfugiés belges, l'entretien des tombes des soldats morts au front proche. Les institutrices s'investissent très souvent de la mission de fleurir les tombes toute l'année, le jeudi et le samedi avec les plus grandes de leurs élèves.

Si l'école joue, sans vergogne, un rôle important dans la mobilisation des élèves, les plus jeunes vivent la guerre et l'après-guerre dans la tristesse. Jeanne a 14 ans quand elle passe son certificat d'études en 1925 à Roisel, dans la circonscription de Péronne. La guerre a envahi son univers d'enfant. Quand il lui est demandé de décrire son habitation et les sentiments qu'elle lui inspire, elle brave les canons de la rhétorique scolaire attendue et écrit²³ :

«Je n'habite pas une charmante maison, mais une petite baraque en bois, peinte en bleu ayant quatre fenêtres, et une porte [...]. Voici tout ce qui concerne mon habitation. Quelle différence auprès de celui d'avant guerre tout a changé rien ne pourrait l'exprimer (*sic*).»

Dans des travaux précédents²⁴, nous avons fait remarquer que cette intense mobilisation des enfants confrontés à un douloureux après-guerre peut donner une explication, parmi d'autres, au pacifisme des Français dans les années trente. Devenus adultes, les élèves d'une École envahie par une propagande belliciste ont sans doute médité sur l'écart entre les vertus supposées du patriotisme poussé au paroxysme et les horreurs de la guerre. Le reproche si souvent et si facilement formulé à l'encontre de Français aveugles devant les dangers du nazisme, ignore à quel point l'École, pendant quatre années, a soutenu l'«union sacrée» sans égard pour l'âge des enfants et les conséquences à long terme²⁵.

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE

¹ Cf. AUDOIN-ROUEZAU S., *La guerre des enfants 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*, Paris, Colin, 1993.

² Le Musée national de l'éducation de Rouen conserve le *Bulletin* du département de Seine-Inférieure. Les bibliothèques municipales des chefs-lieux de département le conservent également très souvent.

³ Rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme, pendant l'année scolaire 1914-1915, in *Bulletin de l'enseignement primaire, Département de la Somme* (appelé par la suite : *BD*), n° 8, Août 1915, p. 234.

⁴ Cf. DANCEL B., *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*, Paris, PUF, 1996, p. 148-149.

⁵ Circulaire relative à la continuation de la vie scolaire dans l'enseignement public (Bordeaux le 10 septembre 1914), in *BD* n° 8 et 9, août-septembre 1914, p. 242-244.

⁶ Circulaire ministérielle relative au maintien des distributions des prix en 1915 (1^{er} mai 1915), in *BD*, n° 5, mai 1915, p.155-157.

- ⁷ MORVAN F., *La distribution des prix. Les lauriers de l'école du XVII^e siècle à nos jours*, Paris, Perrin, 2002.
- ⁸ Conférences pédagogiques d'octobre 1916 - La réforme du certificat d'études primaires élémentaires, in *BD*, n° 12, décembre 1916, p. 350-365.
- ⁹ Les Archives départementales de la Somme (ADS) conservent 1765 rapports rédigés par les directeurs et directrices d'écoles pour les années scolaires 1915-1916 et 1916-1917, cote : 99T 394 062 et 99T 344 138.
- ¹⁰ PONCIN Lucette, «Des écoliers dans la Grande Guerre. Enfance et adolescence à Sainte-Croix-du-Verdon (1912-1919)», dans *Les Alpes de Lumière*, n° 125, 1997.
- ¹¹ Circulaire relative à la prochaine rentrée (10 septembre 1915), in *BD*, n° 9, septembre 1915, p. 300-316.
- ¹² Circulaire relative à l'envoi de ballons de football à nos soldats du front (11 janvier 1918), in *BD*, n° 1, janvier 1918, p. 10.
- ¹³ Rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme pendant l'année scolaire 1916-1917, in *BD*, n° 8, août 1917, p. 294-345.
- ¹⁴ ADS, cote : 99T 394 280 et 99T 394 168.
- ¹⁵ Rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Somme pendant l'année scolaire 1914-1915, in *BD*, n° 8, août 1915, p. 234-279.
- ¹⁶ Avion monoplane allemand.
- ¹⁷ Cf. *supra* note 13. Dès le 20 mai 1915, l'inspecteur d'académie attire l'attention des instituteurs et des institutrices sur les mauvais comportements des enfants et plus spécifiquement des garçons : bagarres à coups de pierres, tabac, dommageables «à la force physique et morale des générations que nous élevons pour le Pays», in *BD*, n° 5, mai 1915, p. 158.
- ¹⁸ ADS 99T 394 168. Cette institutrice joint au formulaire demandé un cahier de huit pages où elle développe l'idée suivante : «La guerre fait comprendre à l'enfant, homme demain, que certains faits ne se pardonnent pas, ne peuvent s'oublier et que, lui, ne doit jamais pactiser avec l'ennemi, qu'il doit haïr toujours et transmettre sa haine à ceux qui le continueront.»
- ¹⁹ Cf. *supra* note 15.
- ²⁰ Cf. *supra* note 13.
- ²¹ ADS 99T 394 166.
- ²² Cf. *supra* note 13.
- ²³ ADS, 99T 394 023.
- ²⁴ DANCEL B., «L'histoire immédiate de la guerre 1914-1918 dans les écoles de la Somme (1919-1925)», dans *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 183/1996, p. 83-98 et «Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire», dans *Carrefours de l'éducation*, n° 13, janvier-juin 2002, p. 19-49.
- ²⁵ Nous signalons qu'à l'Historial de la Grande Guerre (Péronne, Somme) s'est tenu, du 20 juin au 26 octobre 2003, une exposition intitulée : «Les enfants dans la Grande Guerre». L'auteur de cet article a participé à la rédaction du catalogue.

L'agir réflexif ou la question de l'expérience

Claude LECLERC

Laboratoire CIVIC
Université de Rouen

L'analyse des pratiques professionnelles en IUFM fait désormais partie intégrante de la formation du futur enseignant. Le processus d'analyse, outre les diverses modalités organisationnelles propres à chaque groupe, octroie au langage un rôle prépondérant. En effet les séminaires d'analyse des pratiques sont un lieu d'échanges dans lequel le langage exerce une multiplicité de fonctions : négociation, mise en narration, explicitation, résolution, remédiation, etc. L'expérience de l'enseignant n'est pas seulement rapportée mais également analysée et peut-être plus encore partagée. Comment celui-ci se positionne-t-il dans cette nouvelle forme de l'échange entre pairs qui lui est ainsi proposée ? Le langage deviendrait-il le lieu et non pas seulement le moyen de l'effectivité recherchée ?

Mots clés : Réflexivité, contiguïté, le dire de l'expérience, l'implicite partagé, l'explicite négocié, une conversation revisitée.

Nous n'ignorons pas que l'analyse des pratiques, désormais instituée dans le cadre de la formation des enseignants, fait débat. L'approche réflexive de l'activité peut effectivement conduire à favoriser une intériorisation du contrôle ou contenir implicitement une injonction de subjectivité. Elle peut aussi, sous réserve d'un contrat ou de modifications plus profondes notamment dans le système d'évaluation, favoriser une posture susceptible d'apaiser les tensions entre identités personnelle et professionnelle. Pour ce qui nous concerne nous ne prendrons pas ici parti et préférons questionner les acteurs eux-mêmes et tenter, dans une perspective transformatrice, de repérer certains effets induits.

Nous avons centré notre étude sur les phénomènes proprement langagiers engendrés par l'analyse des pratiques. Nous ne chercherons donc pas dans ce cadre à évaluer la pertinence¹ du séminaire en tant que tel au regard de telle autre pratique d'exploration des

pratiques professionnelles. Nous tentons modestement d'entrevoir ce qui s'y déroule, s'y développe ou non, s'y démêle ou non. La méthode choisie vise donc à opérer des allers et retours entre les acteurs et les outils théoriques et non à aboutir à une théorisation globalisante, en découle ainsi une juxtaposition entre l'expression des acteurs et le concept, que ce dernier émane de la linguistique ou de l'œuvre d'un Paul Ricœur.

L'enseignant exerce souvent son métier sinon dans la solitude, tout au moins en solitaire. Il est pour l'essentiel à la fois l'acteur et l'unique analyste de son action. Un certain nombre d'incitations récentes à œuvrer en équipe contribue à développer une culture de la distanciation, voire de la réflexivité. L'analyse de la pratique effectuée en groupe intervient comme une autre occasion d'opérer ce que nous nommons, en première partie, une *sortie du miroir*. Cette dernière ne serait rendue possible qu'à partir d'une *conversation réinventée* réunissant les conditions d'une contiguïté sous-jacente. Le récit semble être la forme typologique dominante présente à la fois dans l'interaction tout autant que dans l'écrit individualisé. Nous tenterons dans la seconde partie d'appréhender les modalités et les effets de la narration propre au récit lorsque ce dernier est un *récit d'expérience*. Ce dernier ne tendrait pas à une recherche de l'adhésion mais plus sûrement à une co-compréhension dans laquelle le groupe prendrait une part décisive.

L'analyse des pratiques professionnelles, quelle que soit l'activité professionnelle questionnée, a certainement pour incidence première de confronter, au moyen de l'expérience partagée, les protagonistes aux exigences les plus fortes, et parfois les plus imprévisibles du métier. Le second effet du séminaire ou de l'atelier² tendrait à conférer au langage un rôle prépondérant dans l'explicitation du message/témoignage mais également dans la déconstruction et la nécessaire reconstruction de celui-ci. Il s'agit de surcroît pour le groupe constitué de concourir moins à l'élaboration d'un discours référent, un discours en ordre en quelque sorte, que d'ancrer le propos à la fois dans sa réalité objective et plus encore dans son effectivité. La mise en récit de l'expérience tendra donc à subir un efficace décryptage de la part du groupe et ne pourra être reçue comme tout autre récit avec une bienveillante passivité. Ce qui semblerait s'accomplir ici autoriserait le passage proposé par Paul Ricœur entre «l'action et le personnage» (1990 : 170). L'objectif serait ainsi en quelque manière d'opérer une sortie de l'action par la distance au rôle. La métamorphose s'accomplirait à la fois par le recours au langage associé à une réception/action du groupe.

La contribution que nous proposons s'appuie à la fois sur une expérience conduite à l'IUFM de Rouen au cours de l'année scolaire 2001/2002, et qui a fait l'objet d'une évaluation au moyen d'un questionnaire, mais également sur notre propre activité⁴ d'animateur/formateur⁵ en séminaire d'analyse de pratique. Cette dernière nous a permis de constater la multiplicité des formes et la variabilité des récits : récits de cas, récits d'expérience voire récits de vie. Les délimitations de l'un à l'autre sont parfois peu tranchées. Il se peut en effet qu'au cours du séminaire soit opérée une translation de l'un vers l'autre. La prédominance non-préméditée de l'une de ces formes semble résulter d'un

mouvement incertain entre identité personnelle et identité professionnelle dès lors qu'il s'agit de situations vécues. Le choix du cas ou de l'expérience ne peut relever, en effet, du seul hasard mais implique inmanquablement des motifs plus personnels bien qu'éminemment professionnels. Nous retrouvons-là le nœud paradoxal propre à tout métier de l'humain dans lequel la part d'implication relationnelle est sinon prépondérante certainement décisive.

Par ailleurs, il serait moins question de produire un second récit « corrigé » que d'opérer une sortie du récit. Cette dernière sera rendue possible par l'agencement progressif d'un méta-récit, plus précisément par le questionnement de la narration elle-même plutôt que de l'histoire. La structure narrative (perturbation/actions/résolution) constitue souvent la matière première de la réflexion collective. Un étayage est ainsi graduellement opéré au regard des gestes professionnels partagés par le groupe. Celui-ci ne dépend plus alors du formateur et de la part de jugement, d'appréciation induite mais de l'action communautaire : « Le meilleur parti fut le partage. On a pu partager nos difficultés, nos façons de concevoir l'enseignement, l'enseignant, l'école, librement sans avoir le sentiment d'être jugé » (ÉM4⁶ : Q1). La référence subirait alors un déplacement du formateur/animateur vers le groupe par un processus de contamination positive⁷.

Une sortie du miroir.

Celle-ci semble requérir à la fois l'authenticité de l'histoire, la présence du narrateur personnage et la tangibilité du dire et non du récit. L'entrée par un thème⁸ proposé, en l'occurrence par l'animateur, tend à extérioriser l'approche. Dans cette configuration l'extériorisation relative du cas ou de la situation évoquée contribuerait à produire un désengagement des présents : « Tout n'était que mots et idées lancés en l'air sans retombée » (A6). La gestion même du groupe s'en trouve plus délicate : "nombreux silences, manque de « vie » des séances (A7)⁹. Le passage par le récit d'expérience en situation paraît favoriser à la fois l'implication des écoutants, renforcer l'impact de la narration, mais plus encore autoriser le *dire* de celui qui expose voire s'expose, en atténuant les effets propres à toute confession : « J'ai pu soumettre au groupe un cas que j'avais mal vécu. Cela m'a aidé à prendre de la distance avec cette expérience, de voir la réaction des autres (CPE8)¹⁰ ». L'intervention du groupe semble décisive dans l'écart à établir : « J'ai ainsi pu comprendre à quel moment la situation s'est mise à m'échapper. » (CPE8). L'analyse effectuée par le groupe est d'autant acceptée qu'elle s'inscrit dans une proximité socio-cognitive efficacement étayante.

Ce dernier aspect ne signifie pas qu'il faille outrepasser certaines limites dans cette nécessaire contiguïté. L'approche par trop psychologisante tendrait à entraver l'interaction commençante par des « arrêts sur cas ». Les enseignants stagiaires semblent particulièrement redouter cette mise en exposition d'un *soi* qui solliciterait davantage l'identité personnelle plutôt que professionnelle. De surcroît l'approfondissement expérientiel par le récit

développé positionne le groupe dans une active posture de l'écoute. Toutefois la stigmatisation d'un climat thérapeutique semble fixer les limites à ne pas franchir y compris de ce côté-ci : «J'ai eu l'impression d'assister à des séances collectives chez le «psy» – Vous avez un problème ? Voulez-vous qu'on en parle ? Je ne me sentais pas à l'aise pour exposer mes difficultés (E15). C'est une protection revendiquée au regard de l'identité personnelle par ailleurs fortement sollicitée dans l'exposé des difficultés rencontrées, une «exhibition» à laquelle nombre se refuse pour cette raison qu'elle constituerait la limite complexe, voire trouble entre identité personnelle et professionnelle.

Lorsque l'interaction est peu ou pas atteinte le groupe opte pour une demande adressée vers l'extérieur (posture de l'attente) notamment en direction des formateurs. La recherche de l'efficacité est alors posée extra-muros : «montrer l'utilité de ce module» (A14-Q2). Un certain nombre de termes récurrents confirment cette orientation : apporter, définir, cadrer, etc. Il appartient alors à l'institué de «montrer» et non au stagiaire lui-même, moins encore aux stagiaires eux-mêmes, hypothéquant ainsi toute perspective de réflexivité. Le groupe est, en ce cas, peu convoqué en qualité d'instance décisive et référente. C'est donc vers les formateurs que les stagiaires se tournent pour recevoir les solutions attendues mais aussi pour imputer les manques : manque de cadrage, manque de clarification, manque d'intérêt, etc.

Le gradient de la contiguïté

La recherche des conditions optimales du partage expérientiel peut conduire les enseignants stagiaires à souhaiter de ne se retrouver qu'entre pairs. Pour A5, l'échange efficace est celui d'un «entre nous» excluant toute autre présence, hors celles des coreligionnaires : «ces séances n'ont rien apporté de plus que ce que nous pouvons nous dire». De surcroît le «climat d'analyse presque «psychologique» ne permettait pas une discussion libre» et de conclure à propos de l'analyse de pratique : «inutile (sous cette forme)». M3¹¹ revendique un cadre de parole absolument égalitaire et la référence à une même expérience : «dans le sens où on partage nos idées et nos pratiques entre collègues de même «niveau» et pour qui les préoccupations sont du même ordre» (M3). A2, à l'exemple d'une demande amplement partagée, souhaite une association entre «discussions» et «solutions».

La posture de l'écouter, non seulement, n'est pas perçue comme stérile mais retrouverait au contraire un statut valorisé : «On apprend beaucoup de choses en écoutant les autres parler de leurs problèmes, de leur pratique, de leur mode de fonctionnement. Cela donne des idées ou encore des choses à ne pas faire». (EPS12). Le partage et la mise à distance de l'expérience s'opèreraient ainsi au moyen d'un «brouillon mental» résultant d'une opérante configuration contextuelle. Le cheminement de l'interpsychique vers l'intrapsychique par les médiations sémiotiques (Wertsch : 1985) ne transite pas exclusivement par l'interaction verbale. Les régulations sont susceptibles d'adopter la forme de «négociations silencieuses» dont les effets contribueraient à consolider le dire en

cours. Le processus consisterait alors dans le passage d'un *implicite partagé* vers un *explicite négocié*. L'objectif premier serait alors de favoriser la construction du plus large implicite possible. Le second consisterait à faciliter toute prise de parole et simultanément d'assurer une réelle qualité d'écoute.

Dans les groupes, les marqueurs disciplinaires n'apparaissent pas comme déterminants en ce domaine. Une demande d'altérité peut émerger en réaction, sans doute, à une trop grande proximité de ce côté : «Il serait pas mal d'avoir différents points de vue, donc, il me semblerait bien de mélanger un peu les groupes avec d'autres disciplines" (CPE 14). Par ailleurs, l'interaction s'impose comme déterminante dans ce qui adviendra. Les conditions de son effectivité devront être véritablement réunies. C'est en effet dans le cadre interactionniste¹² que signes kinésiques et signes linguistiques s'articuleront et pénétreront l'intra-psychique. Il s'agit, en ce sens, de favoriser cette construction pré-conceptuelle susceptible d'être alors à l'œuvre (Gilly et Roux : 1997).

Une conversation à réinventer

La théorie des actes de langage s'inscrit dans une approche pragmatique des énoncés. Elle confère au langage une dimension performative qui vise à changer, modifier, transformer la situation mais plus encore le positionnement. Par ailleurs, la conversation est interactive par essence. Elle permet peu d'imposer le point de vue de l'un ou l'autre des locuteurs mais favorise sûrement la co-construction de contenus partagés de pensées (Brixhe : 1991). La prise de parole requiert nombre d'énoncés promissifs qui visent à obliger celui qui parle à adopter une certaine façon d'agir, de s'engager ou de se «compromettre». Le brouillon mental est indiscutablement à l'œuvre : «La verbalisation réflexive et réciproque permet aux enseignants de réorganiser leurs schèmes mentaux et leurs schèmes d'action» (Tochon : 1991). La conversation en question a peu à voir avec celle du salon ou de la rencontre aléatoire. Sa topologie est en quelque sorte à construire. L'enjeu n'y est pas essentiellement expositif ou plus minimalement phatique. Il est contenu pour l'essentiel dans le partage des expériences et les enseignements susceptibles d'en résulter pour chacun des participants.

Par ailleurs, en ethnologue averti, Goffman insiste sur la part des rituels qui régissent les rapports entre individus ethniquement, socialement, culturellement semblables ou différents. En tous les cas, prennent en considération, de façon conscientisée ou non, le statut de son ou de ses interlocuteurs. Un autre aspect comportemental mis en évidence par Goffman consiste, pour tout locuteur, à avantageusement se positionner en situation interactive. L'interaction favorise manifestement une dimension projective de soi. Cette posture se trouvera de surcroît amplifiée par le groupe : «L'individu doit compter sur les autres pour compléter un portrait de lui-même qu'il n'a le droit de peindre qu'en partie. Chacun est responsable de l'image qu'il donne de sa bonne tenue et de celle que sa déférence impose aux autres, si bien que, pour exprimer la totalité d'un homme, il faut une chaîne d'individus se tenant cérémoniellement par la main» (Goffman : 75). Cet aspect, à

lui seul, définit les potentialités contenues dans l'interaction, à la fois dans ce qu'elle construit *in situ* mais également dans ce qu'elle conditionne en préalable.

Des enseignants stagiaires qui découvrent la situation de l'analyse de pratique font simultanément l'apprentissage de cette nouvelle conversation dans laquelle le dire individuel ne pourra s'ancrer dans les seules formes du discours dissocié. Il ne s'agira pas davantage d'un discours homogène du groupe mais bien d'une co-construction dont l'objectif essentiel vise à une mise à distance du réel questionné. L'approche par la coordination entre exigences sociales et individuelles (Goody : 1978), par la rationalité partagée (Grice : 1979) induit que des modifications comportementales interviennent effectivement en vue d'une plus grande adaptation à la situation rencontrée, d'autant plus que s'ajoute la prise en compte, non seulement du dire de l'autre, mais également de ses intentions. C'est en fonction du décryptage de ces dernières que les tours de paroles s'organiseront et non en raison du seul formalisme institutionnel. L'interaction de surcroît réfère à un "principe coopératif" (Grice : 1979) qui découle du contrat tacite préluant à toute conversation. Les rituels constituent sur ce plan des facteurs simultanément modérateurs et facilitateurs. Il n'est que d'évoquer les conversations relatives au temps qu'il fait ou qu'il fera pour constater l'efficacité de ces règles non dites.

Dans le processus sémantico-pragmatique d'élaboration du sens, chaque locuteur se trouve engagé dans une commune construction qui tend à favoriser l'intersubjectivité plutôt que la seule subjectivité et l'inter-illocution¹³ plutôt que l'illocution. Cette dimension est décisive lorsqu'il s'agit d'opérer une co-construction de la mise à distance tant recherchée en analyse de pratique. La traduction en mots de tout réel tend à éloigner celui-ci. Sa prise en charge par le groupe ne peut qu'intégrer l'ensemble des interactants au processus enclenché. Le réel en question est ici objectivement celui de la classe, de l'établissement et plus subjectivement celui de la complexité relationnelle, de l'exigence éducative intégrée. Il revêt souvent, mais pas uniquement¹⁴, les accents de la difficulté voire de l'obstacle. Les multiples réajustements, les nécessaires paliers de re-négociations intervenant au cours de la « conversation » permettront au groupe et aux individus qui le composent, d'efficacement parvenir à une rationalité partageable.

La réticence exprimée des enseignants stagiaires de toute approche par trop psychologisante peut s'interpréter comme un refus, en plus de l'affichage de soi, de s'extraire du groupe en tant que seul susceptible de pratiquer l'éclairage attendu. Une indéniable fonction élaboratrice lui appartient en propre. Hors l'interaction, il s'agira alors d'un discours externe (formateur/stagiaire) requérant et obtenant l'adhésion ou l'inertie du groupe. Ce dernier point met en évidence l'importance de la négociation (Gumperz : 1989) tout au long de la conversation. Une négociation qui prend également en compte les présuppositions contextuelles de la conversation. L'énonciateur élabore sa propre parole en prenant en considération le dire du co-énonciateur mais également en intégrant les

capacités interprétatives de celui-ci. La contextualisation de la conversation ne suffit pourtant pas. Il est aussi nécessaire que les co-locuteurs partagent un identique schéma interprétatif (Gumperz : 1989). Dans le cas contraire la négociation devra, là aussi, s'engager. N'est-ce pas l'un des préalables et des enjeux du séminaire que de parvenir à élaborer ce schéma commun interprétatif ?

Le propos produit, dans ces conditions, peut être considéré, dès lors, comme une action en situation (Labov et Fanshel : 1977). Dans leur modèle d'analyse, ces deux auteurs soutiennent qu'une « conversation n'est pas une chaîne d'énoncés, mais plutôt une matrice d'énoncés et d'actions reliés par une série d'interprétations et de réactions » (1977 : 30). C'est sur ce dernier aspect que reposerait l'opérateur conversationnel. Pour cela, il semble essentiel que soient précisés le cadre et les règles (confidentialité, réciprocité, etc.) et ne pas admettre comme allant de soi le discours et sa construction, d'autant qu'il s'agit d'atteindre, dans ce cas, le discours groupal¹⁵ et non le discours de l'un ou l'autre des participants. Le discours groupal répond à un certain nombre de conditions hors lesquelles peu ou rien ne se construirait véritablement. À titre d'illustration le groupe X¹⁶ qui s'est positionné favorablement (10/12) au regard de l'analyse de pratique privilégie dans ses réponses « l'échange » (16), le « dialogue » (4) alors que le groupe Y qui s'est montré plus que réticent (aucun favorable sur 14 enseignants stagiaires) ne requiert pas le terme d'échange (0/14) mais plutôt ceux de « bavardage » (4/14) et de « salon de thé » (2/14). Dans le premier cas de figure, le groupe semble avoir constitué la référence alors que dans le second une position préalable de refus aurait fortement neutralisé toute action réparatrice du groupe sur les prises de paroles fédérées par un discours du rejet.

« Le pas décisif en direction d'une conception narrative de l'identité personnelle est fait lorsque l'on passe de l'action au personnage. » (Paul Ricœur, *soi-même comme un autre*)

Le vécu d'expérience ou un enseignant se raconte

La mise en récit intervient lorsque l'enseignant stagiaire a rencontré un problème voire une succession de difficultés, dont les causes sont imputables, dans un premier temps au moins, aux élèves. Le cheminement va consister en un travail d'identification des causes manifestes et plus progressivement des mécanismes à l'œuvre. L'explicitation n'opère pas dans le sens d'une simplification attendue mais dans celui d'une complexification parfois déroutante. Le séminaire favorise un processus de décontextualisation/recontextualisation de la situation d'enseignement évoquée. La décontextualisation se trouve opérée en situation par la participation au séminaire. L'éloignement est, dans un premier temps, favorisé par l'inscription dans un cadre spatio-temporel différencié. Le passage du lieu-classe au lieu-séminaire participe d'ores et déjà de la mise à distance attendue. Elle en marque tout au moins le premier temps. La recontextualisation par la mise en récit constitue le second moment de mise à distance. L'action incitatrice et le travail d'élaboration du discours groupal en marquera le troisième.

C'est à ce stade qu'interviendrait le processus de mise à distance des «situations vécues par les stagiaires ou d'autres enseignants» (A2-12). L'adhésion pour certains d'entre eux à cette démarche est sans détour : «J'ai trouvé très bénéfique le partage d'expérience (agréable ou non)» (A2-1) – «J'ai pu soumettre au groupe un cas que j'avais mal vécu. Cela m'a aidé à prendre de la distance avec cette expérience, de voir la réaction des autres» (CPE8). Le récit d'expérience par l'effet de retour opéré par le groupe, subit une décisive déconstruction/reconstruction. Néanmoins le recours au langage ne semble atteindre sa pleine efficacité que lorsque la contiguïté expérientielle est réalisée. Il semble néanmoins décisif que le propos s'inscrive dans un réel effectivement partagé pour «que la réception par un allocataire du sens assigné à une phrase d'action par un locuteur s'incorpore à la signification de la phrase» (Ricoeur : 1990, 184). La forte exigence de «concret» lors de l'exposé des cas (refus du thème en tant que trop ouvert), la demande réitérée de solutions confortent un certain impératif pragmatique. L'enjeu en est incontestablement l'intériorisation conscientisée de gestes professionnels.

La mise en récit s'opère par une reconstruction téléologique (Ricoeur : 1990) du vécu exposé. D'une certaine façon le récit de l'expérience est narré en commençant par la fin. C'est la situation finale qui réorganise le tout. Du point de vue de la structure du récit¹⁷/problème, il semble que l'étape inaboutie soit celle de la résolution. De fait, le récit est rendu possible en raison de l'attente même du narrateur/auteur d'une ou des solutions espérées. Cette demande court, de manière transversale dans l'ensemble du corpus. «Nous recherchons des solutions à nos problèmes» (A9) pourrait en être la phrase éponyme. Résolution à l'étape du récit, solutions dans le cadre de l'action, la demande est forte et récurrente à la fois. *Le dire* de l'expérience s'organiserait autour de quatre pôles¹⁸ plus ou moins sollicités mais en tous les cas présents et repérables : ceux respectivement du vécu, du symbolique, du savoir et de l'imaginaire. *Le dire* du vécu peut privilégier l'action ou l'émotion, le symbolique renvoie aux croyances et aux valeurs sous-jacentes, le savoir réfère aux théories, concepts et connaissances mobilisés ou à mobiliser, l'imaginaire induit la projection vers un futur ou un retour vers le passé.

Le dire du vécu évoluerait principalement entre l'action et l'émotion. La première réfère aux stratégies d'action mises en œuvre et donc explicites ; c'est dans ce cadre que se situerait la construction d'une rationalité partageable par le groupe constitué. La seconde manifeste les imbrications entre identité personnelle et professionnelle. Un tel dévoilement intervenant devant le groupe pourrait participer d'une irrationalité également partageable. L'objectif est peu ou prou de solliciter le pôle du savoir, de favoriser la possible translation des savoirs d'action aux savoirs sur l'action (Barbier : 1996, Altet : 1992, 1996) d'opérer une sortie de l'action. La verbalisation, le dialogue, l'excès de paroles (l'interaction emporte, transforme la parole du sujet) peuvent être perçus négativement : «baratins, diffus, confus» (stagiaire H/G4). L'oralité pratiquée est manifestement en question. Une problématique incertaine s'articule entre le dire (forte déperdition) et le faire attendu. La parole s'inscrirait alors dans une spontanéité satisfaisante dans un premier temps et

décevante dans un second. La parole est marquée par l'instantanéité, l'absence de tout repentir mental en situation, alors même que l'écrit relève du différé et de ses multiples stratégies.

Au risque de la trace écrite

L'écrit pourrait éventuellement représenter une pondération ou un moment particulier au regard du déroulement conversationnel marqué parfois par un oral perçu comme trop spiralaire. Une demande en ce sens émane des enseignants stagiaires : «Assurer une synthèse écrite de chaque séance fixerait utilement la réflexion du groupe» (CPE 5). L'écrit est aussi considéré comme un moyen en vue d'alimenter l'oral en question : «Peut-être faire intervenir davantage de discussions, d'échanges par petits groupes en début de séances en vue d'un «rapport» écrit ou oral, afin de favoriser les échanges oraux durant la séance» (Doc 7). Cela peut aller jusqu'à une volonté de gérer autrement le groupe : «Peut-être utiliser des fiches de suivi pour noter régulièrement les problèmes rencontrés à chaque séance, ou de ce qui a marché et dont on ne se souvient pas toujours ensuite, lors des séminaires d'analyse des pratiques» (EPS 12). Une mise en mémoire scripturale est ainsi envisagée afin de mieux assurer la continuité du travail de réflexion. L'écrit, c'est aussi la possibilité d'ouvrir à des savoirs plus élaborés par les apports et les recherches susceptibles d'être accomplis entre les différents séminaires. L'écrit des stagiaires est néanmoins «irrécupérable» en raison du refus de toute communication en direction de l'institution. La confidentialité apparaît comme la condition de sa production elle-même.

L'écriture constitue cependant, dans ce cadre, un authentique enjeu : inscription dans la durée, ralentisseur de l'activité du groupe, mise en mémoire, mais plus encore outil pour une réflexivité par ailleurs tant recherchée. L'écrit, en effet, dans le contexte du séminaire d'analyse des pratiques, relève d'un statut original. L'écrit accompli contient en quelque sorte par essence la réflexivité tant recherchée. Il devient alors un passage vers la mise à distance et non un simple outil. La forte déperdition relevée par les enseignants stagiaires peut provenir précisément de l'absence de la trace. De plus l'interaction constitue peu la culture institutionnelle de référence. La parole est généralement gérée institutionnellement d'où une certaine verticalité de son organisation. Le subalterne n'est pas, *a priori*, détenteur de l'initiative. La posture de l'écoute lui est implicitement dévolue. Le cadre interactif implique une égalité des statuts. Toute instillation d'une hiérarchie, celle émanant de l'institution mais aussi du savoir, pèse inmanquablement sur l'interaction. L'écrit, dans ce contexte, pourrait efficacement intervenir comme suspensif de toute hiérarchie y compris intériorisée.

Un essai d'écriture : l'exemple du groupe lettres

L'organisation narrative, comme modalité du dire, est très tôt mobilisée par l'enfant et continue de l'être par l'adulte (Bruner : 1991). Raconter et non pas nécessairement se raconter, consiste effectivement à s'échanger des expériences (Benjamin : 1971). C'est en

partageant cette approche que nous avons décidé de recourir à l'écrit avec le groupe des enseignants stagiaires en lettres. Le groupe est constitué de 11 enseignants stagiaires. Au cours de la première séance, ceux-ci ont privilégié une prise de parole à dominante expositive. Chaque tour de parole est ainsi conduit jusqu'au terme de la démarche. Les membres du groupe, par souci de ne pas interrompre le détenteur de la parole, se sont peu inscrits dans l'interaction, ce qui a contribué à cristalliser tout échange. De façon récurrente, il y a production d'un discours «à propos de» qui participe en général d'une prise de position préalable et antérieure au séminaire. Le vécu d'expérience est peu mobilisé dans les prises de parole. Afin de favoriser les échanges entre les différents acteurs du groupe, nous avons proposé de pratiquer un atelier d'écriture. Après un court exposé condensant l'histoire des ateliers d'écriture, un accord se dessine pour une tentative d'écriture. Un échange s'engage alors et aboutit à la proposition suivante : «l'enseignant que j'ai rencontré». Le groupe décide de compléter la proposition : «l'enseignant que j'aurais aimé rencontré» – «L'enseignant que je n'aurais pas voulu rencontré» – «L'enseignant que je ne rencontrerais pas». La mise à jour des propositions fait l'objet d'un échange particulièrement interactif qui permet d'en préciser plus encore les contours. La recherche a incontestablement favorisé le dire groupal¹⁹. Un dire qui vise à définir à la fois la proposition d'écriture mais également le positionnement à l'égard d'une certaine conception de la professionnalité : «Le premier jour, il y a toujours un premier jour. Elle entre. Je sais déjà que je ne l'aimerai pas...» (A6).

Le second temps a été celui de la lecture et de l'échange, non à propos du texte lui-même mais du positionnement induit au regard du métier, de l'identité personnelle et professionnelle, plus globalement d'une professionnalité à définir. Le portrait dressé de l'enseignant en question incite les participants à se positionner et à préciser leur propre point de vue. Le dire est ainsi fortement contextualisé. L'écriture s'est révélée fortement impliquante. Elle paraît agir sur le groupe comme un gage de qualité dans l'échange à intervenir. La prise de parole s'établit dans une relation à ce qui s'est écrit mais s'en détache également afin de questionner les pratiques à l'œuvre. L'ensemble de l'échange s'est effectivement inscrit dans un cadre interactionnel, par ailleurs, si difficile à obtenir lors de la séance précédente. Il apparaît donc, au vu de cette expérience, que le passage par l'écrit, outre qu'il engendre une réelle qualité relationnelle, peut constituer un détour efficace vers le «dire groupal» tant recherché.

Par ailleurs le groupe lettres²⁰, mais également à des degrés moindres l'ensemble des groupes, introduit plus que tout autre cette question décisive, que l'analyse de pratique exacerbe à dessein, du «maintien de soi» (Ricoeur : 1990). L'enseignant novice est en peine de formuler le «me voici» tant attendu de lui. De surcroît pour Paul Ricoeur le «me voici» ne peut être posé qu'après avoir circonscrit le «qui suis-je ?», à savoir résolu en partie la question de l'identité personnelle. Le novice est précisément celui qui se doit de démêler l'écheveau des identités personnelles et professionnelles fusionnées. L'écriture par le recentrage opéré sur le «je» pourrait représenter un compromis opératoire entre identité

personnelle et professionnelle pour ainsi permettre l'émergence de l'identité narrative tant recherchée en séminaire d'analyse des pratiques. Néanmoins se pose en préalable à l'assimilation de toute professionnalité, la reconnaissance de la traditionalité inhérente à l'ensemble des pratiques professionnelles. La profession d'enseignant, de ce point de vue, est un métier toujours abordé de façon singulière puisque connu de l'intérieur, par le parcours accompli en qualité d'élève. La traditionalité (Ricœur : 1990), alors totalement intériorisée, ne se trouve plus détachable en tant que telle. Elle se manifesterait néanmoins sous la forme d'une résistance à l'innovation. La mise à distance du métier, opérée individuellement ou collectivement en recourant notamment à l'analyse de pratique, se révèle comme un processus obligé vers la professionnalité. Une professionnalité dont les repères eux-mêmes subissent de constantes variations.

Pour ne pas conclure

L'articulation tradition/innovation implique l'éloignement psycho-cognitif de la première composante pour mieux en favoriser la seconde. L'enseignant novice non seulement ne s'inscrirait pas, dans un premier mouvement, dans le passage²¹ mais s'organiserait plus sûrement, pour mieux référer son action, dans le cantonnement. L'un des enjeux, en terme de professionnalisation, est donc pour l'enseignant stagiaire d'identifier le métier d'enseignant enfin détaché du métier d'élève (Perrenoud : 1996). Ce processus transitoire appartient en propre au métier d'enseignant. Ce dernier n'est jamais entrevu comme un «nouveau» métier à l'exemple de tout autre profession. L'analyse de pratique aurait donc pour incidence première d'extraire la professionnalité en tant que telle.

L'identité professionnelle ainsi recomposée s'inscrit dans un champ d'expérience qui, selon Paul Ricœur (1990 : 187), ne se constituerait pas de «bas en haut, par composition du plus simple au plus élaboré, mais selon un double mouvement de complexification ascendante à partir des actions de base et des pratiques, et de spécification descendante à partir de l'horizon vague et mobile des idéaux et des projets à la lueur desquels une vie humaine s'appréhende dans son unicité.» Ce serait l'une des fonctions du récit que de distinguer ce qui semblait jusqu'à présent fusionné, à savoir les identités personnelles et professionnelles. L'identité narrative induit le regard sur le parcours tout autant que vers ce qui advient. Le choix du récit ne répond pas uniquement à une pure exigence de mise en forme. Il intervient, pour le sujet, comme la seule possibilité de se rassembler puis de se considérer notamment d'un point de vue éthique. La dialectique de l'ipseité (Ipse = soi-même) et de la mêmeté, proposée par Paul Ricœur, recouvre cette démarche apparemment paradoxale qui fait qu'un être est générique et singulier, qu'il est partagé entre son désir de se dissoudre dans l'humain, fût-il catégorisé, et tout autant d'apparaître différencié. La réponse de M1 rassemble les différents moments évoqués : «Il est toujours intéressant d'échanger nos impressions, nos expériences professionnelles entre stagiaires, cela nous aide parfois moralement, cela nous interroge (3)» (mêmeté par le partage de l'expérience

et catharsis par le récit évocatoire, recherche de la singularité, étayage de la professionnalité à l'œuvre, construction questionnante d'une identité narrative et positionnement éthique).

L'analyse des pratiques parce qu'elle requiert le langage, le groupe, le récit d'expérience, est susceptible de questionner autre chose que les seules pratiques. N'y aurait-il pas à craindre les effets d'un certain «onirisme narratif» (Tochon : 2000). Plus que l'effet narratif, l'effet cathartique, rassurant de prime abord, ne risque-t-il pas d'entraver l'analyse plus objective (mobilisation d'outils théoriques) de la situation d'enseignement évoquée. Ne s'agirait-il pas d'ajouter un récit de plus à ceux déjà tenus en salle des professeurs, devant l'inspecteur, devant le chef d'établissement ou entre pairs ? Autant de questions auxquelles seule une certaine durée dans l'exercice pourra répondre. Il n'en est pas moins manifeste qu'une culture de la conversation est en cours d'installation..

BIBLIOGRAPHIE

- Altet M. (1992). «Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement», *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, N° 1-2, pp. 27-58.
- Altet M. (1996). «Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique». In Blanchard-Laville et Fablet. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'harmattan.
- Austin, J.L. (1962). *Quand dire c'est faire*. Éd. du Seuil : Paris.
- Barbier J.-M. (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Brixhe D. (1991). «Contextualisation en jeu». In *Connexions*, 57, 81-96.
- Bronckart J. P. (1997a). «Semiotic interaction and cognitive construction». In *Archives de Psychologie*, 65, pp. 95-106.
- Bronckart J.P. (1997b). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé : Genève.
- Clerc F. (1993). Enseignant un métier qui s'apprend. In *Le tutorat et la formation des nouveaux enseignants*. Actes de l'université d'été de Piriac-sur-mer : DLC-MEN.
- Dewey J. (1933). *How we think ? A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in the Educational Process*. Chigago : Henry Regnery.
- François F. et al. (1984). *Conduites du dialogue chez l'enfant*. PUF : Paris.
- Ghiglione R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris : Armand Colin : Paris.
- Gilly M. et Roux J.-P. (1997). Médiations sémiotiques, résolution de problème et développement de compétences : à propos de partages égalitaires opérés par de jeunes enfants. In M. Grossen et B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 249-262). Berne : Peter Lang.
- Goffman E. (1974). *Les rites d'interaction*. Éd. de Minuit : Paris.
- Goody E. (1978). Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction. Cambridge University Press.
- Grice H. P. (1979). «Logique et conversation». In *Communications* N° 30 (pp. 41-58).
- Gumperz J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Éd. de Minuit : Paris.

- Jacques F. (1985). *L'espace logique de l'interaction*. PUF : Paris.
- Labov W. et Fanshel D. (1977). *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation*. Academic Press.
- Maurel M. et Vermersch P. (coord.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Piaget J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. PUF : Paris.
- Richardson V. (1990). «The Evolution of Reflective Teaching and teacher Education». In Clift R. T., Houston W. R. and Pugach M. C. (dir.). *Encouraging Reflective Practice in Education : and examination of Issues and Programs*. New York, Teachers College Press, pp. 3-19.
- Schön D. (1983). *The reflective Practitioner*. New York : Basic Books. Trad. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éds. Logiques.
- Spender B. et Cooper R. L. (1986). *La pertinence. Communication et Cognition*. Éd. de Minuit : Paris.
- Tochon F.V. (1991). *L'enseignement stratégique - Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Éds. Universitaires du Sud : Toulouse.
- Tochon F.V. (2000). *Réguler des groupes coopératifs : l'enseignant expert face au professeur stagiaire*. Cahiers du centre de recherche de Nantes.
- Vermersch (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Wertsch J.V. (1985). «La médiation sémiotique de la vie mentale : L. S. Vygotsky et M.M. Bakhtine». In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168) : Neuchâtel.

L'épreuve de la vulnérabilité : une source de l'éthique professionnelle des enseignants

Didier MOREAU

Laboratoire CIVIIC
Université de Rouen

*«Mais là où il y a danger croît aussi
Ce qui sauve»*

Hölderlin, *Patmos*

Résumé :

Une recherche conduite en Sciences de l'éducation sur la question de l'éthique professionnelle des enseignants a permis de faire apparaître que les entretiens biographiques comportaient presque tous un épisode narratif évoquant la découverte de la vulnérabilité d'autrui et de la responsabilité professionnelle qui en découlait : c'est en s'exposant à son tour que l'enseignant débutant devient responsable de cette vulnérabilité. On entreprend ici d'analyser ces résultats et d'interpréter leur signification dans la structuration de l'éthique professionnelle des enseignants : l'épreuve de la vulnérabilité est la source de cette éthique professionnelle ; elle s'avère déterminante dans la genèse des structures et dispositifs mis en œuvre par les débutants pour exercer leur métier : *vita studiosa* comme forme de vie partagée de la classe, et *communauté communicationnelle* entre acteurs concernés pour problématiser éthiquement les difficultés professionnelles. La formation initiale et continuée des enseignants est ainsi interpellée par cette épreuve de la vulnérabilité, et l'on évoque les dispositifs qui permettent de l'étayer en sauvegardant sa valeur d'engagement heuristique.

Comment entre-t-on dans le métier d'enseignant, comment en sort-on ? On ne peut envisager ces questions sans percevoir immédiatement qu'elles entretiennent un rapport fondamental à la souffrance, souffrance de l'enseignant mais aussi souffrance des enseignés. De nombreuses études cliniques ont analysé avec pertinence cette dimension de la subjectivité et ont montré ce que la souffrance, dans l'enseignement, pouvait engendrer comme destructions irréversibles, mettant ainsi fin à la valeur quasi initiatique

de la mortification que certains attribuent aux difficultés de l'enseignant débutant et des élèves dont il a la charge. Il demeure cependant que l'entrée dans le métier d'enseignant est toujours l'expérience d'un certain type de situation irréductiblement spécifique à cette profession-même et qu'elle ne partage pas avec d'autres ; en d'autres termes, s'il s'agit bien d'un métier de l'humain, selon l'expression de M. Cifali¹, le métier d'enseignant possède une spécificité radicale qui limite la pertinence des analogies que l'on peut déployer relativement à d'autres professions «relationnelles» ou à projet thérapeutique. Cette spécificité, il convient de l'extraire de ce que l'on pourrait désigner comme «les fins ultimes» de l'acte éducatif et dont on conviendra qu'elles sont, dans la pensée moderne, de nature éthique : aider l'enfant, l'adolescent à construire son autonomie morale et intellectuelle, grâce aux apprentissages qu'il réalise durant sa scolarité ; en un mot, *favoriser l'auto-affirmation d'autrui*². Mais si l'on met ainsi en évidence cette orientation éthique de l'acte d'enseigner, on peut approcher la question de la souffrance dans l'entrée dans le métier d'un autre point de vue que clinique, parce que l'on aura pu mettre en évidence un cadre structurel dans lequel un certain type d'expérience pouvait avoir lieu, ou être évité, et que les décisions qui y sont prises s'avèrent déterminantes pour la poursuite du métier.

Une recherche sur l'éthique professionnelle des enseignants

C'est de manière assez indirecte, et donc inattendue, que cette question d'une expérience spécifique de la souffrance lors de l'entrée dans le métier a été rencontrée lors d'une recherche portant sur l'éthique professionnelle des enseignants, qu'il convient de présenter brièvement, pour éclairer la position du problème. Enoncer l'hypothèse qu'il existât une éthique professionnelle des enseignants, c'était affirmer préalablement qu'elle devait être de nature différente d'une simple éthique personnelle et qu'elle se construisait lors de l'exercice de la profession. Aussi la voie de l'enquête sur les axiologies, sous la forme classique du recueil des représentations, puis de leur classement taxinomique, perdait-elle ici sa pertinence dans la mesure où elle ne permettait ni de discriminer entre des valeurs dont la charge en éthicité était extrêmement variable, ni de comprendre comment elles pouvaient être «adoptées» par le sujet, et encore moins comment elles pouvaient être «appliquées» : des valeurs sont des forces motivationnelles pour agir, mais ne sauraient être confondues avec des intellections morales qui sont nécessairement le résultat d'une réflexion³. La démarche qui a été retenue est celle d'une mise en évidence de la position éthique d'un agent moral : un agent moral est un acteur social pour lequel il est de première importance de pouvoir discerner une unité réflexive dans son action, grâce à laquelle il lui sera donné de l'organiser en cohérence avec des principes éthiquement valides, c'est-à-dire préalablement purifiés de toute contingence stratégique. Ce n'est pas dire qu'il y parvient à coup sûr, mais c'est reconnaître qu'il oriente sa réflexion vers les buts ultimes de sa pratique, et qu'il organise celle-ci, pour la rendre transparente et lisible à celle-là.

Ainsi, il ne s'agit plus de savoir si les enseignants sont utilitaristes ou formalistes, moraux ou immoraux, adeptes d'une pratique pédagogique ou d'une autre, mais de savoir comment ils résolvent pragmatiquement les difficultés de leur métier en les problématisant par l'éthique. Il faut alors s'engager résolument dans une perspective pragmatiste, au sens de Peirce et Dewey, et s'appuyer sur le concept que R. Boudon emprunte à la fois à la tradition philosophique et à la sociologie wébérienne : celui de la rationalité de acteurs, selon lequel l'acteur a des raisons de faire ce qu'il fait, qu'il construit une réflexivité de sa pratique, et qu'il organise celle-ci, pour la rendre transparente et lisible à celle-là.

Comme l'écrit Bernard Williams :

«Un agent moral agit pour des raisons, et cela dépasse le simple fait qu'il agisse selon une règle ou une loi. S'il agit pour des raisons, alors il doit non seulement être un agent, mais en outre réfléchir sur lui-même en tant qu'agent, et cela implique qu'il se voie lui-même comme un agent parmi d'autres.»

La tâche principale qui incombe alors à l'agent moral est de construire et d'élaborer une position éthique, à la fois dans un processus classique d'auto-réflexion (plus que d'introspection, comme les stoïciens l'avait explicité par le recours à un médiateur extérieur), mais également dans un processus de discussion éristique avec les autres agents, et avec soi-même comme autre agent⁵. On pourrait penser que la notion de «position éthique» a d'abord un caractère pléonastique, puisque l'éthos définit précisément la situation de l'homme dans le monde. Mais la métaphore va plus loin : elle donne à penser à la fois la visibilité de cette situation, en ce sens qu'occuper une position, c'est se situer délibérément dans un espace public et s'ouvrir à la discussion, mais de surcroît elle manifeste ce qui résulte de toute exposition, et qui est l'accessibilité de l'agent aux jugements, sanctions et décisions d'autrui. La position éthique consiste donc à se situer consciemment dans le monde humain pour agir de telle sorte que la maxime de son action soit conforme, non plus à une application de principes, mais bien à une problématisation éthique de cette situation. Il semble bien alors qu'il n'y ait de position éthique que pour celui qui, par son action, engage nécessairement sa responsabilité dans la sphère publique, parce qu'il exerce une profession, parce qu'il y assume une tâche ou une fonction pour laquelle il se soumettra à la reddition de comptes. Il n'y aurait ainsi de représentation morale que pour la simple personne privée.

Des entretiens collectifs et des entretiens biographiques individuels ont été conduits pour mettre en évidence ces positions éthiques, en suivant une méthodologie pragmatiste d'extraction des assertions fondamentales⁶, et en les soumettant à une herméneutique inspirée de la démarche par laquelle Ronald Dworkin met en évidence que les praticiens interprètent le cadre pragmatico-transcendantal dans lequel ils agissent en y superposant des buts qui ne sont pas les leurs propres, mais ceux vers lesquels la pratique doit s'orienter, si elle est concentrée vers ce qu'elle se propose d'atteindre de meilleur⁷.

«L'événement de l'événement» la fonction des épisodes narratifs

Or cette conduite des entretiens semi-dirigés s'est trouvée confrontée à l'irruption, dans le corps du discours, d'épisodes narratifs qui ne répondaient à aucune sollicitation et qui furent initialement perçus comme perturbateurs du processus de structuration des assertions fondamentales. Mais leur fréquence même et leur occurrence chez des sujets aussi différents que des professeurs des écoles débutants ou des maîtres-formateurs expérimentés a nécessité qu'ils soient interrogés plus précisément. Ces épisodes narratifs ont ainsi formé un ensemble cohérent : ils font référence de manière quasi-exclusive à une situation de souffrance vécue par autrui, dont le narrateur déclare avoir été témoin pour l'essentiel, ou dont il a eu une connaissance indirecte mais fiable, dans quelques cas plus rares. Souffrance d'enfant ou souffrance de parent en détresse se confiant à l'enseignant, dans le cas des débutants, souffrance d'élève du fait d'une situation scolaire ou souffrance de collègue en situation difficile d'enseignement, dans le cas des plus expérimentés. Mais jamais de parent pour le second, ni de collègue pour le premier...

La forme de l'épisode narratif

Il fallait d'abord comprendre la forme même de l'épisode narratif, avant d'en analyser le contenu substantiel, et d'en discerner la fonction. Tout à fait remarquablement, l'épisode narratif prend place, dans la chronologie de l'entretien entre une phase descriptive, dans laquelle le sujet présente ses pratiques et évoque son organisation pédagogique, et une phase prescriptive dans laquelle il énonce des assertions fondamentales relatives à sa position éthique. Ce qui est manifesté ainsi, de manière formelle, est ce que Paul Ricœur a magistralement mis en évidence : «entre décrire et prescrire : raconter»⁸. Le récit de l'événement déplace la personne auto-référente dans le monde propre de son action où elle devient personnage réflexif. Tout d'abord par la fonction même de l'événement, comme le rappelle Ricœur :

«Alors que, dans un modèle de type causal, événement et occurrence restent indiscernables, l'événement narratif est défini par son rapport à l'opération même de configuration ; il participe de la structure instable de concordance discordante caractéristique de l'intrigue elle-même ; il est source de discordance, en tant qu'il surgit, et source de concordance, en ce qu'il fait avancer l'histoire.»⁹

C'est par le récit que se construit cette *identité narrative*, dont Ricœur pense qu'elle est la source de l'éthicité d'abord parce qu'elle «transmue le hasard en destin»¹⁰, par la synthèse concordante-discordante qui ne pourrait être que l'illusion rétrospective d'une «histoire de vie», mais surtout, parce que le récit est chargé d'une expérience fondamentale qu'il transmet comme hautement signifiante, à la tâche de l'interpréter par l'autre et par soi-même. Il y a ici une double orientation (que Ricœur ne synthétise pas) entre un : «Me voici» de l'épisode narratif, à destination d'autrui, et un travail infini d'interprétation de l'événement comme source du «maintien de soi»¹¹ : c'est en interprétant l'événement que je vais commencer à exister publiquement et à devenir un agent moral cohérent.

La substance de l'épisode narratif

Or il se trouve qu'à cette éthicité formelle correspond très exactement la substance même du récit. En effet, ce qui est ainsi objet du récit est le narrateur dans sa découverte de la vulnérabilité inattendue d'autrui et dans son expérience d'être affecté par une plainte qui l'atteint de façon surprenante : je me découvre exposé à la vulnérabilité d'autrui, c'est-à-dire que je découvre que cette profession m'expose à cette vulnérabilité. Cette découverte est décrite par une débutante comme le fait «*d'en prendre plein la figure*». C'est ici que l'on retrouve le sens de ce que Lévinas explicite comme épreuve de l'altérité :

«Le visage est exposé, menacé, comme nous invitant à un acte de violence. En même temps, le visage est ce qui nous interdit de tuer. Le visage est sens à lui seul. (...) La relation au visage est d'emblée éthique. (...) J'analyse la relation interhumaine comme si, dans la proximité avec autrui, son visage était ce qui m'ordonne de le servir. En un sens, je suis responsable d'autrui sans attendre la réciprocité.¹²»

Qu'importe au jeune professionnel la découverte paradoxale de la vulnérabilité d'autrui, lors même qu'il s'imaginait être la personne la plus fragile de la relation pédagogique ? Tout ou rien, pourrait-on dire : rien, et c'est le déni de la vulnérabilité, une perte de l'altérité fondamentale dans la relation et le fétichisme de la norme qui en résulte ; tout et c'est l'ouverture d'une responsabilité insoupçonnée et infinie. C'est la question du sujet proprement dit : accueillir la vulnérabilité comme événement, c'est pouvoir en faire le récit et interpréter comment événement et récit constituent le sujet professionnel. Il y a d'autres entretiens dont la vulnérabilité est absente, mais ce sont des entretiens qui échouent à être des rencontres avec des interlocuteurs, et dont on perçoit très vite qu'ils ne sont que circonstanciels parce que les locuteurs poursuivent une stratégie de succès ou de défense, étrangère à l'intercompréhension. On peut concevoir, mais ce serait une investigation par principe impossible à conduire, que ces enseignants ont pris une décision par laquelle la vulnérabilité a été structurellement bloquée par une vie de classe étroitement surveillée, ou bien, que la vulnérabilité n'était pas événement, mais circonstance insignifiante à effacer. C'est face à ces décisions qu'un collègue expérimenté revivra une seconde épreuve de vulnérabilité, des élèves en souffrance, dans la première décision, du jeune débutant en difficulté, dans la seconde.

La structure de la vulnérabilité

Que commande la découverte de la vulnérabilité d'autrui ? D'abord, celle de l'étendue initialement mésestimée de sa propre responsabilité professionnelle, et de son orientation éthique : la responsabilité de l'enseignant ne consiste pas simplement en l'accomplissement, même sur un mode obsessionnel, d'actes techniques accessibles à une planification rationnelle des tâches. Cette responsabilité est d'abord éthique, parce qu'elle est orientée par la prise en compte d'un autrui doublement exposé à nos propres maladresses et erreurs, dans le présent scolaire, et à notre échec final, dans le processus futur de son auto-

affirmation. Ce qui est constant, dans les entretiens collectifs réalisés avec les débutants, est cette problématisation de la responsabilité découverte lors de l'entrée dans le métier :

- a) L'enseignement incite à la culpabilité, par la difficulté d'atteindre les objectifs, par le sentiment que chaque action, chaque geste comme chaque parole, entraîne des effets inattendus et engage parfois la responsabilité profondément. De même, l'appartenance à une équipe pédagogique, lorsqu'elle ne fonctionne pas, rend coupable vis à vis d'actes de collègues qu'on ne peut empêcher. L'action, comme son abstention, sont les deux sources de la culpabilité.
- b) La tâche de l'enseignant débutant apparaît étonnamment complexe : elle est éclatée et oblige à la dispersion sur des objectifs parfois contradictoires, dans des domaines discontinus. Elle impose une hiérarchisation des priorités. Elle est également multiforme et contraint à tenir des rôles inattendus, dans l'écoute d'autrui, dans les compétences fonctionnelles improvisées. Elle ne ressemble en rien à la vision initiale du « maître faisant un cours ».
- c) L'enseignant possède un pouvoir insoupçonné sur l'enfant qui se révèle fragile comme sur le parent, qui se montre parfois démuni. C'est la découverte de la Vulnérabilité.
- d) La possession d'un projet pédagogique est une condition nécessaire mais non suffisante à l'acte d'enseigner. Maîtriser le projet relève de compétences spécifiques pour certains, ou d'un fantasme d'omnipotence que d'autres commencent à abandonner. Le risque est d'être entraîné au delà de ses prévisions dans la gestion du groupe par manque de rigueur, ou bien d'être confronté à la fermeture du groupe par la suite d'une perte de confiance, dans le cas d'une rigidité de fonctionnement du maître. La question est celle de la prise en compte de la parole et des projets des élèves.
- e) La responsabilité vis-à-vis de l'intégration d'élèves handicapés s'exprime sous la forme du dilemme : aide individuelle/gestion du groupe classe, justice et équité. Mais aussi par le sentiment d'une compétence trop faible du débutant pour que l'élève puisse trouver un bénéfice à son intégration. La responsabilité est aussi dans l'écoute des parents de l'élève et des informations ou conseils qu'il convient de leur donner.
- f) La responsabilité vis-à-vis de la demande institutionnelle ou de la nécessité professionnelle du signalement de l'élève relativement aux grandes difficultés ou aux déficiences : elle naît devant un certain effarement face à des pratiques constatées de collègues plus anciens, ou de diagnostics d'échecs portés dès la moyenne section de maternelle. Elle s'exprime d'abord sous la forme d'un rejet d'une stigmatisation, d'une sélection précoce, d'une souffrance apportée illégitimement aux parents ; elle s'alimente d'un jugement de faible efficacité porté sur certaines structures de remédiations, réseaux d'aides, etc.
- g) La responsabilité dans l'évaluation est mieux analysée : sa fonction formatrice et

diagnostique est bien construite, mais le dilemme reste lié à la communication avec les parents et certains collègues : comment réaliser *aussi* des évaluations qui leur permettent de reconnaître la compétence du jeune maître d'un point de vue traditionnel ? De même, comment conduire des évaluations qui ne fassent pas de l'élève un objet de savoir, épinglé à sa fiche signalétique ?

- h) La responsabilité vis-à-vis d'une autorité parentale juridiquement redistribuée : comment faire respecter les décisions de justice dans les cas d'un retrait du droit de garde ? Mais aussi en amont, comment accompagner enfant et parents dans le cheminement d'un divorce en cours, face aux discours d'accusations réciproques des adultes, que décider lorsque l'un réclame l'enfant au nom de sa protection, alors qu'aucune décision juridique n'est intervenue ?

On le constate : en devenant enseignant, on accepte *a priori* des tâches dont on s'est chargé sans les connaître, et sans posséder les compétences nécessaires à leur réalisation. L'assomption de la responsabilité professionnelle ne peut être réalisée que par l'engagement sur la voie de la construction d'une éthique surérogatoire : j'ai le devoir de faire plus que ce qui m'est expressément demandé.

Mais comment se construit une telle éthique ?

La source de l'éthique

La signification d'une épreuve

Le caractère quasi-universel de cette expérience de la vulnérabilité au travers des entretiens a été souligné précédemment. Certes, enseigner est un métier qui expose universellement à des situations typiques, mais cette remarque reste très insuffisante. Ce qui apparaît bien plutôt, dans ce que disent les débutants, est que la vulnérabilité est une attitude recherchée – non à titre de mortification initiatique, mais parce qu'il semble s'agir là d'une exposition volontaire qui correspond au projet éthique initial du professionnel débutant. C'est ce qui rend compréhensibles les échecs de cette expérience : faute du projet de s'exposer-à-autrui, la relation pédagogique est vécue comme un face-à-face dans la classe, un affrontement dont il s'agit de sortir victorieux par des stratégies de succès et de domination par la parole ; le souci éthique se transforme en projet politique.

A contrario, lorsque l'épreuve est assumée, le projet éthique initial, qui est d'abord un cadre très abstrait composé à la fois de convictions morales, de déterminations à l'action à peine orientées par des valeurs, de buts à poursuivre trop généraux pour être motivants, ce projet initial donc rencontre, par fortune, la vulnérabilité d'autrui incarnée dans des situations concrètes et des cas douloureux. Les convictions morales saisissent bien là le gisement de leur matériau, de la substance éthique qui leur donnera vie, lorsque le *débutant comprend que sa responsabilité personnelle s'exercera professionnellement à travers le traitement de cette vulnérabilité-même*. Mais ainsi s'évanouit à jamais la tentation technicienne ou « théoricienne » pré-technique, d'une maîtrise des situations

d'enseignement par leur gestion algorithmique. C'est l'abandon des perspectives téléologiques un peu naïves que le débutant avait pu recevoir en formation qui permettaient de découper l'agir professionnel en des objectifs à atteindre successivement : d'abord «capter l'attention générale», puis se consacrer aux élèves perturbateurs, puis à ceux en difficulté, etc. *Le débutant découvre que son fonctionnement initial, centré sur sa personne, peut causer des dommages plus grands que ceux contre lesquels il prétendait lutter.* Et la frustration morale qu'il en ressent vient de ce qu'il heurte, par ses actions, ses propres convictions : *«Je n'approuve pas ce que je fais, parce que je ne fais pas le bien que je veux ; mais je fais le mal que je hais. Si je fais ce que je ne veux pas, je consens à la Loi et je reconnais qu'elle est bonne.»¹³*

Sortir de l'aporie consiste pour le débutant à accepter de reconnaître les élèves de sa classe comme des interlocuteurs valides et dotés de compétences ; c'est-à-dire qu'il accepte de s'exposer à son tour à leur regard et à leur parole, à la fois comme une personne capable d'écouter et d'entendre, mais aussi – et l'assomption de ce rôle n'est pas aisée tant elle suppose de renoncement à la satisfaction narcissique – d'être vu comme un sujet en construction professionnelle, dont la maîtrise n'est pas totale, et capable de souffrir. C'est ici que le rôle de la formation est crucial : selon les déclarations des débutants, l'ensemble des formateurs se répartit en deux groupes : le premier conseille au débutant, se présentant à sa classe au début de son stage en responsabilité, d'occuper une position de domination du groupe, «pour éviter les débordements», pour qu'ils ne «bronchent pas». Le second, plus restreint, conseille de miser sur l'ouverture d'un dialogue sur l'aide mutuelle que le maître et les élèves peuvent s'apporter dans leurs apprentissages respectifs, si la vie de classe que récupère le stagiaire n'est pas au bord de la catalyse. Le bilan des stages est éloquent. Les premiers sont reconnus comme peu formateurs : «j'ai voulu faire la police dès le début, mais je n'ai fait que ça pendant trois semaines.» Les seconds ont ouvert généralement sur des projets de vie de classe jugés positifs.

La construction d'une protection mutuelle

Si l'on veut interpréter l'épreuve de la vulnérabilité dans le champ de la philosophie morale, on pourra la rapprocher d'abord du *principe of benevolence* tel que Hume le formule comme fondement anthropologique de la morale :

«S'il existait une espèce de créatures, vivant parmi les hommes, douées de raison, mais dotées d'une force tellement inférieure, tant physique que morale, qu'elles seraient incapables de toute résistance, et ne pourraient jamais, même devant la plus flagrante provocation, nous faire sentir les effets de leur ressentiment, je pense que nous serions nécessairement tenus, par les lois de l'humanité, de traiter ces créatures avec douceur. (...) Nos relations avec elles ne pourraient être appelées «société» car ce nom suppose un certain degré d'égalité¹⁴.»

Mais l'espèce humaine est constituée d'êtres approximativement égaux, du point de vue physique et moral, et également vulnérables : là est selon Hume l'origine de la société,

cette construction d'une protection mutuelle par l'exercice de la bienveillance réciproque. G.H. Mead reprendra cette hypothèse en l'intégrant à celle, plus fondamentale, suivant laquelle les individus ne peuvent être individués que par la socialisation¹⁵. Comme le commente Habermas, dans un passage à la tonalité wittgensteinienne : *«Ils ne sont formés à être des individus que par leur intégration à une communauté linguistique et par là-même à un monde de la vie intersubjectivement partagé¹⁶»*. Mead développera une structure isomorphique très forte entre l'ontogenèse et la phylogenèse d'une part, entre la structuration individuelle et construction de la collectivité d'autre part. Et, comme on le sait, Kohlberg fera de cette dialectique le noyau même, et aussi le moteur, de sa théorie du développement moral¹⁷ : *l'adoption simultanée de rôles* explicitée par Mead, devient la clef de la construction de la *Règle d'Or* chez Kohlberg, et sera transposée par J. Rawls comme origine de la justice à travers la problématique du *voile d'ignorance*¹⁸.

Mais Habermas va montrer que là précisément est le point faible de la théorie de Kohlberg, qui «exprime une intuition juste en des concepts faux» (p. 67). L'analyse de Hume s'appuie en effet sur l'hypothèse de l'accord des concernés dans la discussion :

«Quand un homme applique à un autre des épithètes de vicieux, odieux ou dépravé, il parle un autre langage et exprime des sentiments à propos desquels il s'attend à l'accord de tous ceux qui l'écoutent¹⁹»

Le jugement moral n'est pas affaire privée, pour Hume ; il n'a de signification que dans la recherche de l'accord d'une communauté communicationnelle qui est la seule garantie de sa validité (et non la sincérité du pur sentiment), et suppose pour s'exercer l'abandon de la position subjective afin de *«mettre en jeu un principe universel de la nature humaine»*.

La critique d'Habermas consiste à montrer que Kohlberg ignore cette base communicationnelle lorsqu'il pose le principe de bienveillance pour le prochain, comme réciprocité du sentiment de l'égal respect que chacun attend des autres, en lieu et place du principe de solidarité qui est, lui, construit précisément sur une base intersubjective grâce à l'activité communicationnelle. On le voit, la question est d'importance : si la découverte de la vulnérabilité d'autrui ne permettait d'accéder qu'à la bienveillance, elle ne saurait être qu'une source factuelle et contingente d'une éthique elle-même facultative, une *éthique de la compassion*. Mais si cette vulnérabilité est découverte comme étant structurelle, c'est-à-dire le résultat à la fois transcendantal et historique d'une individuation par la communauté linguistique, alors elle est la source légitime de toute éthique, et le principe de solidarité devient, avant le principe de justice, le principe fondamental de la construction éthico-juridique. C'est cette démonstration qu'effectue ici Habermas :

«Plus l'individuation progresse, plus le sujet singulier s'entremêle à un filet toujours plus dense, et en même temps toujours plus subtil, de dépendances réciproques et de besoins de protection. C'est par là aussi que s'explique la mise en danger et la fragilité chronique d'une identité vulnérable. Et les morales sont précisément taillées à la mesure de sa protection. Parce que les morales doivent compenser la vulnérabilité d'êtres vivants qui se

sont individués par socialisation d'une manière telle qu'ils ne peuvent jamais affirmer leur identité pour eux tout seuls, l'intégrité des individus ne peut pas être protégée sans protéger l'intégrité de leur monde de la vie, seul permettant des rapports et relations communes, interpersonnelles, de reconnaissance réciproque.» (p. 67)

Le principe de vulnérabilité est bien plus qu'un sentiment moral ou une juste intuition éthique. *Il représente une expérience fondamentale par laquelle chacun découvre qu'il doit répondre de l'autre, afin de préserver la forme de vie dans laquelle il se sait lui-même protégé.* Cette vulnérabilité ne s'efface pas par le simple déploiement d'une morale concrète : en tant que structurelle, elle est constitutive de la vie éthique elle-même, et la complexification des formes modernes de la vie, loin de l'atténuer, la renforce au contraire.

Ainsi la vulnérabilité peut-elle être référée à l'origine de l'éthique professionnelle, c'est-à-dire de la construction, par l'enseignant professionnel d'un système de protection fonctionnant comme une morale, distinct de son éthique personnelle qui en demeure cependant le gisement, système pertinent dans les situations de l'exercice de la profession. L'épreuve de la vulnérabilité fait apparaître le besoin d'une protection des *alter* pendant qu'*ego* s'engage dans une exposition de plus en plus grande à cette vulnérabilité dont il protège *alter*. C'est le paradoxe du métier d'enseignant et qui contribue davantage encore à le rendre impossible. Mais l'issue est permise par le tissage d'une protection mutuelle entrecroisée : *ego* découvre qu'il se protège du fait même qu'il protège *alter*, par la mise en place d'une éthicité concrète dans leur vie partagée. Mais comme l'avait analysé si perspicacement Hume, l'éthique professionnelle, en tant qu'elle est une institution morale, protège autant les sujets que leur vie sociale elle-même, et c'est bien en sauvegardant cette vie sociale, cette forme de vie singulière qu'est la vie à l'école, que l'éthique professionnelle des enseignants assurera la protection efficace de chacun.

La vita studiosa

L'issue de l'épreuve

Il se trouve en effet que les enseignants débutants, dans leurs entretiens, font succéder à leur épreuve de la vulnérabilité, la genèse d'un projet qui jette les fondements d'un système éthique professionnel. Ce projet tranche avec le projet personnel initial, qu'ils évoquent lorsqu'on demande qu'ils se souviennent de leur motivation à devenir enseignant. Ce projet personnel initial fonctionne comme une conscience morale : à partir d'une compréhension propre que le sujet a de lui-même et de ses potentialités, il se concentre sur des convictions qui ne sont jamais rationnellement exposées ou justifiées, parce qu'elles sont du domaine de la singularité la plus personnelle. Ces convictions fondent toutes une responsabilité morale. C'est là le droit infini du sujet à la personnalité morale, et à son auto-fondation ; les sujets évoquent le test moral qui permet de l'identifier : la conscience morale proteste lorsqu'un autre acteur demande quelque chose qui heurte ses convictions : un collègue qui tente de les impliquer dans des actes qui bafouent la

personnalité morale de l'enfant, un formateur qui exige un fonctionnement de classe jugé aliénant. La responsabilité morale qui résulte du projet éthique personnel est définie universellement et abstraitement : «lutter contre les inégalités sociales», «changer la société pour obtenir plus de justice», «favoriser l'autonomie et l'épanouissement personnel», «rendre les individus plus responsables de leurs choix individuels et collectifs», sont les quatre directions invoquées pour conduire cette responsabilité. Mais le pouvoir éthique est le pouvoir de la raison. La responsabilité morale est perçue alors comme un engagement à conduire autrui, les élèves, à la réflexion, et la valeur promue apparaît sous la forme : «*la vie non réfléchie n'est pas digne d'être vécue*²⁰». Ce pouvoir de la raison pourrait s'appuyer sur une force : le maître, dans la classe, organiserait une solution politique autoritaire ; cette perspective n'est jamais évoquée par les enseignants interrogés. Ou *a contrario* ce pouvoir donnerait raison aux participants qui s'engagent dans la réflexion éthique : c'est «*la création continue d'une communauté cimentée par cette disposition*», comme le dit Bernard Williams. C'est ici la solution décrite par les enseignants.

Concrètement en effet, l'épreuve de la vulnérabilité donne lieu à deux types d'événements consécutifs. Le premier prend effet dans la classe : c'est l'ouverture de la parole, l'institution du dialogue dans la classe, et la création d'une éthique juridique réelle destinée à travailler sur les limites et impossibilités de ce dialogue, par la création-application de normes. C'est le recours aux élèves et «l'abandon de pouvoir», comme le disent certains débutants. Le second se développe hors de la classe, et relativement à la classe : c'est l'appel lancé à la solidarité des collègues, l'appel à l'aide et l'accompagnement, parfois rencontré par fortune, mais inexistant dans d'autres cas. Cet appel à la solidarité n'est pas demande d'assistance, sauf dans les situations extrêmes dans lesquelles la souffrance personnelle fait perdre l'appui sur un sol professionnel. Le débutant²¹ se découvre dans une situation paradoxale de devoir être aidé malgré l'exercice qu'il fait de sa rationalité, de ses capacités d'analyse et de projection. Et cette aide doit être un étayage à la réflexivité, non une substitution déresponsabilisante. Ainsi, du point de vue du professionnel, la vulnérabilité s'avère être une expérience décisive qui déplace le fondement de la morale cognitiviste et le socle de ses convictions éthiques : la formule kantienne selon laquelle seul est objet de la morale celui qui est sujet de la morale, c'est-à-dire l'être rationnel dans le plein exercice de son jugement, est battue en brèche lorsque d'autres propriétés non cognitives du sujet sont mises en évidence. Or c'est la vulnérabilité qui permet le mieux d'accéder à ces propriétés ; ainsi le débutant cesse-t-il de considérer l'enfant comme un objet fragile qu'il convient de protéger arbitrairement parce qu'il pense peu ou mal, pour lui conférer le statut de sujet qui oriente éthiquement – et non plus émotivement – la relation que l'on construit avec lui. Car c'est la même demande qu'il adresse à son entourage professionnel que lui soit apporté un étayage qui l'aide à se professionnaliser, en guidant sa réflexivité. D'où vient la seconde structure de l'éthique professionnelle : une communauté communicationnelle réalisée sur une base

contrefactuelle, qui permette que soient problématisées les difficultés liées à l'exercice de la responsabilité professionnelle, par la discussion entre les concernés.

L'organisation d'une forme de vie

Ce qui seul fonde la légitimité du regroupement d'enfants à l'école dans une classe, c'est qu'il existe une communauté d'apprentissage. Toute autre raison ne serait que technique, qui ferait que les enfants ne seraient pas considérés comme des personnes. De même, la perte de vue de cette fin par l'école est toujours corrélée à une perte de sens pour l'élève de sa situation scolaire²². L'apprentissage est la construction de savoirs rendue possible ou facilitée par l'enseignement. Le contenu de toute éducation, c'est l'enseignement, qui permet aux jeunes enfants de découvrir le vieux monde. Hannah Arendt²³ rappelait :

«C'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde. Or, l'école n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner comme tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde. C'est l'Etat, c'est-à-dire ce qui est public, et non la famille qui impose la scolarité, et ainsi, par rapport à l'enfant, l'école représente le monde, bien qu'elle ne le soit pas vraiment. (...) les éducateurs font figure de représentants d'un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité, même si secrètement ou ouvertement, ils le souhaitent différents de ce qu'il est (p. 242).»

Or les enseignants interrogés attestent bien, comme cela a été dit, de ce souci de rendre possible une telle forme de vie, au sens de Wittgenstein. Ce souci peut être élaboré comme projet, voire même comme cadre pédagogique, selon la phase d'évolution professionnelle des enseignants interrogés. Et à cette forme de vie correspond le mieux l'appellation de *vita studiosa*. Elle correspond au plus près à l'expérience de la vulnérabilité et permet, selon ses promoteurs que sont les praticiens débutants de réaliser les trois finalités qu'ils imputent à l'éducation :

- Permettre à l'enfant de vivre son enfance, en étant protégé de la vie sociale qui risquerait de l'instrumentaliser en l'incorporant à un circuit marchand, quel qu'il soit.
- Permettre à l'enfant de construire des savoirs validés collectivement, c'est-à-dire, comme le montre Wittgenstein, qui fonctionnent comme des certitudes solidairement cohérentes entre elles, dans un espace argumentatif fondé par les jeux de langage.
- Permettre à l'enfant d'accéder à l'autonomie de ses décisions d'action, par le recours à la réflexion qui ouvre la possibilité de l'analyse de l'action d'autrui comme inséparable de l'auto-analyse.

Seule la *vita studiosa* permet de réaliser ces trois objectifs solidairement en s'appuyant sur leur interdépendance. On notera que le déficit dans l'un de ces trois domaines équivaut

à une «pathologie pédagogique» et du point de vue existentiel, à une souffrance d'enfant. Relativement à la *vita studiosa*, les enseignants décrivent deux séries de valeurs qu'elle permet de promouvoir pour la classe :

- La recherche du bonheur, qui consiste dans le plaisir d'être enfant, la joie d'apprendre et la gratification des relations sociales coopératives.
- La recherche de la justice, qui réside dans la justice de l'accès de tous aux savoirs, la justice dans la rétribution des actions collectives, la justice dans les interactions personnelles.

Eudémonia et justice, les deux moteurs de la morale humaine, sont ici les mêmes forces qui motivent l'éthique professionnelle des enseignants, et l'on comprend pourquoi les trois objectifs de la *vita studiosa* sont visés comme des finalités éthiques et non comme des buts techniques.

Conclusion

Que faire de la vulnérabilité ?

Les entretiens, tant des débutants que des formateurs, témoignent que la professionnalité se construit par une césure du monde de l'action qui sépare la sphère personnelle de la sphère professionnelle. L'idée n'est pas neuve, certes, mais reçoit ici une interprétation éthique : la conscience morale, par les défaites qu'elle endure, par l'incompréhension à laquelle elle se heurte chez les pairs expérimentés, apporte plus de souffrance et de frustration que de gratification au sujet qu'elle habite. Mieux vaudrait n'en être point doté ! A défaut de reniement, cette conscience morale devra s'orienter vers un monde concret aux ambitions plus modestes et au cheminement moins univoque. La responsabilité morale formera alors, par différenciation, une responsabilité professionnelle, et c'est le principe de vulnérabilité qui sera cette force différenciante. Il en résulte que la responsabilité morale se retrouve clivée en une éthique juridique et communicationnelle, noyau de l'éthique professionnelle, et une morale personnelle surrogatoire qui, par définition n'est exigible ni par l'institution scolaire ni par autrui, mais qui reste la source vivante de toutes les orientations éthiques du sujet. Cette morale surrogatoire, par la culture professionnelle, l'expérience, prend la forme d'une herméneutique des situations : aimer comprendre tout en travaillant sur la factualité de la mécompréhension ; *l'école dépasse le simple principe d'une justice distributive*. Certes l'école a le devoir de fournir aux élèves des biens auxquels ils ont droit et dont il serait injuste qu'ils soient privés. Mais au-delà des injustices, il y a les manquements éthiques : l'absence de bienveillance, de bienfaisance, d'aide et de soutien, de dialogue et d'intercompréhension, ne sont pas des injustices en soi. Mais ce sont des iniquités, dramatiques pour les élèves qui en sont victimes.

Ce n'est que dans une conception de l'éducation conçue comme structure de prestation de biens que la vulnérabilité deviendrait un obstacle à l'efficacité des enseignants²⁴. Si

l'éducation s'oriente résolument vers sa finalité éthique de *permettre l'auto-affirmation d'autrui*, la vulnérabilité est le socle expérientiel de la construction de l'enseignant professionnel, engagé dans un processus de réflexivité, et il convient alors de l'accompagner dans le processus de formation initiale et continue. Les entretiens montrent que certains enseignants prennent la décision de devenir formateurs, comme il a été dit, à partir d'une seconde épreuve de la vulnérabilité, qui fonctionne un peu comme la scène primitive chez Freud, et qui permet de réinterpréter des résultats cognitifs antérieurement construits. Face à une souffrance d'élèves et/ou de jeunes collègues, l'enseignant expérimenté veut créer un système de protection qui permet la mise à distance par la réflexivité sur les pratiques. Mais cette réflexivité, il l'applique d'abord à lui-même, et il y a, chez les enseignants engagés pour des mobiles éthiques dans une démarche d'être formateur, un souci de se questionner sur ses propres pratiques, plutôt que de faire valoir une expérience assurée et confortable. Une formatrice explique ainsi que ce sont les élèves qui lui ont appris à interroger sa pratique de débutante qui avait hérité de traditions routinières irréfléchies : les sanctions absurdes, la défiance vis-à-vis des projets des élèves. Et à comprendre l'origine de la souffrance à l'école : souffrance des élèves méprisés dans leur personnalité et leurs droits, souffrance des enseignants du fait d'un déficit des compétences nécessaires pour analyser leurs difficultés et imaginer des dispositifs pédagogiques pertinents. La seconde est cause de la première, et ainsi se forme le projet d'être formateur : aider les collègues en difficulté permet à ceux-ci de porter à nouveau de l'estime à leurs élèves ; c'est aider les collègues à faire en sorte que les élèves les aident.

Formellement, les structures que les entretiens, à la fois des débutants et des formateurs, décrivent comme étant les mieux adaptées à cet accompagnement de la vulnérabilité, sont de deux ordres : des communautés communicationnelles d'analyse des pratiques professionnelles et un accompagnement proche basé sur l'étayage au questionnement éthique. *A contrario*, les débutants qui n'ont pas été confrontés à l'épreuve de la vulnérabilité, parce qu'ils sont en tout début de formation, ou ceux qui n'y font pas référence, pour les raisons qui ont été signalées, sont les sujets qui demandent un modèle à la fois humain et professionnel à imiter et des cadres d'action à appliquer : une sorte de «formation éthique de la personne», que l'épreuve de la vulnérabilité permet d'abandonner au profit d'un paradigme orienté vers la formation professionnelle par l'éthique.

La sérendipité : une question de méthode ?

La mise en évidence de l'épreuve de la vulnérabilité est une manifestation de la sérendipité dans les sciences de l'éducation²⁵. Mais il y a, à vrai dire, une double sérendipité : celle de la recherche n'est que l'image de la sérendipité à laquelle se confronte le débutant professionnel : la vulnérabilité est l'événement imprévisible par

excellence, celui qui va faire récit dans la narration de sa propre pratique, et qui devient le centre de la normativité²⁶. C'est parce qu'elle est imprévue que la vulnérabilité ne peut pas être programmée par la formation : elle est la rencontre de soi-même dans l'éthicité concrète que signe le rapport direct à autrui, et, à ce titre, on ne peut ni l'anticiper, ni la réduire. L'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence cette relation entre la découverte de la vulnérabilité d'autrui et l'exposition volontaire de soi comme un autrui également vulnérable. Il y a donc une démarche proprement heuristique qui consiste à partir de la vulnérabilité pour créer des formes de protection mutuelle et d'organisation des apprentissages (car enseigner, c'est protéger) : la création de l'éthique professionnelle, la création de normes ; en un mot, la création de la *vita studiosa*.

Ainsi, la méthode qui permet de découvrir en recherche est la même qui permet de découvrir en pratique professionnelle : l'ouverture à l'abduction, par l'interprétation herméneutique des situations, plutôt que l'application de modèles fournis par une routine inquestionnée. C'est dire à quel point la vulnérabilité pose directement au praticien la question de sa capacité à innover, contre le fondamentalisme moral qui, en éducation comme ailleurs, pense que chaque problème possède une solution *a priori* qui se manifesterait par la pure application de normes évidentes. La vulnérabilité expose le débutant à cette inquiétante liberté pédagogique...

NOTES

¹ CIFALI M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.

² Cf. MOREAU D., Thèse, Université de Nantes, 2003.

³ Cf. MOREAU D., «Éthique et professionnalité des enseignants», *Traverse* n° 2, Nantes, 12/2002.

⁴ B. WILLIAMS, *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1990, p. 75.

⁵ Cf. P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

⁶ Cf. J. SEARLE, *Sens et expression*, Paris, Minuit, 1982.

⁷ R. DWORKIN, *L'Empire du droit*, trad. E. Soubrenie, Paris, PUF, 1994.

⁸ P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 180.

⁹ P. RICOEUR, *op. cit.*, p. 169.

¹⁰ Id. p. 175.

¹¹ Id. p. 193.

¹² E. LEVINAS, *Ethique et Infini*, Paris, Gallimard, 1982.

¹³ *Épître de saint Paul aux Romains*, VII, 15-16, traduction de Lemaistre de Sacy.

¹⁴ David HUME, *Enquête sur les principes de la morale*, Paris, Flammarion, 1991, p. 93.

¹⁵ G.H. MEAD, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.

¹⁶ J. HABERMAS, *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf, 1992.

¹⁷ L. KOHLBERG, *Moral stages and moralization*, New York, Rinehart & Winston, 1976.

¹⁸ J. RAWLS, *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987.

¹⁹ D. HUME, *op. cit.*, p. 188.

- ²⁰ B. WILLIAMS, *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1990.
- ²¹ Tout au moins ceux du primaire ; c'est ici que les enseignants du secondaire refusent généralement la «conversion» de leur éthique personnelle.
- ²² P. PERRENOUD : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.
- ²³ H. ARENDT : *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- ²⁴ Cf. Michael WALZER, *Sphères de justice*, Paris, Seuil, 1997, pp. 279-317.
- ²⁵ «Serendipity» est un terme forgé par Horace Walpole en 1754, pour désigner la morale du conte des Princes de Serendip : on trouve autre chose que ce que l'on cherche. Il fut introduit en sociologie des sciences par Robert Merton en 1957 pour désigner l'observation d'un événement inattendu qui va conduire à la formulation d'une nouvelle hypothèse théorique. C'est en ce sens qu'il est pris ici.
- ²⁶ Même, on l'a vu, dans les stratégies d'évitement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CIFALI M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.
- MOREAU D., Thèse, Université de Nantes, 2003.
- MOREAU D., «Éthique et professionnalité des enseignants», *Traverse* n° 2, Nantes, 12/2002.
- B. WILLIAMS, *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1990, p. 75.
- P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- J. SEARLE, *Sens et expression*, Paris, Minuit, 1982.
- R. DWORKIN, *L'Empire du droit*, trad. E. Soubrenie, Paris, PUF, 1994.
- P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 180.
- E. LEVINAS, *Ethique et Infini*, Paris, Gallimard, 1982.
- David HUME, *Enquête sur les principes de la morale*, Paris, Flammarion, 1991, p. 93.
- G.H. MEAD, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.
- J. HABERMAS, *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf, 1992.
- L. KOHLBERG, *Moral stages and moralization*, New York, Rinehart & Winston, 1976.
- J. RAWLS, *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987.
- P. PERRENOUD : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.
- H. ARENDT : *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- Michael WALZER, *Sphères de justice*, Paris, Seuil, 1997, pp. 279-317.

«Refonder une ambition éducative collective par l'accès au droit à l'éducation»

par Laurent OTT

éducateur et enseignant,
docteur en Philosophie,
co-fondateur de l'association INTERMEDES

Résumé :

«L'éducation aujourd'hui est souvent présentée comme étant en crise ou en échec ; si l'offre professionnelle n'a jamais été autant développée et structurée (dans les pays riches en tout cas), il n'en est pas moins qu'on déplore couramment un défaut d'accompagnement des enfants et des jeunes dans les espaces publics de ces mêmes pays.

De ce point de vue, une pédagogie, qui permettrait autour des jeunes et des enfants, de refaire des espaces publics des espaces d'expression de vie en collectif, permettrait à la fois d'assurer un suivi durable et contribuerait probablement à éviter les escalades sécuritaires, auxquelles nous assistons actuellement.»

*Mots clés : droit à l'Education – initiative éducative – co-éducation – Maison Robinson -
milieu ouvert – développement communautaire.*

Actualité et urgence du «droit à l'éducation» dans un contexte apparent de profusion

Les pays européens connaissent l'étonnante conjonction d'une offre collectivement organisée, éducative, culturelle et de loisirs en direction des enfants et la jeunesse, la plus fournie, la plus maillée et la plus professionnalisée et le constat paradoxal que cette même jeunesse donne tous les signes d'une forme de déshérence, de solitude, et d'un manque souvent décrié d'éducation à la fréquentation des espaces publics ou collectifs. Il semble

en effet que de nombreux enfants ne reçoivent pas (ou plus) de leur environnement et des institutions qu'ils fréquentent une éducation adaptée à la vie en société.

Tout ce qui a pu être dit ou écrit, souvent véhiculé par les médias de diverses manières sur la question de cette «démision parentale» ou «incivilité des enfants», perceptible depuis les institutions éducatives, témoigne, particulièrement, du décalage qui existerait entre les attentes des acteurs éducatifs, inscrits dans leur logique professionnelle et les aptitudes actuelles, ou les besoins des enfants et des jeunes accueillis.

Pour qui ne peut se contenter d'accusations aussi vagues, ou de dénonciation de l'air du temps, il n'en demeure pas moins qu'une réflexion est nécessaire pour expliquer ce phénomène.

La deuxième moitié du XX^e siècle occidental et notamment français (à partir notamment de la création du métier d'animateur socioculturel) a connu l'expansion de structures et de dispositifs éducatifs spécialisés, destinés à encadrer la jeunesse et leur implantation progressive sur l'ensemble du territoire.

Petit à petit les structures militantes ou confessionnelles qui pouvaient exister selon les secteurs et les milieux sociaux ont été remplacées par des formules professionnelles d'accueil, d'animation, de loisir ou d'initiations culturelles de plus en plus standardisées et progressivement uniformisées et réglementées.

Les mouvements d'éducation populaire qui ont été à l'origine de ce mouvement et souvent à l'origine aussi des modèles institutionnels et pédagogiques dominants qui se sont imposés dans ces structures, ont paradoxalement connu une forme de déclin en même temps que la reconnaissance officielle et publique de leur valeur¹.

Le nombre de lieux, d'actions, ou d'initiatives locales dues à des militants associatifs ou éducatifs a ainsi continûment baissé au fur et à mesure où des lieux publiquement réglementés et professionnalisés voyaient le jour.

Si le gain d'un tel mouvement à l'échelle d'un pays semble évidemment un progrès et s'il est indiscutable que les enfants d'aujourd'hui contactent, côtoient et intègrent dans une grande majorité des institutions éducatives capables de leur proposer des programmes de qualité, adaptés à leur âge et souvent enrichis par des matériels et des techniques coûteux, il devient par contre difficile de comprendre le "déficit d'éducation" tant décrié par les institutions éducatives, elles-mêmes.

De plus cette apparente richesse semble cacher une autre réalité : l'accès des enfants à ces structures est resté souvent inégal selon les régions et les milieux, d'une part, et, d'autre part, les modes d'accès et d'utilisation de ces structures éducatives sont eux-mêmes fort différents selon les milieux et les environnements sociaux. Il est ainsi de plus en plus courant, pour qui a une certaine connaissance des réalités sociales et éducatives dans les "quartiers", de rencontrer nombre d'enfants passant le plus clair de leur temps dit libre entre

eux, en «collectifs spontanés» et qui «boudent» une réelle et abondante offre municipale ou associative d'accueil et d'activités éducatives proche.

Or, c'est sans doute là que l'on touche les limites du modèle actuel. Dans la pensée officielle ou traditionnelle, liée à une représentation sociale et charitable de l'enfance et de l'éducation, on concevait facilement l'exclusion des enfants issus des classes les plus pauvres vis-à-vis des modes de garde et d'éducation coûteux. De même, cette pensée officielle a pu comprendre et tenter de trouver quelques remèdes à toutes les difficultés d'accès des enfants vivant dans des zones reculées vis-à-vis de ces structures. Aujourd'hui encore, cette conception charitable et non critique de «la difficulté d'accès» prend en compte des problèmes de vie et de fréquentation dus à l'éclatement des contraintes horaires parentales et tente de trouver des modalités de réponse qui sont évidemment bienvenues.

Tout se passe comme si, l'offre n'étant jamais mise en cause du côté de son adéquation vis à vis des attentes et des besoins des enfants d'aujourd'hui, la question des enfants qui ne fréquentent pas les structures de loisir ou culturelles leur étant destinées ne pouvait être comprise qu'en terme «d'accès» ou de «difficulté d'accès». Or, le cas fréquent de l'enfant vivant avec des parents présents dans le domicile familial, mais qui recherche continuellement et souvent par ennui, à fréquenter les espaces extérieurs sans pour autant fréquenter de façon soutenue ou significative les structures éducatives proches pose tout à fait autrement le problème : l'éloignement d'un enfant vis-à-vis de structures et d'acteurs éducatifs n'est pas forcément dû à une difficulté financière ou d'accès², pas plus qu'à une hostilité ou à une ignorance parentale nouvelle ; bien que proche, l'offre éducative ne semble plus pour nombre d'enfants, de nature à répondre aux attentes d'une population enfantine de plus en plus volontaire. Il convient donc d'en chercher des raisons.

Le problème est en effet de taille ; il rejoint ce que tous les observateurs des questions des droits de l'enfant reconnaissent depuis quelques années : le droit à l'éducation n'est sans doute pas tellement assuré dans les faits, y compris dans un pays favorisé comme la France, où pourtant la réglementation en matière d'éducation ne fait que se renforcer continuellement. On observe même un divorce croissant entre les "droits théoriques" à l'éducation des enfants d'aujourd'hui et leur accès réel à cette offre.

Le «droit à l'éducation» en France semble en effet s'être par trop limité avec la lancinante question de l'école, et l'imposition de la place de celle-ci dans la vie des parents et des enfants.

L'évolution même des doctrines politiques que nous avons connues en France en matière d'éducation, montre cette réaffirmation constante que l'école doit être le centre du projet éducatif de l'enfant, de la famille, des partenaires locaux et de la société toute entière, d'une manière continue, et ce, nettement depuis les Instructions Officielles de 1984.⁴

Du point de vue de l'affirmation d'une telle intention, on pourrait même observer une continuité dans les politiques instruites par des majorités de bord opposé depuis cette date.

Entre la réaffirmation de M. Chevènement de refonder l'identité de l'école sur le «lire, écrire, compter», en 1984 et la même affirmation aujourd'hui, par l'actuel ministre, M. Ferry, on peut pour le moins relever une belle constance de pensée !

L'école est au centre de toute ambition éducative et du même coup est affirmée comme étant le centre naturel de gravité de la vie de l'enfant, comme de sa famille. En 2002, les priorités du dispositif des Réseaux d'Ecoute et d'Appui à la Parentalité ont ainsi été ré-orientées prioritairement sur la liaison avec... l'école. N'oublions pas non plus que c'est traditionnellement depuis l'école aussi que l'on mesure le plus ou qu'on dénonce... la démission parentale.

Ce mouvement «scolaro-centriste»⁵ pour ne plus être récent n'en est pas moins constant ni actuel ; le nouveau ministère de l'Education Nationale, sorti des élections de mai 2002, n'a-t-il pas directement annexé la direction de la «Jeunesse», séparant cette direction de celle «des Sports», au point de laisser quasiment orphelins les «Mouvements d'Education populaires» qui avaient trouvé dans les DDJS des partenaires fondamentaux.

C'est l'ensemble même des structures éducatives accueillant des enfants, qu'elles soient d'animation (CLSH, colonies, etc.), ou culturelles (conservatoires, cours de dessin, etc.) qui adapte ses pratiques à ce modèle scolaire dominateur ; sur le plan de l'organisation d'abord, les centres de loisirs ressemblent de plus en plus à des écoles, adoptant la même division des enfants par groupes d'âge, la centration sur une activité précise et préalablement déterminée, la scansion du temps d'accueil entre temps imposés, et moments récréatifs non accompagnés. On relève également dans ces structures le développement d'aspects de type «productivistes», et l'affirmation de plus en plus fréquente d'objectifs éducatifs formulés selon la phraséologie de l'Education Nationale ; on trouve ainsi dans la culture écrite de ces structures d'animation de plus en plus de formules telles que «rendre l'enfant capable de...» ; «initier l'enfant à...» ainsi que la lente pénétration et préoccupation de l'idée d'éducation citoyenne et la «culture» de l'évaluation.⁷

Le deuxième aspect et non des moindres de ce mouvement de resserrement et de mobilisation de tous les partenaires éducatifs ou potentiellement éducatifs autour de l'école est évidemment que l'école rejette au même moment toujours davantage en dehors d'elle même la fonction d'éduquer ; les enseignants, souvent relayés en cela par les pouvoirs publics ou les médias ne cessent ainsi de dénoncer le manque d'éducation des enfants et d'affirmer au même moment que ces «pré-requis» ne relèveraient pas de l'institution scolaire. On voit ainsi comment, dans un même mouvement, l'essentiel de l'environnement de l'enfant peut être «annexé» autour des apprentissages fondamentaux et les besoins éducatifs «éjectés» simultanément en dehors de l'école. L'affirmation du primat de l'école dans la vie de l'enfant s'accompagne ainsi en général du déni de la mission éducative de l'école, non pas au sens de l'éducation civique, mais au sens de l'accompagnement relationnel et affectif de base de la part d'adultes vis-à-vis d'enfants.

L'école, en devenant préoccupante, envahissante, obsédante n'en devient pas pour autant consistante dans la vie des enfants. Au contraire, elle tend de plus en plus à ne s'intéresser réellement dans l'enfant, qu'au «sujet des apprentissages» et le concept même de développement global y est en déclin.

Les activités scolaires n'en finissent plus de se recentrer sur «les fondamentaux» toujours à revoir et à acquérir et, au même moment, une conjonction de règlements de sécurité ou sanitaires rendent les activités originales, créatives ou faisant appel à l'initiative et l'expression personnelle des enseignants et des enfants difficiles à conduire : sorties en transports en commun, séjours sous tente, ou itinérants ou la simple pratique des patins ou des rollers en milieu scolaire sont devenus rares et compliquées à organiser ; ne parlons même pas de la libre circulation dans les écoles ou les structures éducatives !

Pour le dire autrement, la baisse du temps effectif passé par l'enseignant auprès de l'enfant correspond inévitablement à une baisse du «temps affectif» vécu par ce même enfant, et ce, pour deux raisons : le temps institutionnel réduit, dramatisé, ne peut plus appartenir qu'aux activités productives au détriment du «vivre ensemble» et du temps nécessaire à prendre pour éduquer l'enfant dans et à un collectif de base.

Les exemples et les phénomènes décrits plus haut peuvent amener à comprendre cette distorsion surprenante au premier abord, entre la richesse théorique d'un pays ou d'une région d'Europe en structures et qualifications éducatives et la réalité vécue par nombre d'enfants d'un éloignement pas seulement géographique et économique qui les en exclue de fait.

A ce stade du constat, il est souvent de bon ton de mettre en cause la part de la responsabilité des familles. Après tout, la réduction du temps scolaire ne prend-elle pas aussi cette justification de «laisser du temps à la vie de famille» ?

Or, on constate au contraire, auprès des enfants qui connaissent pourtant plus souvent que les autres un parent à la maison, que la vie à la maison n'en est ni plus riche, ni plus animée que celle des enfants des classes moyennes ou élevées dont les parents sont a priori moins disponibles. En effet, vivre à longueur d'année avec un parent malade, invalide, ou sans travail aboutit souvent à un quotidien morne et répétitif. Parents et enfants malgré un attachement parfaitement naturel ne trouvent assez souvent plus grand chose à se dire, à raconter ou à faire ensemble et il n'est pas rare de rencontrer en bas des immeubles des enfants très jeunes (trois, quatre ans...) qui sont sortis de chez eux car ils s'y ennuyaient. A celui qui les raccompagne, un parent dira souvent «qu'on lui avait bien dit de ne pas sortir mais qu'il était sorti quand même». Démission parentale ? Absolument pas, c'est juste que la pratique parentale au jour le jour aurait besoin de s'alimenter dans une insertion sociale et culturelle des familles dans la vie publique et que, à défaut, elle ne peut que se réduire comme une peau de chagrin.

Et pourtant, cette présence parentale de long terme a un deuxième effet inattendu : elle

rend inutile et difficilement justifiable que ce soit sur le plan économique ou moral, le recours aux structures collectives de garde, ou de loisirs⁸. En plus, le climat sécuritaire et la peur des dangers sociaux, voire de pédophilie, renforcés par les campagnes médiatiques récentes est venu renforcer cette tendance déjà présente au retrait et à la méfiance vis-à-vis des institutions et des équipes d'animation ou d'éducation. On voit comment l'isolement et la solitude trouvent à s'alimenter...

Il faut donc renverser quelques évidences qui empêchent d'apercevoir la vraie nature des difficultés éducatives vécues par de nombreux enfants. La présence parentale n'est pas l'assurance d'un accompagnement consistant au jour le jour, pas plus que l'insertion des enfants dans des groupes spontanés d'enfants de la cage d'escalier, du quartier ou de l'école, ne constituent en soi une forme de socialisation.

Le travail en milieu ouvert comme outil d'éducation

Il y a un défaut évident d'accompagnement des enfants et de jeunes à la vie dans et des espaces publics en France. Pas étonnant que ce défaut nous revienne sous forme de plaintes et de constats qui prennent des noms d'emprunt tels que «incivilité», «violence», etc., mais qui en réalité recouvrent la conjonction de deux phénomènes :

- d'une part, les enfants d'aujourd'hui n'ont pas été éduqués aux espaces publics ; ils n'ont pas eu l'exemple de voir ceux-ci vivants, animés et investis par les adultes. Pour eux ces espaces légalement publics mais qu'il serait illégal d'occuper, de subvertir apparaissent pour ce qu'ils sont, des espaces vides et abandonnés ; ils n'ont aucun sens.
- D'autre part, ce déni d'éducation, de relation, de suivi, de la part des adultes, souvent ancien provoque à l'adolescence une tendance très justement décrite par Winnicott comme «tendance antisociale». Selon lui, le processus est simple : l'enfant qui a l'impression de ne pas avoir été suffisamment affectivement soutenu et physiquement accompagné pendant son enfance, développe à l'adolescence une rancœur peu distinctive qui s'adressera en priorité aux représentants des institutions, puis à l'environnement, bref à tout ce qui peut lui sembler, en dehors de sa famille, détenir une part de responsabilité dans sa peine.

Il convient donc à l'inverse de définir et promouvoir des pratiques éducatives capables de développer cette éducation à la collectivité, aux espaces publics, bref, une éducation au «sens du vivre ensemble». Or, nous avons vu que pour de multiples raisons qui tiennent à des orientations politiques, une telle direction de travail ne peut pas provenir actuellement des institutions en place.

Du travail en milieu ouvert au développement social coopératif collectif

C'est sur ce constat de la nécessité de re fonder en dehors des institutions établies de

nouvelles pratiques éducatives capables d'apporter une réponse aux problèmes éducatifs actuels que notre association, l'Association INTERMEDES a, depuis 1994, développé progressivement les principes, puis une pratique originale du travail en milieu ouvert.

Sur les origines de cette initiative, l'histoire de sa mise en œuvre et le fonctionnement actuel du dispositif créé (appelé «Maison Robinson», du nom du lieu qui lui sert de «base»), je renvoie le lecteur à la possibilité de consulter le site Internet de l'association qui apporte ces informations¹¹.

Il est par contre important de préciser comment le travail en milieu ouvert tel qu'il est mis en place au travers de cette action est de nature, d'une part, à assurer un véritable accompagnement des enfants dans les espaces publics et la vie sociale, et que, d'autre part, cette action peut assurer le suivi éducatif nécessaire pour venir prévenir les ruptures éducatives dommageables mentionnées dans le «rapport Paugam».

Par travail en milieu ouvert, il est important de préciser que la conception mise en œuvre par le travail de l'association INTERMEDES est à différencier absolument des pratiques de l'éducation spécialisée appelées «Action Educative en Milieu Ouvert». En effet, les mesures d'AEMO, sont des mesures individualisées, décidées par voie administrative ou judiciaire, motivées par des raisons précises et destinées à soutenir une situation éducative repérée et dégradée.

Le travail en milieu ouvert du type que nous mettons en place propose au contraire une action généraliste, en direction d'une population enfantine locale, globale selon un mode non discriminatoire. La principale difficulté de ce type de pratique locale territorialisée est classiquement que le dispositif rencontre la population qui était ciblée. Dans le cas de la permanence éducative en milieu ouvert, l'action de l'équipe peut rencontrer la quasi-totalité de la population enfantine locale grâce à une distribution de l'activité selon trois plans complémentaires ; c'est ce que nous appelons la «Pyramide de suivi».

- Dans un premier temps, l'action de l'équipe composée d'animateurs chevronnés en ce qui concerne l'animation généraliste, le travail d'équipe et de rue, développe des actions dans les espaces publics, de différents points du quartier, ouvertes à tous. Il s'agit en général de «bibliothèques de rue», «ludothèques de rue», voire d'ateliers d'arts plastiques de rue ou «théâtre de rue». Ces activités répondent à un cahier des charges très précis : elles doivent être régulières dans le lieu, l'espace, la composition de l'équipe. A cette condition, les enfants contactés, se fidélisent rapidement et les contacts et la connaissance réciproque trouvent à se développer.
- Deux types de comportement d'enfants retiennent en ces occasions notre attention. Ce sont tout simplement ceux qui nous sollicitent davantage sur un plan personnel, en manifestant une quête ou une plainte affective, ou, au contraire d'enfants plus difficiles, qui nous obligent par leur comportement instable à nous occuper tout particulièrement d'eux. Pour ces enfants qui développent ces deux types de conduite,

nous leur proposons, à un deuxième niveau de notre action, d'élaborer avec nous des projets de réalisation d'objets ou d'événements. Nous imposons un cadre à leur initiative qui est le cadre même de l'action coopérative, à savoir qu'ils acceptent a priori de travailler dans un groupe qui n'est pas forcément leur groupe habituel d'affinité et qu'ils acceptent que le bénéfice de l'action soit indivisible et tourné vers la collectivité ou le quartier.

- Enfin, pour ceux parmi les enfants qui nous semblent les plus isolés ou connaître une situation familiale ou personnelle particulièrement difficile, notre équipe s'efforce de mettre en place une véritable «permanence éducative» de chaque jour, pour la durée que l'enfant estimera nécessaire. Dans ce cadre, là, pour les enfants concernés, ils savent qu'ils peuvent venir retrouver l'équipe à chaque fois et le temps qu'ils le souhaitent et qu'ils bénéficient dans ce cadre d'une priorité d'accueil.¹²

L'ensemble de ce fonctionnement pyramidal apporte quelques garanties sur la connaissance de l'action par le public concerné d'une part et permet une situation relativement inédite dans le domaine du travail social, à savoir que ce sont les enfants qui "mandatent" directement l'action de l'équipe auprès d'eux. Ce fait déroutait habituellement les professionnels habitués à un cadre de fonctionnement plus traditionnel du travail socio-éducatif qui se décline sur le mode «besoins, mandat, demandes, réponses, évaluation, suivi».

L'ensemble de l'exposé des principes du travail de «permanence en milieu ouvert» ne serait pas complet si on n'énumérait pas davantage les conditions de mise en œuvre qui nous apparaissent nécessaires pour assurer un travail suivi, durable et construit, qui se différencierait ainsi de l'animation sans lendemain ou simplement récréative. Ces conditions à l'expérience nous paraissent au nombre de quatre. Il est remarquable que ces conditions sont généralement spontanément partagées ou trouvées par de nombreuses équipes travaillant dans les mêmes conditions avec les mêmes buts de prévention généraliste. Cette constance nous apparaît comme le signe que ces conditions permettent un travail éducatif particulièrement adapté aux enfants d'aujourd'hui.

- Libre initiative de l'enfant. Les enfants sont libres de venir ou pas à toutes les activités ou les temps d'accueil que nous proposons. De même, à moins de s'être engagés particulièrement vis-à-vis d'un groupe constitué, les enfants sont libres de repartir s'ils le souhaitent. Cette libre initiative est à la fois un principe simple mais qui renouvelle énormément la relation éducative enfant/adulte, en la dégageant de toute fonction parasite de garde. Cette particularité tranche énormément avec le vécu institutionnel des enfants et nécessite une longue période d'explication vis-à-vis des parents.
- Gratuité totale de l'action, sans quoi cette libre initiative est dépourvue de sens. A cette condition, il faut ajouter la simplicité maximale de l'inscription qui n'est d'ailleurs nécessaire que dans le cas où l'enfant fréquente un de nos locaux.¹³
- Accueil dans la plus grande hétérogénéité d'âge possible. Les enfants, à la maison

Robinson côtoient toujours des enfants d'âge différents, en général à la fois plus jeunes et plus vieux qu'eux mêmes. Ce point est important : les collectifs enfantins n'appellent pas les mêmes conduites groupales selon la façon dont ils sont structurés du point de vue des âges. La responsabilité pour les plus jeunes, l'aspiration vers les aînés apportent une dynamique et une consistance au collectif lui-même. De plus cette acceptation permet d'accueillir, ou de recevoir de nombreux enfants littéralement chargés de l'éducation des plus jeunes que les autres structures éducatives ou d'animation tiennent à la porte...

- Le principe de durée est le dernier principe fondamental du travail en milieu ouvert. Il permet de ne pas solliciter en vain la confiance et l'intérêt des enfants. Selon Anne Soley, psychologue fondatrice d'une action de «permanence éducative», à Paris, «Si on ne compte pas s'investir dix ans dans la vie d'un enfant, il vaudrait mieux s'abstenir d'entreprendre avec lui un travail éducatif». On ne mesure pas assez ce que la durée peut avoir pour les enfants d'aujourd'hui à la fois de fondamental et de rare. Mesure-t-on la somme des ruptures des plus anodines aux plus dures vécues par les enfants des villes ? En passant par les changements de nourrices, les déménagements, les ruptures familiales, sans oublier les maladies, du chômage, des éventuels décès et surtout la valse interminable des intervenants éducatifs et des enseignants, il serait toujours intéressant d'en faire la liste avec les enfants qui nous sollicitent...

Le croisement du mode d'intervention et des principes du travail entrepris permet de dessiner un espace de travail éducatif nouveau et facilement accessible ; le fait qu'il se déroule pour l'essentiel dans les espaces publics ou qu'il s'adresse toujours à la collectivité, au quartier et à l'environnement urbain humain permettent à ce mode de travail de contribuer à re situer les questions d'éducation dans la vie publique locale. Un tel mode d'action interpelle, pousse tout un chacun à intervenir que ce soit pour soutenir ou interroger les actions, les accompagner ou les mettre en cause. A partir de ce travail de rue, les questions d'éducation re deviennent publiques. Un débat s'instaure parmi les habitants du quartier sur ce que devrait être un véritable espace public : devrait-il s'agir selon un mode républicain un peu répressif d'espaces vides et tranquilles ? Ou bien devrait-il s'agir d'espaces investis par les individus et les familles pour y mener les activités et les actions qui ne peuvent trouver place dans les foyers ? On imagine combien ce débat ne laisse personne indifférent, surtout actuellement.

De même la professionnalité des intervenants est «mise en veilleuse» et démystifiée du simple fait qu'elle se déroule sous le regard des gens. Une telle proximité permet de dépasser les incompréhensions et les peurs de contrôle social mais surtout réhabilite celles et ceux qui ont toujours tendance à penser que l'éducation nécessite des spécialistes et que eux-mêmes ne sont pas compétents...

Petit à petit, «la participation éducative» permise pour les habitants du quartier grâce à cette proximité durable et inédite, ouvre sur d'autres questions de participation. Au fur et à

mesure que la pyramide parentale se met en place, la possible prise de conscience que l'éducation est affaire de tout un chacun, ouvre d'autres perspectives : l'éducation n'est pas un but en soi. Au fond ce que demandent les enfants, et les parents et les voisins finissent par le constater par eux-mêmes, c'est juste de participer à leur niveau mais de façon active, à la vie de la cité et à la vie des adultes de leur ville et de leur quartier. Leur déshérence provient trop souvent du manque d'implication des adultes eux-mêmes dans les aspects de la vie publique quotidienne qui pourtant les concernent. Dès lors que les parents rejoignent les enfants dehors et organisent avec eux des moments de convivialité ou des manifestations ouvertes à tous, ils acquièrent aux yeux des enfants une nouvelle dimension et un crédit énorme.

Ce type d'action contribue visiblement à combler le fossé qui se creuse trop souvent entre les différents âges et les différentes communautés qui vivent dans les mêmes quartiers. Ce que un travail de re qualification et de re valorisation de la fonction éducative du milieu élargi a permis, c'est par la même occasion la découverte d'un pouvoir d'agir collectivement à l'échelle d'un ensemble ou d'un quartier. Les enfants deviennent facilement « passeurs » et médiateurs dans ce genre d'entreprise, d'une part en ce qu'ils motivent énormément les adultes, et d'autre part parce qu'ils légitiment ce mode d'action en commun au nom d'un intérêt éducatif fédérateur. Enfin, les enfants soutiennent ce travail de développement et d'initiatives sociales collectives par leur participation directe qui est loin d'être négligeable que ce soit sur le plan de la communication, que du travail de préparation. On voit comment ce type de travail développe un aspect souvent ignoré des droits de l'enfant pourtant si souvent invoqués, à savoir l'aspect actif de ces droits : le droit d'initiative et le droit d'association.

Quelques éléments d'évaluation des effets d'un travail de permanence éducative en milieu ouvert

Initié en mai 1998, le programme de « permanence éducative de l'association INTERMEDES », a bénéficié en juin 2002 d'une action d'évaluation externe de son action par un organisme spécialisé indépendant¹⁴.

Il ressort du rapport d'évaluation un certain nombre d'éléments qui pourraient caractériser les effets, auprès d'une population enfantine locale d'un quartier donné, un travail en milieu ouvert, durable et axé sur la ré-appropriation des espaces publics, l'initiative enfantine et la participation des familles.

Le rapport évoque ainsi les constatations suivantes :

- Les liens que les parents ont noué avec la Maison Robinson se font le plus souvent à l'initiative des enfants, puis ils se développent indépendamment à travers des échanges de services multiformes et non standardisés.
- Les parents ne vivent pas non plus les « éducateurs » comme des concurrents éducatifs

mais comme des soutiens, des relais... prolongeant leur rôle de parent. Ce fait est d'autant plus important que la proximité et la permanence éducative dans le propre environnement des familles aurait, à l'inverse, pu facilement être considéré comme intrusif.

- La plupart des personnes interrogées ont perçu des changements dans le quartier avec l'action menée par la Maison Robinson. Les enfants se seraient «calmés», ils sont désormais accompagnés d'adultes qui inspirent confiance, fixent des limites raisonnables. Ce fait est aussi corroboré par l'opinion de l'équipe quand elle évoque par exemple l'évolution du comportement des enfants lors de «fêtes extérieures en grand collectif» ; les enfants sont en effet passés en l'espace de deux années d'une attitude de «consommation», voire de pression et d'exploitation, vers une attitude apaisée de participants.
- La forme spécifique d'intervention d'une structure comme la Maison Robinson permet à la fois de développer l'initiative et le désir d'entreprendre des enfants, et l'accueil des fratries. Cette gestion de la fratrie s'inscrit dans le lignage, dans ce qui fait sens pour les enfants, c'est à dire dans la continuité d'une généalogie afin de préserver comme référence la structure familiale.
- Les horaires et jours d'ouverture sont atypiques et correspondent à des temps de vacances de la plupart des institutions et lieux de loisirs ouverts aux enfants qui calquent généralement leur ouverture sur des horaires de bureau. Cet accueil atypique dans le temps permet également une relation plus facile aux familles.
- Cette capacité à protéger l'enfant «du dehors», à définir un cadre non contraignant, à définir l'espace de la rue comme un espace constructeur parce qu'accompagné est une spécificité de la Maison Robinson. La présence presque permanente en détermine le caractère préventif. La socialité est réinvestie dans son territoire et pas seulement dans l'institution.

Plus fondamentalement, le travail en milieu ouvert d'une structure comme la Maison Robinson concrétise une vision non utilitariste de la relation humaine ; car, si cette structure propose bel et bien aux enfants et à leur famille une «offre», celle-ci reste très particulière et se caractérise davantage par une présence, un espace, une disponibilité.

Il ne s'agit pas vraiment de service ou d'activités qui seraient conçus en réponse à des besoins ou des problèmes particuliers repérés dans telle ou telle population.

- Cette approche anti-utilitariste repose sur les principes suivants :
 - Pas de service «clés en mains».
 - Faible distance professionnels/utilisateurs.
 - Rapports utilisateurs/professionnels (qui vont bien au-delà de leur activité salariée : ils donnent beaucoup) basés sur la coopération et la confiance.

- Possibilité du contre-don.
- Développement et valorisation des liens.
- Réciprocité.

Tentative d'analyse : la mise en œuvre du «droit à l'Education» et ses rapports avec le développement communautaire.

Le travail en milieu ouvert semble retirer tout son sens d'une rupture avec les modes de relations ordinaires que développent couramment les institutions éducatives. Cette différence apparaît d'autant plus forte et frappante que les institutions éducatives tendent visiblement et officiellement à uniformiser leurs modes d'intervention et d'accueillir selon des modalités influencées par la culture scolaire (séparation des âges, centration sur des activités, primat de la relation d'autorité et à l'affirmation de règles, souci de la distance vis-à-vis des familles et de l'environnement, etc.).

A l'inverse, le travail en milieu ouvert se caractérise principalement par une grande proximité, une grande disponibilité mais également par une dynamique d'encouragement de l'initiative sociale et collective.

De ce point de vue, la mise en œuvre d'une action éducative de type «permanence éducative», telle que décrite précédemment, semble permettre un véritable travail de développement communautaire ; en effet, si le travail s'adresse en priorité aux enfants, ceux-ci ne tardent pas à y amener également leurs parents et à être eux-mêmes à l'initiative d'actions sur le quartier en direction de tous les âges.

Le travail éducatif redevient de cette façon une préoccupation générale et perd cette représentation de «zone réservée aux institutions et aux familles» qui est tellement généralisée de nos jours.

C'est la compétence même du quartier, du voisinage et du milieu humain et urbain en général qui se retrouve en quelque sorte «re-qualifié» par un travail éducatif qui s'exécute de façon durable dans des espaces collectifs, généralistes.

Le souci d'éduquer représente, à l'expérience, la motivation d'une dynamique locale de projets qui, rapidement, ne se cantonne plus à l'enfance ; dès lors, le travail de mise en relations, d'établissement de relations conviviales, d'échanges et de solidarités qui lui fait suite mérite une qualification de «communautaire».

Ce terme de communauté est souvent sujet de controverse que l'on se réfère aux deux grandes traditions à ce sujet, l'une française qui dénie toute légitimité politique et citoyenne aux groupements d'individus, l'autre anglo-saxonne qui rattache systématiquement (au risque de l'y enfermer) l'individu dans une communauté d'origine.

Du point de vue d'une action locale, centrée sur des questions d'éducation, le développement social de type communautaire qui en découle ressort d'une toute autre

conception de ce terme, bien plus territoriale, et axée sur la prise en compte et l'exploitation des différences et de l'hétérogénéité extrême du groupe constitué. Ce n'est pas une communauté d'appartenance ou d'origine, mais une communauté de développement et d'ouverture dont il est ici question.

La mise en œuvre d'un droit à l'éducation pour tous les enfants, indépendamment du paysage institutionnel pré-existant pose ainsi la question à l'échelle d'un quartier de l'accès au droit tout court. Les constatations montrent qu'il découle de ce type d'action, une plus grande implication des adultes à la vie du quartier et un meilleur investissement des espaces publics, qui regagnent du même coup une image positive.

Conclusion : redonner du sens au droit à l'éducation : «empowerment et citoyenneté»

Ce qui fait que les enfants d'aujourd'hui recherchent en dehors des structures qui leur sont destinées, dans les espaces publics, des rencontres et des relations éducatives, relève pour l'essentiel d'un refus d'être «parqués». Car si les structures destinées à l'enfance sont de mieux en mieux protégées, il n'en demeure pas moins qu'elles sont aussi de plus en plus retranchées des réalités sociales, économiques et humaines des villes et des quartiers. La place même des enfants, dans ces structures, au fur et à mesure qu'elle est de plus en plus définie et réfléchie, est également de plus en plus passive ; l'activité même des enfants, la possibilité pour ceux-ci d'être aussi acteurs et concepteurs des lieux qui les accueillent passent souvent au deuxième plan.

Il est alarmant de constater le fait qu'une fraction de plus en plus importante de l'enfance ne rencontre plus de lieux et de structures à même de proposer un travail éducatif, dans un contexte où les espaces sociaux intermédiaires sont bien souvent eux aussi en crise et où les familles elles-mêmes se sentent souvent démunies et fragiles.

Réfléchir sur le droit à l'éducation aujourd'hui me semble donc nécessiter de sortir de l'analyse du fonctionnement des dispositifs et des institutions pour eux mêmes. Car après tout, si on en est là c'est aussi parce que les structures éducatives ont bien souvent considéré leur propre bon fonctionnement comme un objectif premier !

A l'inverse de la réflexion qui se proposerait de répondre aux crises des institutions par toujours plus de dénonciation et de mise en cause des enfants et des jeunes qui les fréquentent, il conviendrait de re fonder d'autres médiations éducatives, en travaillant justement à la ré appropriation du projet éducatif par l'ensemble de ses acteurs, à savoir, les enfants, les parents, le voisinage et les professionnels eux-mêmes.

Ce travail de ré appropriation est en effet partie intégrante, voire même l'acte fondateur de la création de pratiques éducatives qui fassent confiance aux ressources et à la créativité des enfants d'aujourd'hui. Plus encore, les pratiques éducatives qui s'appuient sur cet effort d'endo détermination initial permettent la mise en place de relations plus équilibrées avec

les enfants, une réaffirmation de la qualification de leurs parents et un travail durable que l'on ne trouve plus guère ailleurs.

NOTES

¹ «Petit à petit l'institut et le curé cèdent la place à l'animateur...» J.-P. Collos, «Petite histoire de l'Éducation Populaire», revue VEN-CEMEA, 1995.

² Les Caisses d'Allocation Familiales, en 2002, viennent officiellement d'envisager le problème de l'éloignement des enfants des structures socio-éducatives autrement qu'en terme d'accessibilité physique ou financière. Partenaire privilégié des Collectivités territoriales, engagées dans le développement et la mise en cohérence des politiques d'accueil et d'éducation collectives à travers les CEL et les Contrats de Ville, en 2002, la CNAF a proposé de soutenir de nouvelles initiatives de «dispositif d'animation locale» ; il s'agit de soutenir et «d'accompagner fortement» des «petites structures de voisinage» destinées aux enfants «éloignés physiquement ou *sociologiquement*» des structures éducatives classiques, en «y associant les parents» (cf. ASH n° 2250 du 15/02/02; p. 15).

³ Voir à ce sujet le rapport annuel de DEI France, ainsi qu'un éditorial, écrit par son président M. JP Rosenczweig, du 17/11/01: «Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants : l'école a encore des progrès à faire!». L'ensemble des documents produits par DEI France sont disponibles sur leur site Internet à l'adresse : <http://www.globenet.org/enfant/>

⁴ «Après le travail de rénovation en profondeur engagé par Alain Savary, J.-P. Chevènement a procédé à une réduction polémique des tâches de l'école (...) on marque ses distances à l'égard de toutes les initiatives pédagogiques (...) Certes depuis J.-P. Chevènement, d'autres ministres et responsables ont tenté d'agir de manière moins manichéenne, mais il est difficile de revenir en arrière quand une politique s'est donnée délibérément comme objet de «refonder» l'identité d'une profession.» Philippe Meirieu, Le Monde du 24/02/96.

⁵ «Il y a une dramatisation de l'enjeu scolaire aujourd'hui, un scolaro-centrisme qui pose la question suivante : Est-ce que nous, adultes, avons si peu à dire que nous soyons toujours obligés de passer par la médiation scolaire ?»; D. Glasman, «Accompagnement scolaire, espace intermédiaire par défaut ?», 16 h 30, co-édition du FAS-CNDP, juin 1996.

⁶ DDJS : Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports : instance départementale, déconcentrée du ministère du même nom. Localement le Directeur Départemental de la Jeunesse et des Sports était un partenaire local incontournable pour les Conseils Généraux, les Villes, les Préfets et les associations, et ce que ce soit pour l'impulsion des politiques, le contrôle des structures ou les politiques de formation des professionnels de l'animation ou de la Ville. De ce point de vue, le démantèlement du ministère Jeunesse et Sport n'est pas qu'un changement d'étiquette. La question du partenariat local reste aujourd'hui béante.

⁷ Il est aujourd'hui question dans les projets officiels de renforcer cette prégnance du modèle scolaire sur le modèle de l'animation, en encourageant cette fois directement les activités destinées à renforcer les «apprentissages fondamentaux». On voit comment l'idée de globalité des enfants et de la nécessaire prise en compte des divers aspects de leur vie tend dans les faits à se renverser en uni-dimensionnalité de la vie de l'enfant qui rendrait évidemment la nécessité de globaliser sans objet.

- ⁸ Quand ce ne sont pas les collectivités locales elles-mêmes qui cherchent à renvoyer «chez eux» les enfants de parents qui ne travaillent pas. Nombre de communes affirment ainsi que les enfants dans ce cas, n'auraient pas le droit de fréquenter la restauration scolaire, ou les structures de garde. Cette forme d'exclusion ne saurait avoir aucune justification éducative et relève évidemment du seul intérêt économique...
- ⁹ Donald Winnicott : «La tendance antisociale», dans le recueil de ses articles publié, en France, chez Payot (1973) : «De la pédiatrie à la psychanalyse».
- ¹⁰ Malgré son ancienneté, il y a une énorme actualité de la thèse et de l'approche «affectiviste» de Winnicott, aujourd'hui ; une étude nationale, coordonnée par Serge Paugam, réalisée par le Laboratoire sociologique du changement, intitulée «Détresse et rupture sociale», et publiée le 15 mars 2002 conclue au terme de l'analyse des réponses de 1160 personnes, «en grande difficulté sociale», que celles-ci témoignent toutes spontanément de ruptures au cours de l'enfance ; par ailleurs, S. Paugam note : «La confiance envers les institutions décroît fortement en fonction des du nombre de difficultés rencontrées dans la jeunesse et des ruptures intervenues dans les apprentissages sociaux (...) Lorsque le lien d'intégration est rompu depuis l'enfance, il existe une forte probabilité que le lien de citoyenneté soit également rompu ou à la limite de l'être». Source : «Détresse et ruptures sociales», «la synthèse», FNARS 2002.
- ¹¹ Il est possible également de recevoir de la documentation, un rapport d'activité ou même un rapport d'évaluation de l'action par un organisme extérieur, en contactant l'association : Association INTERMEDES, 28 rue des Marguerites, 91160 Longjumeau ; <http://assoc.intermedes.free.fr/>
- ¹² Et les parents, nous demande-t-on généralement à ce stade de l'exposé ? Et bien, il est intéressant de préciser que le travail avec les parents est à la fois très proche et très indépendant de celui mené avec les enfants. Selon notre expérience, le travail avec les parents peut se dérouler sur le mode d'une pyramide du même type, mais relativement indépendante même si les parents viennent en général accompagnés de leurs enfants (l'inverse est loin d'être toujours vrai). Cette deuxième pyramide parentale complète, à l'expérience assez facilement la première sans lui faire concurrence mais bien plus tard dans l'histoire de l'action. A Longjumeau la pyramide de travail avec les parents n'a commencé vraiment à se développer qu'à partir du dix-huitième mois de fonctionnement. Pour expliquer ce décalage, on peut supposer que le travail en milieu ouvert étant entièrement placé sous le signe de la confiance réciproque et de la parole tenue, la confiance des adultes est tout simplement plus longue à obtenir.
- ¹³ Rien n'empêche un enfant déjà dehors, même si ces parents ne souhaitent pas qu'il prenne contact avec des adultes extérieurs,

Compétences morales et sélection sociale

La rhétorique des dispositions personnelles chez les éducateurs spécialisés

par Michel PERRIER

L'entrée en école d'éducateur spécialisé s'effectue sur la base d'une sélection des postulants, sélection qui a pour objectif d'une part d'évaluer le niveau scolaire des candidats, d'autre part de cerner leur personnalité, leurs intérêts et leurs motivations.

A la suite du récit édifiant de trois jours d'épreuves de sélection, J.-L. CARDI a montré comment les écoles d'éducateurs spécialisés (ES) privilégient la personnalité au dépens de l'intelligence, et pose la question de l'improbable articulation des qualités humaines et des qualités intellectuelles. L'individualisation du procès de formation *«s'annonce comme la mise en place d'un cursus où l'aspect affectif de la personnalité de l'éducateur est le critère dominant»*¹.

La vérification d'un niveau de compétences scolaires – capacités d'analyse et de synthèse, aisance à l'écrit, culture générale, etc. – s'avère surtout pertinent pour les candidats non bacheliers. Si le niveau baccalauréat est obligatoire depuis 1991 pour les futurs ES, la possession du titre lui-même ne l'est pas et le candidat doit satisfaire aux conditions requises en passant le concours de la DRASS, auquel les écoles de travail social consacrent une année de préparation.

Avec la sélection basée sur les critères de personnalité, on entre dans une autre dimension. Le présupposé en est que le métier d'ES requiert des compétences individuelles particulières supposant l'existence de dispositions personnelles chez les postulants, dispositions que les sélections doivent permettre de déceler, il s'agit des «compétences sociales et morales» dont parle J.-N. CHOPART² à propos des qualités attendues des travailleurs sociaux dans l'exercice de leur métier : altruisme, générosité, désintéressement, ouverture aux autres, etc. Ces «compétences» sont des éléments de première importance dans le cas d'agents prétendant faire reposer leurs pratiques sur un engagement «éthique».

Nous faisons ici l'hypothèse que le discours tenu par les institutions de formation sur les dispositions personnelles, et les pratiques qui en découlent, peut être compris comme étant la rationalisation de stratégies institutionnelles – celles des écoles – et professionnelles – celles des agents, ainsi que la garantie de l'efficacité symbolique des éducateurs.

Le modèle vocationnel

Les dispositions requises pour devenir travailleur social relèvent de l'ethos, de la manière d'être d'un individu. C'est une forme de compétence, dans le sens où R. BERTAUX la définit, un système de dispositions du sujet, une manière d'agir fondée sur une manière de penser³.

Des formateurs interrogés lors d'une enquête menée dans le cadre d'un travail de thèse dressent un inventaire de dispositions composé de données hétérogènes, relevant des catégories spontanées du jugement et amalgamant des notions de psychologie (équilibre psycho-affectif, qualités relationnelles), des vertus (enthousiasme, curiosité, empathie) et des éléments curriculaires (niveau scolaire, engagements alléatoires, motivations).

Les termes proposés apparaissent toujours combinés entre eux et laissent deviner une appréhension idéal typique des profils de candidats. Mais ce n'est pas dans cette prétention au portrait-robot que les termes sont pertinents, c'est au niveau de l'histoire du métier et de l'évolution de ses référents scientifiques que l'ensemble prend un sens ; si nous suivons la périodisation proposée par ION et TRICART⁴, nous retrouvons l'origine militante et philanthropique (les vertus), la culture psychologisante, puis les influences mêlées des sciences sociales et des pratiques de gestion (les éléments curriculaires).

Dans sa thèse, J.-L. CARDI dresse une typologie des valeurs communes aux cultures caractéristiques de la prévention et de la formation, que l'on peut étendre sans risque à toutes les pratiques du champ social. Cette typologie recoupe l'évolution des référents et leur diversité conceptuelle : à la culture du bénévolat humaniste correspondent les valeurs de bonté, vocation, amour ; aux techniciens du social, celles de hiérarchie et d'organisation ; au psychothérapeutique, les valeurs d'écoute et d'autonomisation ; au sociothérapeutique correspondent la rencontre, la solidarité, le droit à la différence. L'auteur souligne que ce découpage doit se comprendre dans la simultanéité, car les termes traversent les pratiques de terrain comme de formation, ce qui recoupe nos propres observations faites lors du travail d'enquête. Nous constatons que cette typologie renvoie à l'histoire du métier et aux valeurs qui le traversent.

Le mécanisme de la sélection apparaît ainsi comme un mécanisme à deux vitesses. Dans un cas, celui des acquis scolaires, le niveau du recrutement cherche à s'adapter aux nécessités actuelles des formations professionnelles d'un même niveau de qualification, telles que les AS, animateurs, infirmières, etc. Cette évolution n'est pas sans rappeler celle du recrutement des instituteurs. Dans l'autre cas, celui des dispositions personnelles, le recrutement reste attaché à ce qui constitue le fonds historique des métiers du social et en assure la charge symbolique forte, à savoir la prédisposition à «s'engager auprès de ceux qui souffrent».

Cet «engagement» suppose des qualités personnelles particulières, qu'une sélection adaptée doit permettre de déceler. Contrairement à l'élection, la sélection ne suppose pas

le choix des meilleurs, mais celui de ceux qui conviennent le mieux pour un objectif donné, en fonction des critères retenus. Dans le cas de la rhétorique des dispositions, la sélection consiste à trier parmi les candidats ceux qui apparaissent comme étant les plus *doués* de qualités propres à s'investir dans le champ du travail social.

Nous nous trouvons là face au thème du don, telle que L. DEMAILLY l'a évoqué à propos de la compétence des enseignants : traditionnellement, la définition du «bon» enseignant excède celle de l'enseignant seulement diplômé – c'est-à-dire qualifié – car le premier se distingue par la possession du «don» d'enseigner, *«mixte de qualités personnelles et de vocation, d'implication dans les savoirs et d'implication dans les relations qui fait qu'un enseignant est efficace»*⁵.

Pour revenir aux éducateurs, M. CHAUVIERE a montré, à travers les écrits fondateurs des années 40, que les principes de recrutement étaient à rechercher du côté de l'idéologie du don et du perfectionnement personnel⁶. Si le discours s'est «modernisé» et les pratiques de sélection affinées, les présupposés sont restés identiques dans leur contenu : chaque individu serait doté d'un fonds intangible de dispositions personnelles qui le (pré)destine à s'investir dans tel ou tel domaine, et qu'une formation bien adaptée doit permettre de rendre professionnellement efficace.

Ce modèle peut être rattaché au thème de la distribution idéale des «talents» (au sens de dons) dans la société, telle qu'on la pensait au XVIII^e siècle. Nous en avons la «rationalisation» dans l'échelle dite de ROMME, du nom du député qui l'a présentée dans un rapport à la Convention en 1792. Cette échelle fait coïncider l'échelle sociale des professions et l'échelle culturelle des connaissances, concluant que *«les fonctions sociales ne peuvent être bien exercées que par des individus culturellement conformes à ce qu'exigent ces fonctions»*⁷.

Un processus totalisant

La formation va dès lors s'attacher à «optimiser» des compétences déjà existantes, mais insuffisamment opérationnelles. Ces compétences étant attachées à la personnalité de chaque élève, la formation se doit d'être individualisée ; chaque passage y est pris comme une trajectoire personnelle et constamment discuté, interprété, évalué avec la participation active de l'élève, invité à élaborer un discours sur son propre vécu de formation.

L'évaluation n'est jamais univoque, ni purement scolaire ni purement pratique, ni basée sur les seules qualités relationnelles, mais les types d'évaluations se conjuguent pour former des jugements syncrétiques portant sur la progression de la personne dans sa globalité. Comme l'a écrit A. VILBROD, le temps passé en école se singularise, pour les ES, *«par une insistance tant sur l'acquisition d'une identité professionnelle que personnelle, et ce sont les deux que les formateurs se devront de valider. C'est l'être qui est en jeu et la relation au savoir est d'ailleurs ambiguë»*⁸.

Chaque réussite devient une sorte de consécration ; mais c'est surtout la réussite quasi totale de chaque promotion qui vient vérifier la justesse des jugements initiaux et inscrit la démarche dans le modèle de la *vocation*, tel que l'exprime C. SUAUD dans son travail sur les séminaires ruraux : «*Si des individus préalablement sélectionnés sur la base de dispositions sacerdotales dûment constatées se maintiennent en aussi grand nombre, cela ne pouvait qu'apporter à ceux qui restaient la preuve apodictique du sérieux du recrutement : chaque élève acquérait par là un surcroît de conviction quant au fait qu'il avait bel et bien la vocation*»⁹.

Les taux de réussite aux diplômes d'Etat, dans la majorité des cas, viennent confirmer cette conviction ; les écoles illustrent la justesse de leurs critères de sélection – et partant de leur pédagogie – en amenant entre 85 et 90 % des élèves, voire 100 % parfois, à l'obtention du DE.

Nous avons vu que la vocation, même dûment «*vérifiée*», ne suffisait pas. Tout comme pour l'enseignant ou pour le prêtre, elle doit être contrôlée, organisée et valorisée par l'institution afin de s'exprimer d'une manière socialement – et idéologiquement – recevable.

Le processus de formation agit sur la totalité de l'être en vue de sa *transformation*, c'est-à-dire la valorisation des dispositions personnelles en compétences professionnelles – soit la triade savoir – savoir-faire – savoir-être. C. THOUVENOT a très bien démontré que l'efficacité des éducateurs n'était pas technique, mais symbolique, semblable en ce sens à un rituel magique ; assimilant la formation à une initiation, elle nous montre que devenir éducateur, ce serait comme passer du monde profane au monde sacré et que la consécration de ce passage serait une recomposition de la personnalité : «*La nature du changement opéré est de l'ordre de la rénovation personnelle. Elle concerne essentiellement l'évaluation des attitudes personnelles (...). La magie est efficace parce qu'elle produit une réorganisation mythique de l'univers mental. Comme le magicien fournit à son client un langage mythique à travers lequel s'expriment des états informulés, l'école d'éducateurs fournit à ses élèves un corpus théorico-pratique à partir duquel les éducateurs vont pouvoir organiser leur langage particulier*»¹⁰.

Il s'agit de révéler la personne à elle-même, de lui faire prendre conscience de l'étendue – et de la nature – de ses possibilités et de ses représentations, afin de les réorganiser pour les rendre opératoires dans un contexte professionnel. On ne peut transformer qu'une personnalité possédant les dispositions adéquates. Ce qui s'opère ici s'apparente à une «*révélation*» : la personne accéderait à un *ethos* qu'elle portait en germe au plus profond d'elle-même ; ce processus n'est pensable que si l'on présuppose une continuité dynamique entre les dispositions initiales et le devenir professionnel. A. VILBROD écrit ainsi que «*la sélection des éducateurs est une révélation, le début aussi d'une socialisation qui se pare des habits neufs de la science mais qui renvoie finalement aux représentations rituelles que l'on observe dans la cléricature*»¹¹.

Le modèle de la vocation paraît donc être un présupposé majeur du recrutement et de la formation des ES. Ce modèle repose d'une part sur le présupposé de l'adéquation parfaite – et parfaitement réalisable – de l'agent à sa fonction, d'autre part sur l'idée d'unité de l'individu et de pérennité de ses dispositions. Au-delà des qualités – réelles ou supposées – des formations en termes de construction de compétences professionnelles, nous pouvons penser que la rhétorique des dispositions masque des enjeux stratégiques et idéologiques liés aux écoles comme aux agents eux-mêmes.

L'adéquation parfaite de l'agent à sa mission

Le présupposé de l'adéquation parfaite correspond à ce que J.-M. BERTHELOT nomme le «fantasme pyramidal», qui entretient l'idée selon laquelle les compétences s'organisent à partir d'un schéma pyramidal de niveau de qualification, allant des plus larges aux plus pointues et impliquant une correspondance entre les compétences scolaires et la qualification professionnelle.

Nous avons ici une variante «moderne» de la distribution des talents dans la société. Cette représentation postule *«une sorte de réalité substantielle des compétences, où chaque compétence serait, par le travail de l'école, l'approfondissement d'un fonds intangible d'aptitudes aléatoirement réparties chez les divers individus»*¹². Pour l'auteur, cette représentation ne rend pas compte de la réalité car elle méconnaît la logique scolaire de production des compétences, dans la mesure où :

- le travail scolaire n'est pas la transmutation d'aptitudes originaires, mais la construction de compétences scolairement définies, produites, reconnues et certifiées par l'école, indépendamment des pratiques extérieures ;
- l'utilisation socio-productive des compétences n'est pas la mise en forme rationnelle d'un stock de compétences, mais la production continue de compétences neuves ainsi que la recombinaison de compétences anciennes.

Ce ne sont pas des prédispositions aléatoirement réparties qui trouveraient leur aboutissement «naturel» dans un contexte socio-professionnel déterminé, ce sont au contraire les nécessités de la production qui induisent la formation des aptitudes, *«sur la double base de la satisfaction nécessaire des besoins et de la plasticité presque infinie (...) des capacités humaines»*¹³.

Il n'y a pas non plus de correspondances réelles entre les compétences scolaires et les compétences socio-professionnelles, mais l'application des premières dépend de leur ajustement à la division du travail caractérisant les rapports socio-professionnels à une période donnée de l'histoire d'une société.

On ne peut saisir l'application de «dispositions naturelles» à un contexte socio-professionnel que si l'on postule l'existence de grandes catégories humaines et leur permanence, ainsi que la continuité historique et la similarité formelle d'activités

correspondant à ces catégories ; il y aurait, par exemple, une propension naturelle à aider autrui. qui aurait trouvé à s'exprimer à différentes époques selon des modalités chaque fois singulières ; il en va de même pour la pratique pédagogique, dans une option continuiste de l'histoire qui la fait remonter à Socrate.

Cette vision repose sur le postulat de l'unité de l'individu, et suppose la permanence de ce qui le constitue comme tel et qui peut être pensé sous le registre de l'identité, comprise à la fois comme ce qui identifie et ce qui est identique; dans cette conception, l'humain n'est pas le produit de son histoire, mais il est réductible à une essence qui transcende toute condition socio-historique d'existence : la nature humaine. L'individu y est défini comme doté d'un fonds intangible de dispositions, existant potentiellement en tout lieu et à toute époque et se réalisant par son adéquation à un ensemble de pratiques qui semblent en découler ; ainsi, à toute époque, trouvera-t-on des individus habités par le «don» d'enseigner pour enseigner, des individus sensibles à la souffrance des autres pour les soulager, etc... Nous allons aborder cette question à travers celle de la permanence de l'identité.

L'incorporation d'un habitus

Trois années de formation sont nécessaires pour parvenir à une qualification idéologiquement investie, car la formation ne transmet pas que des connaissances et des savoir-faire, mais aussi des façons de se positionner, d'envisager son rôle, de s'adresser aux personnes, de considérer les problèmes et d'intégrer sa propre place dans les rapports de production, au sein desquels le travail social occupe une place particulière.

La formation des éducateurs, comme toute formation professionnelle, suppose autre chose qu'un simple apprentissage – si tant est que l'on puisse en trouver de tels. Toute formation suppose une socialisation, c'est-à-dire l'intégration de schèmes de raisonnements, de gestes, d'habitudes, de réflexes et d'appropriation de l'objet. C'est une incorporation des manières d'agir et de penser caractéristiques d'un univers spécifique que l'on acquiert en formation, c'est aussi l'apprentissage d'un certain rapport au pouvoir.

Dans la formation d'ES, le thème de transformation de la personne fait référence à ce processus d'incorporation d'un *habitus*. Celui-ci ne se limite cependant pas au domaine professionnel mais concerne, nous l'avons vu, la personne dans son ensemble. Une telle transformation, nous rappelle DURKHEIM¹⁴, nécessite des conditions sociales particulières rarement réunies dans nos sociétés, et la notion d'*habitus* n'est guère utilisable que dans les deux situations historiques que sont les sociétés traditionnelles et le régime de l'internat.

Il y a là des conditions particulières d'expériences sociales réunissant un nombre restreint d'acteurs isolés et gouvernés par les mêmes principes. Au-delà, les dispositions des individus ne peuvent devenir cohérentes et transposables, surtout dans une société où les individus, même s'ils partagent pour nombre d'entre eux des éléments curriculaires relativement semblables, ont des origines, des pratiques ou des appartenances souvent très diversifiées et où les continuités biographiques peuvent être très dissemblables.

Les conditions de déroulement des formations en travail social semblent peu propices à ce que s'effectuent un tel processus d'incorporation. Il est cependant significatif de constater qu'historiquement, les formations ont démarré sous le régime de l'internat¹⁵. L'objectif de transformation de la personne, s'il apparaît matériellement illusoire, semble rattacher les formations à ce socle historique où elles pouvaient avoir un sens. Il semble que, dans un souci de continuité et de cohérence idéologique, les écoles conservent la rhétorique de leurs origines, une manière sans doute d'assumer la part humaniste et militante de leur héritage.

Le discours dispositionnel comme continuité idéologique

L'unité de l'individu et l'invariabilité des dispositions apparaissent, pour B. LAHIRE, comme des «illusions ordinaires» redevables d'un profit symbolique et moral : «*Plutôt que de considérer la cohérence et l'homogénéité des schèmes qui composent le stock de chaque acteur individuel comme la situation modale (...) nous pensons donc qu'il est préférable de penser que c'est cette situation qui est la plus improbable, la plus exceptionnelle et qu'il est bien plus courant d'observer des acteurs individuels moins unifiés et porteurs d'habitudes*»¹⁶

La précocité de l'incorporation des habitudes – l'*habitus* de classe – fait apparaître celles-ci comme composant une nature «vouée» à s'engager dans tel ou tel domaine, et cet engagement agit à la manière d'une rencontre. C'est ce que LAHIRE appelle un rapport «enchanté» au monde : «*La contrainte culturelle de départ étant bien intériorisée, le choix s'impose de lui-même et apparaît comme naturel et évident. Le modèle de la «nécessité faite vertu», c'est celui de la contrainte objective externe transformée en moteur interne, en goût (ou en passion) personnel, en besoin vital*»¹⁷.

Mais plus le passé est fait d'expériences et d'influences multiples, plus le présent a le poids sur le passé. Pour LAHIRE, le présent force l'*habitus* à effectuer des tris, il stimule ou inhibe le passé, et une partie seulement des dispositions individuelles sont généralement mobilisées ; ce sont des dispositions «sous conditions», non des dispositions pures. C'est en fonction des contextes qu'il y a inhibition ou déclenchement des schèmes incorporés. L'auteur recommande d'utiliser avec précaution l'explication dispositionnelle, en cherchant toujours les contre manifestations de ces dispositions.

La «transformation» de la personne ne peut réussir que si les dispositions requises sont identiques chez tous les candidats, c'est-à-dire ancrées avec la même force dans les mêmes expériences et le même contexte, et que les conditions de leur actualisation se posent pour tous dans les mêmes termes. Le modèle proposé repose ainsi sur la «croyance» d'une adaptation fonctionnelle des compétences individuelles aux fonctions sociales, adaptation rendue «évidente» lorsque les compétences en question s'expriment dans un registre éthique, reposant sur des valeurs morales.

Plus qu'une continuité entre des dispositions personnelles et leur réalisation socio-

professionnelle, le discours dispositionnel semble opérer une continuité idéologique entre un certain univers social – *ethos* promotionnel de classe moyenne avec mobilisation des ressources culturelles et morales de la famille, «alliance de convictions et de sensibilité oblatrice¹⁸ – et l'univers professionnel du travail social, où ces ressources trouvent à se monnayer, à l'écart de toute légitimité dominante, «ces fractions de classe – *professions médico-sociales, culturelles ou de conseil* – ont intégré le champ du «social» en y monnayant le capital dont elles pouvaient disposer et les dispositions acquises – une morale religieuse laïcisée, des valeurs humanistes – ainsi qu'un certain sens de l'innovation, nécessaire à la volonté de se faire reconnaître dans un contexte de décalage entre ses propres aspirations et des conditions peu favorables à leur réalisation»¹⁹.

C'est cette continuité qui contribue à produire l'*habitus* particulier du travailleur social, dans le sens où l'écrit BOURDIEU à propos du désintéressement, qui en est un élément central : «si le désintéressement est possible sociologiquement, ça ne peut être que par la rencontre entre des *habitus* prédisposés au désintéressement et des univers dans lesquels le désintéressement est récompensé»²⁰.

Dispositions et positions

Le discours vocationnel – transformation des dispositions personnelles en compétences professionnelles – pourrait être qualifié de processus d'*imationalisation*. L'important est moins de savoir si la démarche de formation fait vraiment ce qu'elle prétend faire que de croire que c'est bien de cela qu'il s'agit. Le présupposé de l'adaptation des agents à leurs missions sur la base de dispositions singulières, le modèle «vocationnel», agit ainsi comme une croyance et masque d'une part un ensemble de stratégies de placement d'individus trouvant à monnayer dans le travail social un certain capital dispositionnel, d'autre part la subordination professionnelle de l'ES, sa position dominée dans la division du travail éducatif ; le modèle vocationnel laisse penser que les dispositions éthiques censées régir sa pratique sont toujours, par définition, engagées dans le métier.

Cette croyance garantit l'efficacité symbolique du travail social en occultant le rapport de domination, par la mise en place d'une rhétorique vocationnelle ayant pour fonction de valoriser la place de l'ES dans la division du travail : «La logique, essentiellement sociale, de ce que l'on appelle la «vocation» a pour effet de produire de telles rencontres harmonieuses entre les dispositions et les positions qui font que les victimes de la domination symbolique peuvent accomplir avec bonheur (au double sens) les tâches subalternes ou subordonnées qui sont assignées à leurs vertus de soumission, de gentillesse, de docilité, de dévouement et d'abnégation»²¹. Ce sont justement ces vertus qui sont valorisées chez les éducateurs, et que la rhétorique des dispositions transforme en «compétences morales».

C'est en ce sens que le modèle vocationnel peut être compris comme étant la rationalisation de stratégies de placement alliées à des stratégies de formation :

- Stratégies de placement des agents, qui consiste pour eux soit à entrer dans une

dynamique de promotion sociale, soit à assurer une forme de reclassement (pour les plus diplômés notamment) en investissant un domaine professionnel valorisé par des dispositions éthiques. Face à un «faire» professionnel techniquement faible, la dimension éthique du travail de l'ES – les valeurs qu'il est censé y investir – reste le registre le plus à même de valoriser une compétence basée sur les qualités personnelles supposées de chaque agent ; par un effet de retour, cette dimension fournit au métier une assise «morale» qui suffit à témoigner des dispositions investies. Il est donc essentiel que l'ES «croit» à ce qu'il fait, ou est censé faire.

– Stratégies de formation des écoles, dans la mesure où le processus de sélection et l'individualisation de la formation justifie leur capacité à produire l'adéquation des agents à leurs missions. Les écoles se sont historiquement assurées du monopole sur la formation des ES par une collusion entre les notables, les «socio-clerics» et l'Etat²². Ce monopole garantit d'une part aux associations gestionnaires, et à travers elles aux employeurs, le contrôle des savoirs, celui de la reproduction des agents et de la régulation idéologique du champ, d'autre part aux formateurs les places sur le marché du travail de la formation.

C'est ainsi que, face aux changements de légitimités en travail social et à l'introduction des logiques de compétences, la rhétorique des «dispositions personnelles» resterait une justification possible de la spécificité des écoles d'éducateurs.

La certification des compétences

Il n'en reste pas moins vrai que le taux remarquable de réussites à l'examen final tendrait à prouver la pertinence du dispositif, sinon du recrutement.

Mais le niveau scolaire est étroitement corrélé à ce que la personne donne à voir d'elle-même. P. BOURDIEU attire notre attention sur l'expression physique des rapports au monde social : *«Tout se passe comme si les conditionnements sociaux attachés à une condition sociale tendaient à inscrire le rapport au monde social dans un rapport durable et généralisé au corps propre, une manière de tenir son corps, de le présenter aux autres, de le mouvoir, de lui faire une place, qui donne au corps sa physionomie sociale (...) l'hexis corporelle est une manière pratique d'éprouver et d'exprimer le sens que l'on a, comme on dit, de sa propre valeur sociale»²³.*

A titre d'exemple, l'ancienne école d'éducateurs de V., dans la région parisienne, avait dans les années 70 abandonné toute modalité «technique» de sélection après avoir démontré que les individus recalés sur des critères de personnalité étaient aussi ceux en difficultés scolaires.

La coupure n'est pas nette entre le niveau d'étude et les «capacités relationnelles», tout au moins les capacités d'adaptation à un certain type d'exigences : élaborer les bonnes stratégies au bon moment, savoir mobiliser les ressources appropriées.

Il y a là un premier mode de régulation implicite de l'accès aux écoles d'ES. Un second

mode de régulation tient à la place dans le champ plus général des études à finalités professionnelles. Un ancien formateur d'ES, interrogé dans le cadre du travail de thèse cité au premier chapitre, disait que devenait éducateur celui qui n'a pas pu être instituteur ; au-delà des motivations avancées et de l'image du secteur social, la formation d'ES peut être rapprochée d'un lieu de relégation, tel que l'aborde P. BOURDIEU à propos des facultés de lettres et de sciences²⁴ ; démocratisation et féminisation des effectifs, passé scolaire chaotique des prétendants, faible technicité du travail caractérisent en effet cette formation.

Un troisième mode met en cause le choix de l'école par les futurs étudiants, et explique les différents taux de réussite d'une école à l'autre à l'examen final. Les écoles bénéficient d'une réputation, prestige réel ou imaginaire, qui leur confère une «cote» que les candidats connaissent ou dont ils ont entendu parler (la majorité des futurs ES ont déjà travaillé dans le secteur). Cette «cote» combine des éléments objectifs – taux de réussite au DE – et des éléments subjectifs – tendance idéologique, réputation de sérieux, sélection, etc. ; les écoles qui ont la meilleure réputation drainent les candidats les mieux «armés», scolairement au moins, la réputation de sérieux indiquant «naturellement» une sélection plus difficile et une formation plus exigeante.

Loin de n'être qu'un élément secondaire, le niveau scolaire des candidats est un déterminant essentiel de la réussite de la formation - essentiel, mais pas unique. Le futur ES est jugé en fin de parcours par ses pairs, présents depuis le début du processus de formation jusqu'à l'examen final. Celui-ci comporte quatre épreuves: un devoir sur table de *psychopédagogie*, un *questionnaire*, la soutenance d'un *mémoire* et un entretien avec un jury à propos du *dossier de scolarité*, qui fait office de contrôle continu.

Il est certain que la forme de l'examen détermine en partie le contenu de la formation. La partie «pratique» de la formation, c'est-à-dire les 15 mois de stages, a été évaluée en aval et fait partie du dossier (constitué de rapports de stages, mais également de travaux divers, d'évaluations, de réalisations techniques).

Dans une certaine mesure, cette partie là est acquise «d'avance» pour le futur ES. Les rapports de stages ne font souvent que valider une compétence construite antérieurement à l'entrée en école, ou une socialisation au métier dont les composantes pratiques – vécus de stage – échappent en grande partie aux formateurs.

Les évaluations qui constituent le dossier sont faites en collaboration avec l'élève tout au long de la formation, dont elles inscrivent les différentes étapes dans une démarche d'auto-progression où la personne est censée prendre la mesure de sa propre transformation. L'utilisation d'éléments d'appréciation faisant intervenir la psychologie, l'histoire personnelle, la motivation à l'appui de la notation permettent cette démarche, en excluant toute négativité ; l'ES s'inscrit ainsi dans une dynamique de vérification du bien-fondé de sa démarche (le contraire est possible, mais arrive rarement).

Le DEES apparaît à ce titre comme un examen très «scolaire» : les deux épreuves au coefficient le plus élevé, psychopédagogie et mémoire, reposent sur l'usage scolaire de la langue et font appel à des capacités de compréhension, de synthèse, de réflexion et de rédaction. Un niveau scolaire adéquat permet à l'étudiant de satisfaire aux exigences d'une formation dont la partie théorique ne représente que 50 % de l'ensemble (si l'on s'en réfère aux temps impartis aux approches disciplinaires) et qui consiste en un «survol» de différentes disciplines universitaires (droit, psychologie, sociologie, psychopédagogie, médecine, etc.).

Un mode particulier de reproduction

Si nous nous référons à la distinction établie par BOURDIEU²⁵ entre le mode de reproduction familial (de type successoral) et le mode de reproduction scolaire (logique statistique), on comprend qu'elle n'opère pas ici ; le titre acquis au terme de la formation – le DEES – ne repose pas sur une légitimité purement scolaire, mais tire son efficacité supposée de la tradition : comme le père apprenait jadis son métier au fils qui devait lui succéder, ou le maître-compagnon au compagnon, l'ES apprend son métier d'abord de ses pairs – la dimension déterminante du langage oral dans le métier renforce cette idée.

Tel le chaman dans l'ouvrage de C. THOUVENOT, l'ES tire son efficacité symbolique de son initiation par les pairs ; mais cette efficacité est redoublée du fait que c'est l'Etat qui garantit son diplôme, prouvant par là que le titre certifie aussi l'acquisition de capacités techniques.

L'idéologie des dispositions affirme que la formation transforme bien des dispositions existantes en compétences professionnelles, identifiant la personne à sa certification. Or, nous avons vu qu'il n'y avait pas de correspondances directes entre des prédispositions et leur aboutissement socioprofessionnel, *via* la certification scolaire. Plus qu'une qualification professionnelle, le diplôme d'Etat sanctionnerait autant les compétences acquises que l'investissement d'un *ethos* particulier ; cela signifierait alors que la qualification obtenue, représentée par le D.E., aurait pour condition la méconnaissance de ses conditions de réalisation, à savoir que la formation se construit sur la conversion d'un *ethos* de classe en norme sociale.

Le niveau scolaire agit moins comme niveau d'études indispensable pour répondre aux nécessités d'un examen (tel que le programme de Terminale pour le baccalauréat) qu'en tant que révélateur d'un habitus s'intégrant parfaitement aux exigences de la formation. C'est en ce sens que nous considérons celle-ci comme étant le lieu opérant la jonction entre un univers social et univers professionnel, tel que nous l'avons souligné plus haut. D'une manière générale, nous pouvons reprendre à notre compte ce qu'écrivait BOURDIEU dans «La noblesse d'Etat» : «*L'action de formation et de transformation ne réussit aussi bien que parce qu'elle s'applique à des individus déjà formés conformément aux attentes de l'entreprise de formation, et qu'elle a pour fonction principale de redoubler l'investissement dans l'institution qui a conduit les novices à se tourner vers l'institution*»²⁶.

La certification scolaire ne suffit pas à octroyer aux ES une compétence professionnelle reconnue, et suffisante à les distinguer de ceux envers lesquels ils vont avoir à intervenir. La rhétorique des dispositions vient donc confirmer que les individus choisis ont «quelque chose de plus» à proposer, ce quelque chose de l'ordre de l'ineffable qui leur confèrera une identité et ne souffrira jamais aucun regard critique. C'est cet équilibre instable, cette «improbable articulation» que la logique de compétence vient mettre en cause, en forçant implicitement à poser la question de la construction et de la définition de la certification professionnelle.

La formation fonctionne donc sur l'opposition entre un cursus de type scolaire – la formation théorique – et un apprentissage de type professionnel – la formation pratique. Cette opposition renvoie à la contradiction entre un processus de socialisation pratique, lié à l'histoire des professions, et un processus de pédagogisation des compétences, produit de l'intégration des formations dans une logique scolaire. Il en résulte une tension entre l'affirmation d'une identité professionnelle (registre éthique) et sa valorisation en termes de compétences (registre de la certification).

Conclusion

Au-delà d'une définition aléatoire des compétences, la rhétorique des dispositions occulte un rapport singulier à la division sociale du travail. La formation d'ES sanctionne un rapport scriptural-scolaire au monde social, dans le sens de B. LAHIRE. Les ES – et plus largement l'ensemble des travailleurs sociaux – sont formés à devenir «*ceux qui maîtrisent ceux qui sont pensés comme ne se maîtrisant pas*»²⁷. Mais, dans les contextes professionnels où ils sont placés, les ES occupent une position de dominés : la formation ne leur donne pas les moyens théoriques et pratiques d'être au principe de ce qui les fait agir et de ce qui constitue les rapports sociaux. Elle ne fait, dans le fond, que prolonger un *habitus* de classe : valoriser les dispositions à se distinguer des classes «laborieuses» sans chercher à s'appropriier les savoirs dominants, ni surtout à les transformer.

L'efficacité symbolique des éducateurs réside, en grande partie, dans l'accès d'une catégorie sociale à un statut valorisé non par une qualification technique ou scolaire forte, mais par une dimension «éthique» qui témoigne en retour de la valeur des agents et les confirme dans le fait que ce qu'ils pensent et font est juste et nécessaire.

NOTES

¹ J.-L. CARDI, «La prévention spécialisée, un secteur spécifique du travail social : transformations, modalités de fonctionnement, idéologie», thèse de sociologie, dir. P. de GAUDEMAR, Paris VIII 1987 p. 224.

² J.-N. CHOPART, «La conversion des travailleurs sociaux» in MARTINET, «Les éducateurs aujourd'hui», Privat/Lien Social Toulouse. 1993.

³ R. BERTAUX, communication, colloque CQFD, UNESCO, septembre 2000.

⁴ J. ION/J.-P. TRICART, «Les travailleurs sociaux», La Découverte, Paris. 1984 rééd. 1998.

- ⁵ L. DEMAILLY, «La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants», *Sociologie du Travail*, XXIX n° 1/1987, p. 67.
- ⁶ M. CHAUVIERE, «Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy», Ed. Ouvrières, Paris 1980.
- ⁷ B. CHARLOT, «La mystification pédagogique», Payot, Paris, 1976 p. 28.
- ⁸ A. VILBROD, «Devenir éducateur, une affaire de famille», L'Harmattan, Paris, 1995 p. 76.
- ⁹ C. SUAUD, «La vocation», Minuit, Paris, 1978 p. 115.
- ¹⁰ C. THOUVENOT, «L'efficacité des éducateurs». L'Harmattan, Paris, p. 240.
- ¹¹ A. VILBROD, op. cit. p. 74-75.
- ¹² J.-M. BERTHELOT, «Société post-industrielle et scolarisation» in G. VINCENT, «L'école prisonnière de la forme scolaire ? », PU Lyon, 1994, p. 199.
- ¹³ F. CARDI, «L'orientation professionnelle et la qualification» in «Des sociologues face à Pierre Naville», L'Harmattan, Paris, 1997 p. 105.
- ¹⁴ E. DURKHEIM, «L'évolution pédagogique en France», PUF/Quadrige, Paris, 1938 rééd. 1999.
- ¹⁵ Voir M. CHAUVIERE, op. cit. ; voir aussi P. RICCO/B. MONTCLAIR, «Former des éducateurs» Erès, 1999.
- ¹⁶ B. LAHIRE, «L'homme pluriel», Nathan, Paris, 1999 p. 35.
- ¹⁷ Id. p. 38.
- ¹⁸ A. VILBROD, op. cit. p. 208.
- ¹⁹ M. PERRIER, «Des travailleurs sociaux à l'épreuve de la lutte des classes», mémoire de DEA de sociologie, dir. F. CARDI, Evry, 1997 p. 83.
- ²⁰ P. BOURDIEU, «Raisons pratiques», Points/Seuil, Paris, 1980 rééd. 1994, p. 164.
- ²¹ P. BOURDIEU, «La domination masculine», Seuil/Coll. Liber, Paris, 1998 p. 64.
- ²² Voir BEYSAGUET/CHAUVIERE/OHAYON, «Les socio-clercs», Maspéro, Paris, 1976.
- ²³ P. BOURDIEU, «La distinction», Minuit, Paris, 1979 p. 552.
- ²⁴ Op. cit. voir p. 179
- ²⁵ P. BOURDIEU, «La noblesse d'Etat». Minuit, Paris, 1989.
- ²⁶ Op. cit. p. 143.
- ²⁷ B. LAHIRE, «Culture écrite et inégalités scolaires». PU Lyon, 1993 p. 282.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERTAUX D., communication, colloque CQFD, UNESCO, septembre 2000.
- BERTHELOT J.-M., «Société post-industrielle et scolarisation» in G. VINCENT, «L'école prisonnière de la forme scolaire ?», PU Lyon, 1994.
- BEYSAGUET/CHAUVIERE/OHAYON, «Les socio-clercs», Maspéro, Paris, 1976.
- BOURDIEU P., «La distinction - critique sociale du jugement», Paris, Minuit, 1979.
- BOURDIEU P., «La domination masculine», Seuil, Paris, 1998.
- BOURDIEU P., «La noblesse d'Etat», Minuit, Paris, 1989.
- BOURDIEU P., «Raisons pratiques», Points/Seuil, Paris, 1980 rééd. 1994.
- CARDI F., «L'orientation professionnelle et la qualification» in «Des sociologues face à Pierre Naville», L'Harmattan, Paris, 1997.

- CARDI J.-L., «*La prévention spécialisée, un secteur spécifique du travail social : transformations, modalités de fonctionnement, idéologie*», thèse de sociologie, dir. P. de GAUDEMAR, Paris VIII, 1987.
- CHARLOT B., «*La mystification pédagogique*», Payot, Paris, 1976.
- CHAUVIÈRE M., «*Enfance inadaptée – l'héritage de Vichy*», Ed. Ouvrières, Paris, 1980.
- CHOPART J.-N., «*La conversion des travailleurs sociaux*» in MARTINET, «*Les éducateurs aujourd'hui*», Privat/Lien Social, Toulouse, 1993.
- DEMAILLY L., «*La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*», Sociologie du Travail, XXIX n° 1/1987.
- DURKHEIM E., «*L'évolution pédagogique en France*», PUF/Quadrige, Paris, 1938 rééd. 1999.
- ION J./TRICART J.P., «*Les travailleurs sociaux*», La Découverte, Paris, 1984 rééd. 1998.
- LAHIRE B., «*Culture écrite et inégalités scolaires*», PU Lyon, 1993.
- L AHIRE B., «*L'homme pluriel*», Nathan, Paris, 1999.
- PREMIER M., «*Des travailleurs sociaux à l'épreuve de la lutte des classes*», mémoire de DEA de sociologie, dir. F. CARDI, Evry, 1997.
- RICCO P./MONTCLAIR B., «*Former des éducateurs*», Erès, Toulouse, 1999.
- SUAUD C., «*La vocation*», Minuit, Paris, 1978.
- THOUVENOT C., «*L'efficacité des éducateurs*», L'Harmattan, Paris, 1998
- VILBROD A., «*Devenir éducateur, une affaire de famille*», L'Harmattan, Paris, 1995.

Mémoire de l'oubli et innovation Pour une étude de la théorie pédagogique française du XIX^e siècle

Michèle ROULLET

Cet article a pour dessein de questionner l'effacement de la théorie de la Science de l'éducation, enseignée dans les écoles normales en France à la fin du XIX^e siècle. En revisitant ce récit qui a été occulté par les pédagogues au XX^e siècle, l'auteur s'interroge sur les propos pédagogiques contemporains et sur la revendication d'efficacité, d'innovation, de modernité qui traverse la Pédagogie dès sa genèse.

Mots clés : La science de l'éducation du XIX^e siècle – le manuel de pédagogie – histoire des idées pédagogiques et innovations

Naissance d'une science pédagogique

C'est au cours du XIX^e siècle qu'apparaît la revendication de scientificité pour traiter de l'éducation, en partant de critères stables, définitifs et tirés de l'étude de la nature humaine (la Psychologie). L'enthousiasme à l'égard de cette «science» est perceptible par l'abondance des publications destinées aux professionnels de l'éducation et par la proclamation de pédagogues qu'il existe bien «une science de l'éducation (avec) ses principes, ses lois» (Compayré, 1885, p. 11), et que «le nom de pédagogie a pris une place indiscutée dans le langage scientifique» (Carré & Liquier, 1898, p. 7). Ces axiomes et principes pédagogiques «définitifs» n'auront pourtant pas une vie très longue. Au tournant des XIX^e et XX^e siècles déjà, ils seront qualifiés d'«idées dogmatiques préconçues» (Claparède, 1905, p. 22), d'«ergoterics (...qui) auraient ressemblé à une joute littéraire plutôt qu'à une discussion scientifique» (Binet & Henri, 1898, p. 9 et p. 14). Les facteurs qui ont entraîné l'oubli de ces fondements théoriques sur lesquels s'édifie la *Science de l'éducation* sont complexes. Pour tenter de les cerner, une reconstitution, à grands traits, de cette théorie pédagogique¹ avec quelques repères historiques s'impose.

Pour l'ensemble des pays développés, l'édification de la *Science de l'éducation* ou de la *Pédagogie* se situe dans les trois dernières décennies du XIX^e siècle². En France, cette science naît institutionnellement en 1883. C'est en effet à cette date que Marion inaugure à la Sorbonne le premier cours universitaire sur *La Science de l'Education*. Cette science pédagogique connaît alors rapidement une expansion considérable³. Pourtant, dès son avènement, celle-ci se trouve au cœur d'enjeux politiques et de conflits idéologiques à travers lesquels s'inscrit une volonté de faire de l'éducation : une « affaire d'Etat » (Nique, 1990).

De nombreux manuels de pédagogie sont alors publiés pour initier les maîtres à cette nouvelle science. Propagés massivement en France à travers son réseau d'écoles normales, ces ouvrages ont connu un réel succès : plus de trente rééditions pour certains, notamment pour le *Cours de Pédagogie théorique et pratique* de Compayré (1885) ! Mais, avec l'arrivée de la *Pédagogie expérimentale et de l'Education nouvelle*, cette théorie perd toute actualité. Ces manuels de pédagogie seront même retirés des cours en 1920 lors de la refonte des programmes des écoles normales. D'après un témoignage d'Alain Choppin, ces manuels seraient devenus des objets si insignifiants dans les années 1930 qu'ils auraient été utilisés comme combustibles pour alimenter les fourneaux des écoles normales durant les hivers de ces années de grave dépression économique ! Dernière flambée – c'est le cas de le dire – de ces manuels qui tomberont alors dans un oubli profond.

Toutefois, si les livres sont partis en fumée, le feu brûle toujours... Car, ce qui a été oublié, effacé, écarté continue de travailler comme une sorte d'inconscient collectif. Or, il n'est pas fortuit, comme nous le verrons plus loin, que cette *Pédagogie psychologique* ou cette *Psychologie pédagogique*, selon les appellations courantes de l'époque, ait été annulée par les pédagogues au XX^e siècle. Rappelons que la *Pédagogie* est définie alors comme *la science qui met en applications pratiques les lois de la Psychologie*. *Pédagogie* et *Psychologie* sont par conséquent indissociables, d'où l'imbrication de ces termes.

Le manuel de pédagogie sous les feux de la recherche

D'apparence simple, censé exposer en raccourci les éléments essentiels, élémentaires d'une science ou d'une doctrine, le manuel pose pourtant bien des problèmes pour qui veut s'en saisir comme objet d'étude. Non seulement sa définition reste complexe, car sujette à évolution (Choppin, 1980), mais encore cet élémentaire, qui condense un savoir pour n'en garder que la prétendue quintessence, n'est pas la simplicité, mais une pensée parcellaire, sectionnée, amputée artificiellement de ses contradictions et de ses conditions de production.

Le manuel de pédagogie se distingue toutefois des autres manuels scolaires. Il n'est pas seulement un instrument d'orthodoxie, mais aussi un instrument de « professionnalisation ». Le savoir diffusé dans ces ouvrages qui préparent au brevet d'enseignement primaire ne doit ainsi pas rester livresque. Il doit déboucher sur des pratiques professionnelles (Roullet, 2001).

Convaincre pour faire agir, ou, plus encore, donner l'envie d'agir selon des normes républicaines, qui, assimilées, doivent devenir des convictions, est ainsi la visée de ces manuels. Dès lors, cette raison éducative sera déclinée sur le ton de l'évidence naturelle. Une évidence qui écarte la complexité et restitue, «bien évidemment», le discours commun d'une époque. Car, comme le note Judith Schlanger, «l'évidence exprime que les choses adhèrent à nos adhésions» (1983, p. 17). Ces manuels de pédagogie, ouvrages de deuxième ou troisième main, ne sont donc pas des œuvres dans lesquelles s'inscrirait une originalité, mais une pensée téléologique. Contenant les «lieux communs», ils sont de formidables caisses de résonance des croyances et des opinions qui ont marqué une époque et sont, pour la recherche, des témoignages précieux.

Revisiter cette théorie pédagogique destinée aux écoles normales, c'est se donner la possibilité de reconstituer une généalogie de la pensée pédagogique et de questionner les fondements théoriques sur lesquels s'est fondée cette science issue du siècle des Lumières. Remuer les cendres de ces manuels n'est donc pas affaire de nostalgie pour «l'école triomphante» de la III^e République (Laprévotte, 1984), mais un travail d'historiographie sur une période de la raison éducative particulièrement féconde.

L'avènement de la pédagogie : une époque charnière de la raison éducative

Le courant positiviste du XIX^e siècle influe aussi sur le monde de l'éducation. Ces premiers pédagogues (qui appartiennent à leur temps) ambitionnent dès lors d'exposer une théorie «scientifique» qui décrive des «faits», et qui prenne ses distances avec le monde littéraire. Toutefois, ils considèrent encore «qu'il ne faut pas séparer ces deux choses, la belle langue et la belle doctrine» (Rousselot, 1883, p.12), et citent abondamment, dans leurs manuels, un des aphorismes les plus célèbres de Condillac : «toute science est une langue bien faite». Finalement, le divorce entre le monde littéraire et le monde scientifique, s'il est engagé, n'est pas encore consommé. Car, cette pédagogie en train de se faire est encore instable, tiraillée entre une tradition humaniste et des ambitions scientifiques, et où se jouent des influences contradictoires :

- Influencés par le scientisme ambiant, les pédagogues affirment qu'il *existe une science de l'éducation avec ses principes et axiomes* tirés d'une «connaissance exacte de la nature humaine» (Chauvin, 1889, p.29). Ils soutiennent aussi que cette théorie pédagogique, qui ne reposerait plus sur des aléas et des intuitions, mais sur des «faits», sur les «lois de la psychologie», peut guider d'une manière sûre et efficace l'éducation. Cette recherche d'efficacité ou cette volonté de contrôle est liée aussi à une vision leibnizienne de la science perçue comme un ensemble de vérités certaines et immuables dans leurs principes. Les «effets boomerang» de cette foi dans la science seront : une phobie de l'aléatoire, la prétention de pouvoir tout étudier, planifier, rationaliser et une méfiance, voire un rejet de la métaphysique qualifiée de «science abstraite».

- Parallèlement, ces mêmes pédagogues, fortement enracinés dans une tradition humaniste, ne veulent pas renoncer à leur haute idée de l'Homme et à son corollaire : l'affirmation de sa liberté. Si, pour eux, la Pédagogie permet bien de comprendre les tenants et aboutissants de l'éducation et d'introduire des méthodes pédagogiques plus efficaces, ils n'adhèrent toutefois pas à la conception d'une science détentrice d'un savoir absolu des comportements humains. Opposés à la psychologie sensualiste (d'un Taine ou d'un Ribot) marquée par la pensée anglaise de Spencer, qui postule que les actions d'un homme sont la répercussion mécanique d'impressions reçues, ces pédagogues privilégient la psychologie spiritualiste de Victor Cousin, qui place la connaissance psychologique dans la «conscience réfléchie», laquelle se confond avec la volonté et la liberté. Elle laisse ainsi indemnes les notions de liberté, de responsabilité et de devoirs, si chères aux Républicains. L'influence kantienne joue dans cette théorie où l'autonomie de la volonté est une finalité et où l'éducation reste affaire de valeurs et de choix : «Oui, nous revendiquons hautement pour les maîtres laïques le titre d'éducateurs et de moralistes» (Compayré, 1885, p. 400).

Tirillés entre ces deux visions antagoniques, les pédagogues vont surmonter ces contradictions en reliant la liberté et la morale à la «Raison». Problèmes éthiques et conscience individuelle ne peuvent ainsi entrer en opposition avec les règles d'une République, prétendument fondées, elles aussi, sur les lois psychologiques et la raison. Par ailleurs, pour ces pédagogues qui annoncent une psychologie pédagogique «complète», qui soit la «synthèse vivante» de toutes les facultés de l'âme, ces hésitations théoriques ne constituent pas des apories. Loin même d'affaiblir ou d'ébranler leur théorie, elles sont perçues comme la garantie d'une «science vraie». «Peu important dès lors les incertitudes théoriques. Il est bon, au contraire, qu'il y ait des incertitudes, elles donnent à la conscience l'occasion de s'affirmer, de croire volontairement à la liberté, précisément parce que la liberté entraîne avec elle la responsabilité et le devoir» (Marion, 1888, p. 125). Accordée aux «vibrations» spiritualistes, *cette psychologie pédagogique va ainsi être définie comme :*

1) un savoir complet et inachevé

Un des axiomes de cette théorie exposée dans ces manuels est que l'être humain peut être abordé dans son intégralité grâce à la psychologie qui décrit les lois de la nature humaine. C'est d'ailleurs cette «vue synthétique de la psychologie» (Boirac et Magendie, 1910, p. 393) qui donne à cette dernière son statut de science. Car, au XIX^e siècle, la science est *l'étude complète et méthodique des faits naturels*, liés dans un ordre cosmique et harmonieux: «il y a unité absolue dans la réalité vivante et dans l'application pratique» (Hémon, 1899, p. 19). Avec cette conception, les pédagogues peuvent affirmer que la science produit la certitude, et qu'elle est synonyme de vérité universelle et immuable.

Par ailleurs, voulant offrir un outil professionnel «performant», les auteurs de ces

manuels de pédagogie annoncent un «manuel complet» : «notre livre (est) la *première partie* d'un cours complet d'éducation» (Drouard, 1907, *Préface*). Ne voulant négliger aucun aspect qui exercerait une influence sur le développement de l'enfant, ils vont, *en bons pédagogues*, traiter «tous» les sujets : des aspects physiologiques au développement intellectuel, moral, esthétique, religieux, historique, sociologique, hygiénique... sans oublier des notions plus scolaires telles : les règlements scolaires, les méthodes pédagogiques avec des spécimens de leçons. Il n'est ainsi pas rare qu'un manuel, censé présenter les notions «les-plus-essentiels», contienne 500 pages ou plus, voire le double lorsqu'un auteur a choisi de publier la Partie dite «théorique» (la Psychologie) et la Partie dite «pratique» (la Pédagogie), en deux volumes distincts.

L'ironie ou le paradoxe de cette théorie pédagogique, qui ambitionne de rompre avec l'enseignement scolastique des siècles précédents, c'est qu'elle va s'épuiser dans sa prétention d'absolu, et nous entraîner dans un puits sans fond. Mais, n'est-ce pas la destinée de toute théorie sur l'action que d'être irrémédiablement une «quête inachevée»? Aussi, pour relativiser cette notion d'absolu et, plus encore, pour servir la morale républicaine qui donne à l'effort un rôle primordial dans l'édification du citoyen, ces pédagogues tempèrent quelque peu leurs propos. S'ils annoncent bien une «théorie complète», en revanche, ils ne manquent pas de rappeler aux futurs instituteurs que la recherche de la vérité est l'entreprise de toute une vie, et que même si une vérité scientifique ne peut être contredite, cette dernière peut (et doit) toujours être peaufinée et améliorée dans le détail ;

2) un savoir scientifique et moral

Qualifiée de «science positive», cette théorie pédagogique est présentée comme une science qui «n'explique pas, (...mais) se contente de constater les faits, d'en décrire la suite et l'enchaînement» (Carré & Liquier, 1898, p. 39). Cette croyance au caractère purement descriptif de la science est liée à *la méthode inductive* qui domine le XIX^e et le XX^e siècle jusqu'à Popper. Considérée comme la méthode «propre» aux sciences physiques et naturelles, elle sera «naturellement» le modèle épistémologique de la psychologie. Dès lors, les choses humaines ne paraîtront plus de l'ordre du vraisemblable, mais répondront au critère du Vrai ou Faux, avec toutes les dérives que cette posture intellectuelle entraîne, et que Charbonnel a si bien su décrire (1988 et 1991-3).

Cette science de l'éducation peut d'ailleurs s'imposer d'autant plus aisément qu'elle est déclarée : «*science plus scientifique que les autres sciences*». En effet, par son objet d'étude (les facultés de l'âme), la Psychologie, dit-on, serait une science qui disposerait d'une méthode⁴ «plus propre», «plus pure» que les autres sciences. Trouvant ses lois dans l'étude de la nature humaine, elle n'étudierait pas des «faits extérieurs», mais des «faits intérieurs», directement perceptibles par la conscience et, par conséquent, sans médiation des sens. Or, comme les sens (c'est bien connu) ne cessent de nous leurrer, pouvoir s'en passer cautionnerait une observation incorruptible et infallible !

Et, dans une époque où le monde est perçu comme un système harmonieux où «tout se tient», ce qui est vrai (scientifiquement) devient réciproquement juste et bien. Les notions de bien et mal, de devoir et droit prennent alors un caractère absolu et universel, qui ne supporte ni la contradiction ni le compromis, et deviennent «pour la morale, ce que les notions de ligne, d'angle, de surface sont pour la géométrie» (Boirac et Magendie, 1910, p. 21) ;

3) un savoir pratique et esthétique

Destinée au monde primaire où la devise est «peu mais bien», cette pédagogie psychologique n'a pas pour but d'insuffler le doute, mais d'induire des conduites, des pratiques professionnelles, et de constituer un corps enseignant homogène. Se modelant ainsi sur la spécificité de ce monde primaire (où une courte scolarité doit outiller le futur artisan, paysan ou ouvrier de savoirs concrets et solides), cette théorie va se décliner comme une théorie utile qui fuit les abstractions intellectuelles «gratuites» et les «raisonnements qui sentent la métaphysique» (Rousselot, 1883, p. 115). Mais, dans le même temps, ces pédagogues craignent une dérive vers l'utilitarisme. Car, pour eux (souvent des républicains engagés), la notion d'effort reste primordiale. N'est-elle pas le pilier d'une République qui veut remplacer les privilèges du sang par ceux du mérite ? Par conséquent, pour ces pédagogues, il ne s'agit surtout pas d'exposer une vision mécaniste de l'humain en annihilant sa dignité logée dans «le Vrai, le Beau et le Bien», mais, au contraire, d'exalter une vision idéale de l'homme. L'Homme, transcendé par cet idéal républicain dans lequel prédomine l'influence de Victor Cousin⁵, serait libre et «spontané» (qui répond de ses actes et maîtrise ses pulsions). Promoteur d'ordre et citoyen responsable, il serait capable, par sa volonté, de s'élever du monde sensible vers le monde des idées et d'allier «science et conscience».

Les applications pédagogiques

Dans cette pédagogie où l'intelligence est déjà définie comme quelque chose de dynamique que l'enfant doit construire en agissant sur son milieu, l'exhortation est : «utiliser la Méthode active⁶». Cette méthode, qualifiée de naturelle, n'encombrerait pas l'esprit de savoirs inutiles. Elle éveillerait l'intelligence des enfants, leur apprendrait à penser et à développer leur sens critique. «Apprendre à apprendre» devient même le slogan de cette pédagogie qui veut rompre avec les méthodes éducatives de ses prédécesseurs, cataloguées : coercitives et inefficaces. Parmi ses applications, on trouve :

- respecter le besoin d'activités, la liberté et les initiatives de l'enfant ;
- utiliser «la méthode active», et ne pas contrarier l'évolution naturelle de l'esprit ;
- introduire un enseignement attrayant. Le plaisir, dit-on, est non seulement un tremplin pour apprendre, mais il témoigne aussi que l'esprit se développe avec aisance, et qu'il «assimile» les connaissances qu'on lui transmet ;
- initier les élèves aux sciences pour les habituer à observer, à aimer la nature, et à penser avec méthode ;

- *donner aux enfants des exercices qui aient un sens.* «Comprendre d'abord, apprendre ensuite» est une des formules familières de cette pédagogie qui ne veut pas imposer à l'enfant une nourriture qu'il ne pourrait pas digérer ;
- *éviter tout excès.* Savoir ne pas se presser et ne pas surcharger de travail sont des règles pédagogiques élémentaires. «*Peu mais bien*» est la devise de l'enseignement primaire ;
- *tenir compte de l'importance du jeu* qui est naturel à l'enfant ;
- *établir la primauté du mérite.* Donc, ne pas juger seulement les résultats de l'élève, mais aussi l'effort intentionnel ;
- *écarter ce qui est rebutant* sans proscrire tout ce qui est laborieux. Car, l'effort reste la dimension essentielle de cette pédagogie.

On peut être surpris en parcourant ces applications pédagogiques de leur modernité. Mais, ne faut-il pas reconnaître le caractère métaphorique du propos pédagogique ? Toute métaphore, étant bâtie sur une abstraction, sur une construction mentale du réel, conduit à des prescriptions les plus diverses, rendant «les frontières entre novation et tradition (...) poreuses» (Drouin-Hans, 1997, n° 3, p. 7). Le «respect de la nature de l'enfant», par exemple (fondement de cette pédagogie psychologique), reste un concept vague, mouvant, et qui renvoie aux interprétations les plus disparates suivant la représentation que l'on a de l'enfant, du respect ou encore de la nature⁷. Aussi, l'apport théorique de ces manuels de pédagogie est, à proprement parler, non pas un exposé théorique sur une nouvelle épistémologie, mais plutôt un panégyrique de la nature humaine «une et harmonieuse», sur laquelle se fonde la morale laïque de la III^e République⁸. Ce discours incantatoire met toute critique hors de sa portée et débouche sur des pratiques pédagogiques «évidentes». Toutefois, ce caractère informe et surdéterminé du propos pédagogique⁹ contribue également à le rendre rapidement obsolète. Car, si l'évidence est la chose la mieux partagée, elle ne peut éveiller l'étonnement¹⁰ et s'exténue au premier courant «novateur».

Les facteurs qui ont contribué à l'oubli de cette pédagogie

Loin d'être une discipline autonome, la pédagogie fait nécessairement corps avec les mouvements de son temps, eux-mêmes marqués par une multitude d'influences. Il serait donc présomptueux de vouloir saisir tous les facteurs qui ont entraîné l'oubli de cette théorie pédagogique de la fin du XIX^e siècle. Parmi ces causes, on peut toutefois citer :

- *le caractère justement informe et surdéterminé de la pensée pédagogique.* Voulant secouer les indolences, servir le pouvoir politique, changer les mentalités et rassembler le plus de monde possible autour de «ses» idées, le pédagogue est un moraliste qui doit provoquer son public sans l'effaroucher. Ses indignations, toutes convenues et contenues, déroulent une rhétorique éprouvée : revendiquer d'être dans du neuf sans quitter le lieu commun. La pensée pédagogique de ses prédécesseurs sera alors utilisée comme repoussoir de la thèse qu'il veut défendre. Les pédagogues de la fin du XIX^e siècle qualifieront les pratiques éducatives de leurs

prédécesseurs de «routines passéistes», ignorantes des lois psychologiques élémentaires. Les pédagogues de l'*Education Nouvelle* entameront le même refrain envers leurs prédécesseurs : les pédagogues de la fin du XIX^e siècle. Quant aux pédagogues d'aujourd'hui, ils ne sont pas en reste de ces procès et pseudo démonstrations !

- *le conflit entre une «psychologie philosophique», «spiritualiste», défendue par l'école de Cousin et une «psychologie sensualiste», «associationniste», influencée par les théories de Ribot, qui veut libérer la psychologie de toute tutelle philosophique et lui donner un caractère scientifique en utilisant des études comparatives, des recherches physiologiques, des données statistiques, etc. De ces deux courants antithétiques, la psychologie «sensualiste» ou «expérimentale» s'imposera de plus en plus dès le début du XX^e siècle, créant des conflits entre les générations de Pédagogues ;*
- *la relève institutionnelle.* Les pédagogues du début du XX^e siècle ont fait leurs écoles dans les écoles laïques, gratuites et obligatoires de Jules Ferry. Ils forment donc une seconde génération de pédagogues. La première génération, soucieuse d'amener la paix sociale, de calmer les conflits scolaires et de construire l'école laïque, privilégiait une philosophie spiritualiste, plus conciliatrice, car, dans cette «science morale», raison et valeur se confondant, la science pouvait être invoquée comme espace consensuel. La seconde génération de pédagogues, au contraire, s'oriente vers la psychologie expérimentale dans laquelle il s'agit d'étudier les manifestations naturelles, de scruter les différences des enfants pour y conformer l'action éducative (cf. les expériences de Binet & Henri sur la mémoire, menées en 1895 dans les écoles de Paris, et citées par Claparède, 1905). La science, dès lors, a davantage pour effets de sélectionner, de trier, de séparer ;
- *l'évolution de la pensée.* De nouvelles références s'imposent notamment la pensée de Durkheim. En effet, la forte influence de la sociologie au XX^e siècle a joué un rôle déterminant dans le déclin de la pédagogie du «moment Compayré»¹¹. Si le lien de dépendance entre Psychologie et Pédagogie est maintenu par Durkheim (1911), en revanche, ce dernier tente bien d'arracher la pédagogie de son socle philosophique originaire et de la *Psychologie spiritualiste* des facultés de l'âme, laquelle serait, aux yeux du sociologue, « trop métaphysique » et ignorante des nécessités sociales. Alors que, pour les spiritualistes, l'éducation a pour but de constituer des hommes libres grâce à l'introspection morale (la conscience) et l'autonomie de la volonté, pour Durkheim, la fin de l'éducation est d'édifier «l'être social», c'est-à-dire un individu qui puisse se reconnaître dans les règles sociales et s'y soumettre. Car, la conscience, pour lui, c'est la société ;
- enfin, les facteurs énoncés ci-dessus peuvent être considérés comme liés au discrédit qui a marqué la philosophie dans la seconde moitié du XIX^e siècle¹². Même les premiers «pédagogues-philosophes» émettent des propos équivoques, voire

dénigrants à l'égard de la philosophie. «Les exagérations, les paradoxes des philosophes qui se sont occupés d'éducation, la distance qui sépare la vie réelle des conceptions romanesques ont rendu la philosophie suspecte en matière d'éducation» (Chaumeil, 1886, p. 70). Et, même Marion, figure clef de la pédagogie spiritualiste, peut écrire, dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson, que la psychologie est «le vestibule de la Métaphysique». Donc, à proprement parler, pas un mauvais lieu, car le vestibule n'est pas une pièce quelconque, mais le passage inévitable pour accéder aux autres pièces. Ainsi, cette métaphore laisse entendre que la psychologie est la « science » qui donne accès aux autres connaissances. Cette primauté accordée à la psychologie va non seulement entraîner une séparation radicale entre philosophie et psychologie, mais encore ranger la philosophie du côté des disciplines littéraires, dites déficientes et trop bavardes pour penser l'éducation¹³!

De la vertu de l'histoire pour innover

La confrontation avec des doctrines pédagogiques tombées aux oubliettes est une source d'inspiration incontestable pour les pédagogues et précieuse pour nous rappeler combien l'innovation est une notion des plus relative. Redonner un écho à cette théorie pédagogique enseignée au XIX^e siècle, c'est s'accorder le privilège de penser la pensée ordinaire. La pensée ordinaire d'une autre époque, il est vrai, mais qui peut nous renvoyer à la nôtre, et nous procurer la possibilité de «subvertir les mots»¹⁴ pour prendre une distance avec un présent justement trop présent et éblouissant. En effet, «là où le présent est adhésion, c'est la mémoire qui rend possible la désadhérence» (Schlanger, 1983). L'innovation est donc indissociable de l'Histoire. Car, pour penser, pour inventer un «advenir», il faut bien insérer du jeu dans les rouages théoriques de nos doctrines. Explorer les théories pédagogiques du passé ou d'ailleurs, c'est côtoyer d'autres mentalités et se donner la liberté de débattre plus sereinement des problèmes pédagogiques d'aujourd'hui. Enfin, l'histoire des idées pédagogiques, outre qu'elle pourrait aider à l'éducation de la citoyenneté, nous montre la pérennité du propos pédagogique et ses ruptures.

La vision encyclopédique du savoir, par exemple, si indéniable au XIX^e siècle, n'appartient définitivement plus à la sensibilité de notre temps, d'où le passage du singulier : «*La science de l'éducation*» aux : «*Sciences de l'éducation*». Le scientisme n'a cependant pas déserté les sciences humaines. Il est même la nouvelle tentation des sciences de l'éducation, très engagées dans «l'ingénierie» de formation des «professeurs des écoles», transmettant à ces derniers des méthodes ou pratiques (le portfolio, le conseil de classe, les projets d'école, les décroissements, les projets pluridisciplinaires, etc.) qui, au nom de l'efficacité ou d'un discours émancipatoire, deviennent des prescriptions. En se focalisant sur l'aspect instrumental de l'éducation, sur un «comment faire», en écartant la notion du bien en soi, ces «nouveaux» préceptes pédagogiques enracinent l'éducation dans un univers technique qui est, illusoirement, celui de l'évidence. Cette visée de pratiques opératoires occulte qu'en pédagogie, il n'y a pas de vérités ontogéniques

(Reboul, 1992). Mais, elle sert des enjeux de pouvoir et donne aux experts une place toujours plus prépondérante dans le domaine de l'éducation. Enfin, comme toute théorie (ou technique) pédagogique est constituée par le langage, elle relève nécessairement de présupposés philosophiques. La technique ne s'oppose donc pas à la philosophie. Pour Droit, elle pourrait même nous contraindre à repenser des phénomènes naturalisés (les nouvelles techniques de procréation assistée, par exemple, nous obligent à repenser les liens de filiation qui paraissent si naturels). Et, si «aucun humain, dans le monde d'autrefois, n'a pu entendre sa voix comme les autres l'entendaient (...), les machines l'ont rendu possible. Ce n'est pas une sortie de soi. Il confirme, outils à l'appui, que notre intimité est ignorante. La technique aide la philosophie. Elle conduit à se demander quelle apparence retenir : celle qui nous livre, du dedans une image de nous-même ou bien celle qui semble objective et s'enregistre ?» (Droit, 2001, p. 204). Par conséquent, il ne s'agit pas de dénoncer la technique qui possède aussi une dimension économique à ne pas négliger : apprendre des savoirs, des gestes et un langage qui permettent d'agir rapidement et d'économiser ses forces. Il serait donc injuste de mépriser les petites "ficelles" du métier. L'art d'enseigner se nourrit aussi de recettes. Mais, il faut lutter contre un discours qui, au nom de l'efficacité, fait passer les recettes pédagogiques comme des panacées ou des fins en soi, et écarte toute contradiction.

D'autres questions abordées dans ces manuels du XIX^e siècle sont, par contre, d'une extrême actualité non seulement *dans le contenu thématique* (le respect de l'enfant, la nécessité en éducation de collaborer, le dynamisme de l'intelligence, la préoccupation de développer à l'école le sens civique...), mais également *dans les concepts mêmes* (la méthode active, l'assimilation, l'accommodation, l'adaptation, l'autonomie...). Par ailleurs, cette nécessité de concilier les contraires marque toujours le discours pédagogique, inséré dans un «double champ de rationalité» : «une rationalité technologique et une rationalité événementielle» (Hameline, 1971) où le pédagogue oscille entre «aumônier et technocrate» (Meirieu, 1993), qui n'a jamais fini de dire, de redire et de se dédire... Cet aspect bavard de la pédagogie révèle-il la vitalité d'une pensée qui ne craint pas, pour reprendre une formule de Pinget, de «tout redire pour tout renouveler» ou un aspect mortifère d'une discipline qui, avec ses bégayements, dévoilerait la faiblesse et l'enfermement d'une pensée qui soliloque dans ses contradictions, qui prétend tout dire, pour n'avoir rien à changer, et serait d'une «insoutenable légèreté»¹⁵ ? Si pour Barthes, «le fascisme, ce n'est pas d'empêcher de dire, c'est d'obliger à dire» (1978, p. 14), en pédagogie, empêcher de dire (ou ne laisser parler que les penseurs officiels³⁰) est une position insoutenable et la marque d'une société démocratique déficiente. De ce point de vue, on peut espérer (et se battre) pour que les questions éducatives ne soient plus une affaire exclusive d'experts, mais qu'elles deviennent l'affaire de tous. L'éducation est chose trop précieuse pour la laisser entre les mains de techniciens gestionnaires et la soumettre à une rationalité productiviste. En conclusion, il apparaît que pour redonner une dynamique aux problèmes de l'éducation, il faut retrouver le goût des débats, voire de la controverse

en ouvrant la pédagogie à l'histoire, à la littérature, à la philosophie, aux sciences... En un mot, que la pédagogie se frotte à la pluralité.

NOTES

- ¹ Pour une analyse plus détaillée, voir Roulet (1998 et 2001).
- ² Voir notamment l'ouvrage collectif de Hofstetter & Schneuwly (2001).
- ³ Dans son ouvrage, Gautherin introduit des tableaux éloquentes pour visualiser cette expansion et indique que : «au tournant du XIX^e et du XX^e siècles, les dix-sept Universités maintenues par la loi Goblet de 1896 eurent toutes, à un moment ou à un autre, un cours de pédagogie (...)» (2002, p. 27).
- ⁴ Pour cette méthode, inspirée des procédures dressées par Claude Bernard dans sa célèbre *Introduction à la Médecine expérimentale*, voir Roulet (2001b).
- ⁵ L'influence de Victor Cousin reste prédominante dans les manuels de pédagogie de la fin du XIX^e siècle. Dès le début du XX^e siècle, une attirance pour la psychologie associationniste se manifeste clairement. Les références aux philosophes comme Mme Necker de Saussure, Montaigne, Pascal, Fénelon, Rousseau se font progressivement plus rares et sont remplacées par des philosophes positivistes comme Auguste Comte, Espinas, Perez, Ribot...
- ⁶ «La méthode active» évolue à travers le temps. Celle d'un Marion n'est pas celle d'un Freinet. Pour l'étude historique de ce «concept», voir l'ouvrage collectif de Daniel Hameline (1995).
- ⁷ Aussi peut-on dire que ce n'est pas la métaphore qui fait la pensée, mais la pensée qui fait la métaphore. En parlant de l'intelligence, par exemple, ces pédagogues républicains utilisent déjà le terme «pré-piagétien» d'«assimilation» avec une métaphore digestive. Néanmoins, cette métaphore physiologique conduit à des conclusions pédagogiques radicalement opposées à celles de Piaget usant de la même métaphore (cf. Roulet, 2001).
- ⁸ Voir notamment Loeffel (2000).
- ⁹ Voir, à ce sujet, l'ouvrage remarquable de Hameline, *L'éducation, ses images et son propos* (1986).
- ¹⁰ Pour comprendre la dimension heuristique de l'étonnement, voir Hersch (1981).
- ¹¹ L'expression «moment Compayré» vient de Charbonnel (1988).
- ¹² Voir notamment Léo Freuler (1997).
- ¹³ A ce sujet, on peut saluer l'heureuse démarche de Meirieu qui, persuadé que la littérature est un réservoir inépuisable pour penser l'éducation, tente de retisser des liens entre littérature et pédagogie (1999).
- ¹⁴ Voir Houssaye qui développe en pédagogie cette nécessité de «subvertir les mots» (1992, p. 111). En littérature, l'écrivain devrait «violer les mots, mais avec douceur» (propos de Barthes, *France Culture*, mars 1981).
- ¹⁵ Voir à ce sujet la réflexion de Monjo (1997) qui propose pour sortir la pédagogie de son «insoutenable légèreté» de restituer au discours pédagogique une dimension politique. Dans cette perspective (popperienne?), la pédagogie, pour accéder à un statut de vérité, n'aurait pas besoin d'être légitimée par l'objectivité de «faits».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barthes R., *Leçon. Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du collège de France*, Paris, éd. du Seuil, 1978.
- Binet A. & Henri V., *La Fatigue intellectuelle*, Paris, Schleicher, 1898.
- Boirac E. & Magendie A., *Leçons de Psychologie appliquée à l'Education* (1901), Paris, Alcan, 5^e éd. 1910.
- Buisson F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882-1887.
- Buisson F., *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Hachette, 1911.
- Carré I. & Liquier R., *Traité de Pédagogie scolaire*, Paris, Colin, 1896.
- Charbonnel N., *Pour une Critique de la raison éducative*, Berne, Lang, 1988.
- Charbonnel N., *La Tâche aveugle*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 3 vol. : «Les Aventures de la métaphore», t. I, 1991; «L'Important, c'est d'être propre», t. II, 1991; «Philosophie du modèle», t. III, 1993.
- Chaumeil J., *Manuel de Pédagogie psychologique* (s.d.), Paris, Belin, 2^e éd. 1886.
- Chauvin L., *L'Education de l'instituteur. Pédagogie pratique et administration scolaire*, Paris, Picard, 1889.
- Choppin A., «L'histoire des manuels scolaires : une approche globale» in *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980.
- Claparède E., *Psychologie et Pédagogie expérimentale*, Genève, Kundig, 1905.
- Compayré G., *Cours de Pédagogie théorique et pratique*, Paris, Delaplane, 1885.
- Droit R.-P., *101 Expériences de philosophie quotidienne*, Paris, Odile Jacob, 2001.
- Drouard Ch., *Notions élémentaires de Psychologie et leurs applications à l'Education*, Paris, Belin, s.d., (1907).
- Drouin-Hans A.-M., «Pédagogies nouvelles et traditionnelles : le nouveau, une valeur très ancienne», in *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques*, n° 3, 1997.
- Durkheim E., «Pédagogie», in F. Buisson, *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, Paris, Hachette, 1911, p. 1540/B
- Freuler I., *La Crise de la Philosophie au XIX^e siècle*, Paris, Vrin, 1997.
- Gautherin J., *Une Discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Lang, 2002.
- Hameline D., *Du Savoir et des hommes. Contribution à l'analyse d'instruire*, Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- Hameline D., *L'Education, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986.
- Hameline D., Jornod A. & Belkaid M., *L'Ecole active. Textes fondateurs*, Paris, PUF, 1995.
- Hémon C., *Eléments de Psychologie pédagogique*, Paris, Delaplane, 1899.
- Hersch J., *L'Etonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1981.
- Hofstetter R. & Schneuwly B. (dir.), *Science(s) de l'éducation XIX^e-XX^e siècles. Entre champs*

- professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Lang, 2001.
- Houssaye J., *Le Triangle pédagogique*, Berne, Lang, 1992.
- Laprévôte G., *Les Ecoles normales primaires en France 1879-1979*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1984.
- Loeffel L., *La Question du fondement de la morale laïque sous la III^e République*, Paris, PUF, 2000.
- Marion H., *Leçons de Psychologie appliquée à l'éducation* (1881), Paris, Colin, éd. 1888.
- Marion H., «Psychologie», in Buisson F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882-1887, t. II, p. 2482.
- Meirieu Ph., *L'envers du tableau*, Paris, ESF, 1993.
- Meirieu Ph., *Des Enfants et des hommes. Littérature et pédagogie*, Paris, ESF, 1999.
- Monjo R., «Le Discours pédagogique contemporain, un exemple : P. Meirieu», in *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques*, n°3, 1997.
- Nique C., *Comment l'école devint une affaire d'Etat (1815-1840)*, Paris, Nathan, 1990.
- Reboul O., *Les Valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
- Rouillet M., *L'Avènement d'une «science» pédagogique. Manuels de Pédagogie et de Psychologie des écoles normales en France entre 1880 et 1920*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Directeur D. Hameline, Université de Genève, Thèse n° 256, 1998.
- Rouillet M., *Les Manuels de pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres ?* Paris, PUF, 2001.
- Rouillet M., «Le Cours de pédagogie des Ecoles normales françaises (1880-1920)», in Hofstetter R. & Schneuwly B. (dir.), *Science(s) de l'éducation XIX^e-XX^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Lang, 2001, pp. 223-242.
- Rousselot P., *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire* (1881), Paris, Delegrave, 3^e éd., 1883.
- Schlanger J., *Penser la bouche pleine*, Paris, Fayard, 1983.

PENSER L'ÉDUCATION

Abonnez-vous ! (2 numéros par an)

LE CHOIX ENTRE 4 FORMULES

- Abonnement 2004** N° 15 et 16
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2003** N° 13 et 14
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2004 + 4 numéros au choix**
(1/2/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14)
France et étranger, port compris : 80 Euros
- Offre promotionnelle** Abonnement 2004 + numéros restants (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14)
France et étranger, port compris : 156 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@epeire.univ-rouen.fr