

PENSER L'ÉDUCATION

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

N° 15 - Mai - 2004

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. : 1667 - Dépôt légal : 2^e semestre 2004

PENSER L'ÉDUCATION

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire - N° 15 - Mai 2004

Les Romans–	Nilda ALVES	5
Critique de l'Ecole <i>Pourquoi (re)lire Ivan Illich ?</i>	Rui CANÁRIO	33
La pédagogie <i>Entre therio, oraxis et poiësis</i>	Marie-Ange CANÉVET-CHASTENET	51
Le lecteur n'est pas devant le texte !	Claude LECLERC	65
La place des objectifs pédagogiques dans la formation des enseignants au cameroun	Daouda MAINGARI	77
Evolution des formes disciplinaires dans l'enseignement secondaire, en France : <i>de l'Université napoléonienne à la fin du Second Empire</i>	Annie TSCHIRHART	87
Langage et apprentissage dans l' <i>Emile</i> de Jean-Jacques Rousseau	Marc WEISSER	103

LES ROMANS¹

par Nilda ALVES**

Résumé :

Le texte aborde le visage de la profession d'enseignant en prenant l'exemple de la narration du vécu d'une enseignante, en rapport à tous les contextes quotidiens, en les comprenant en tant qu'espace-temps de formation. Du point de vue théorique-méthodologique, on indique l'importance de la narration pour la compréhension scientifique de la vie quotidienne.

L'invitation que je fais aux possibles lecteurs/lectrices est celle de prendre le temps, avec moi, d'en savoir plus sur la profession d'enseignant à travers la narration qu'une enseignante fait de sa vie. Avec elle, peut-être, nous lui offrons notre écoute, nous pourrions savoir quelques choses et, entre autres, par quelle trajectoire se fait un professeur et comment on «tombe» dans la profession d'enseignant.

Je postule que pour comprendre les processus de tissure² de la connaissance dans les quotidiens de l'école, ainsi que ceux de la formation quotidienne du professeur il est besoin de les *raconter*. Cela signifie que j'entends qu'il est nécessaire *d'écouter* ce que ces sujets ont à dire sur les si nombreuses et différentes histoires vécues des *arts du faire* (Certeau, 1994). J'appellerai à mon aide, à la fin de ce texte, une seule enseignante, parmi les centaines de milliers de professeurs qui maintiennent dans le quotidien de chaque école du Brésil la qualité de l'enseignement de ce pays, malgré les bas salaires et les conditions matérielles presque incroyables dans lesquelles ils travaillent. Je voudrais capter et transmettre aux éventuels lecteurs/lectrices, par la parole même de cette enseignante, *sujet du quotidien scolaire*, à qui je donnerai le nom de *pratiquante* de ces arts du faire, comment on voit et on raconte le quotidien de l'école, toujours *entrelacé* avec tant d'autres quotidiens vécus, comme je l'ai appris avec Certeau (1994).

De cette *pratiquante* je ne suis pas allé chercher la pratique qu'elle développe en 'assistant' aux cours qu'elle donnait. Mais j'ai cherché sa pratique dans ce qu'elle dit au cours des conversations que nous avons eues et dans lesquelles elle dit tant d'autres choses sur le contexte dans lequel elle se fait professionnelle –le quotidien de l'école – et sur les multiples relations qu'elle maintient entre ses divers contextes quotidiens. Elle a été choisie, peut-être, parmi les multiples possibilités que j'avais parce que, en lisant la transcription de ce qu'elle disait, je me suis rappelée d'un 'roman', ce qui ne s'est pas produit avec les autres témoignages, bien qu'ils m'aient tous émue à plusieurs reprises et qu'ils aient donné

des contributions importantes aux recherches développées à cette occasion³.

Quand, au cours d'une quelconque recherche un professeur parle, fréquemment de façon très généreuse, de sa pratique et de sa vie, nous sommes souvent étonnés⁴ par la quantité d'observations qu'ils font et par la richesse des expériences qu'ils ont accumulées. Celles-ci ou celles-là, dans leurs si nombreux contextes quotidiens, comme dans la vie, apparaissent toujours mélangées et donnant d'importantes contributions, sous forme d'exemples, à leur pratique. Tout cela nous entraîne sans aucun doute vers une grande mobilisation intellectuelle. En général, ces expériences sont racontées avec une grande simplicité – «c'est comme ça» ; «c'est très commun», «mais c'est naturel, pourquoi cet étonnement ? » – et sans que ceux/celles qui les apportent se rendent compte de la richesse qu'ils possèdent, dans la majorité des cas. Néanmoins, ils savent que c'est important puisqu'ils appliquent ce qu'ils savent pendant les cours qu'ils ont donné/donnent/donneront, comme dans leur propre vie, souvent avec une grande fierté de ce qu'ils font. Et, en général, tout ce qui est dit vient extrêmement chargé d'émotion : joie, rage, tristesse, amour, de vie enfin !

En important cette parole dans ce texte, par l'intermédiaire du rapport annoncé, toutes les questions méthodologiques qui nous assaillent – ceux qui travaillent avec des méthodologies qualitatives, et tout particulièrement avec l'histoire orale – sont, sans doute, présentes comme source ; les questions éthiques liées à l'identification des dépositaires de ces témoignages et à l'utilisation du contenu de leurs discours ; la relation nécessaire avec d'autres sources et témoignages ; l'utilisation de l'analyse des processus subjectifs de la mémoire, tout comme de celle des multiples relations entre mémoire, narration et identité ; les contradictions existantes entre la mémoire individuelle et la mémoire collective ; l'importance de la confrontation entre la source orale et la source écrite ; l'importance du moment et des processus d'affleurement de la mémoire dans l'analyse *des significations subjectives des expériences vécues et de la nature de la mémoire individuelle et de la mémoire collective* (Thomson, 1997, p. 52) ; l'influence de l'enquêteur sur les processus de cet affleurement, etc. De cette manière, comme le résume si bien Thomson (1997), en utilisant l'histoire orale, *nous sommes généralement autant intéressés par la nature et par les processus d'affleurement des souvenirs que par les contenus des réminiscences que nous enregistrons* (p. 54). Les uns et les autres, permettent de mieux comprendre la signification de ce qui est dit, en contribuant aux idées que nous voulons former à propos de l'histoire étudiée.

L'histoire orale, m'enseigna Portelli (1997) en une synthèse notoire, *est une science et un art de l'individu. Bien qu'elle ait affaire [...] à des critères culturels, à des structures sociales et à des processus historiques, elle vise à les approfondir, en essence, par le moyen de discussions avec des gens sur l'expérience et la mémoire individuelles et aussi par le moyen de l'impact que ces dernières ont eu dans la vie de chacun*⁵.

Il s'agit donc de mémoire individuelle, bien qu'elle soit par ailleurs sociale, parce

qu'elle peut être organisée en fonction d'une culture déterminée, elle ne peut être 'racontée' que par des personnes, par ce que seul les êtres humains peuvent garder et raconter leurs souvenirs. Pour cette raison Portelli (1997) rappelle encore que

"la mémoire est un processus individuel, qui se produit dans un milieu social dynamique, en se servant d'instruments socialement créés et partagés. En vue de cela, les souvenirs peuvent être semblables, contradictoires ou superposés. Pourtant, en aucune façon, les souvenirs de deux personnes ne sont – comme les impressions digitales, ou, il est vrai, comme les voix – exactement identiques" (p.16).

Avec cette compréhension de ce qu'est l'*histoire orale*, Portelli va dire que dans cette façon de faire l'histoire, la réalité sera comprise, non pas comme le plateau d'un jeu d'échecs qui a tous ses carrés pareils, mais bien plutôt comme une *couverture en patchwork*, dans laquelle tous les morceaux sont différents, quoiqu'ils forment un tout cohérent une fois réunis. En conclusion de cette approximation, l'auteur délivre encore un message important : *En dernière analyse, c'est aussi une représentation bien plus réaliste de la société, conformément à notre façon de l'expérimenter* (p. 17).

Dans ce sens, la composition, terme ambigu qui sert à désigner les processus de tissage des souvenirs, permet de comprendre qu'il n'est possible d'organiser la mémoire qu'en utilisant les langages et les sens qui ont été formés en chacun de nous, dans la culture vécue, en chaque trajectoire personnelle et professionnelle : le tissu mémorialiste.

Par conséquent, dans le cas du sujet de l'enseignement, chacun de nous, avant d'avoir le droit légal d'être des professeurs, ce qui bien des fois n'est même pas acquis dans notre pays, nous « apprenons l'*office* » au cours des innombrables « cours » auxquels nous assistons et que nous partageons durant toute la trajectoire qui nous aura menés à 'choisir cette profession', en de multiples contextes quotidiens. Durant ce trajet, nous apprenons des gestes, des expressions, des manières, une façon de mouvoir le corps, comment le professeur doit s'habiller et parler, comment acheminer le travail avec les élèves, comment s'adresser à des autorités éducationnelles, comment recevoir les parents, comment, enfin, faire usage de plusieurs langages. Dans ce processus complexe, nous avons également composé des significations sur : la relation professeur-élève, le rôle du professeur dans l'école et dans la société, *la façon de conduire un cours*, et aussi, dans les si différents cours que nous aurons à faire dans toute notre vie professionnelle, où chercher le meilleur appui pour conduire un *cours* et tous les cours, comment trouver, en un instant inespéré, une réponse que nous ne savions pas que nous savions, tout ce que Bourdieu (1990) a appelé l'étude en tant qu'*habitus* et qu'il tente d'expliquer ainsi :

"L'action n'est pas la simple exécution d'une règle, l'obéissance à une règle. Les agents sociaux, aussi bien dans les sociétés archaïques que dans les nôtres, ne sont pas seulement des automates réglés comme des horloges, selon les lois mécaniques qui leur échappent. Dans les jeux les plus complexes [...] ils investissent les principes incorporés d'un 'habitus' générateur : ce système de dispositions 'acquises par l'expérience', et donc variables selon le lieu et le moment. Ce 'sens du jeu', comme nous le disons en français, c'est ce qui permet de générer une infinité de 'coups' adaptés à

l'infinité de situations possibles, qu'aucune règle, pour plus complexe qu'elle soit, ne peut prévoir (p. 21). [...] Etant le produit de l'incorporation de la nécessité objective, 'l'habitus', nécessité devenue vertu, produit des stratégies⁹ qui, bien qu'elles ne soient pas le produit d'une aspiration consciente de fins explicitement posées à partir d'une connaissance adéquate des conditions objectives, ni d'une détermination mécanique de causes, se montrent objectivement ajustées à la situation. L'action commandée par le 'sens du jeu' a toute l'apparence de l'action rationnelle que représenterait un observateur impartial, doté de toute l'information utile et capable de la contrôler rationnellement. Et, pourtant, elle n'a pas la raison comme principe. Il suffit de penser à la décision instantanée du joueur de tennis qui monte au filet au mauvais moment pour comprendre qu'elle n'a rien en commun avec la construction scientifique que l'entraîneur, après une analyse, élabore pour l'expliquer et pour en tirer des leçons communicables. Les conditions pour le calcul rationnel ne sont pratiquement jamais données dans la pratique : le temps est compté, l'information est limitée, etc. Et nonobstant, les agents font, avec bien plus de fréquence que s'ils agissaient au hasard, 'l'unique chose à faire'. Ceci parce que, en s'abandonnant à des intuitions d'un «sens pratique, qui est le produit de l'exposition continuée à des conditions semblables à celles en lesquelles ils se trouvent, ils anticipent la nécessité immanente au flux du monde.» (p. 23).

Cette longue citation m'aide à comprendre combien nos actions d'enseignement ne sont pas rationnelles, au sens où elles seraient planifiées et prévues, mais correspondent à des 'apprentissages' qui nous ont pénétrés doucement et qui nous ont marqués en des situations différentes, en qualité, en quantité, en espace/temps de réalisation variés. D'un autre côté, cela nous permet de comprendre que ces actions que nous produisons dans l'exercice de l'enseignement, bien qu'elles soient apprises socialement, sont toujours uniques, car nous organisons le tout su en accord avec chaque situation concrète. C'est-à-dire que je peux affirmer, en considérant l'enseignant 'pratiquant' pendant le cours, à la fois que chaque action habituelle développée invoque tous les cours auquel il a assisté et qu'il a donnés – vécus – et que pour être 'comprise', chacune de ces actions a besoin d'autres qui l'aient vécue aussi.

Il y a, de cette manière, la nécessité de comprendre que n'importe quelle histoire racontée autour de l'école, ainsi que sur n'importe quel contexte quotidien dans lesquels nous vivons, c'est toujours une *histoire publique*. En le disant à voix haute nous savons, par l'expérience de la vie en société, qu'elle va parcourir le monde et, d'une certaine façon, si nous la racontons, c'est qu'elle peut déjà être publique, voire qu'elle le pouvait déjà avant. Dans ce cas, avec Thomson (1997), il est nécessaire de constater qu'

"une des choses que nous avons à faire est de voir quelles sont les relations entre la façon qu'a [... chaque] individu de se rappeler ses expériences et les types d'histoires publiques de ces expériences, et publiques pour moi ne se restreint pas à celles qui ont été diffusées à la télévision, des livres et ainsi de suite. 'Publique' peut être un concept bien moins englobant, le public peut être une famille, ou le public du lieu de travail, ou d'un club. [...] Je crois que je cherche à dire que, dans nos souvenirs, dans n'importe quel souvenir, il existera toujours une sorte de lutte ou de tension entre nos expériences personnelles et ces souvenirs, et les histoires collectives ou publiques de cette expérience ou événement".

Ainsi, comme pour toutes les actions humaines, le fait de se les rappeler permet l'apparition de tons et de sons dissonants dans une histoire. L'analyse de ces dissonances

permet de détecter les omissions, les changements de direction et le renouvellement permanent des faits vécus en différentes époques et situations, puisque *l'expérience ne se termine jamais, elle est constamment rappelée et retravaillée* (Thomson, 1997, p. 63). Quand le professeur décide de raconter une histoire à un chercheur ou une chercheuse, il l'a probablement déjà racontée à d'autres compagnons : ce *conte, nouvelle* ou *roman* fait partie de son répertoire personnel, même si c'est un cas qui s'est produit avec un autre collègue et «celui qui conte un conte rajoute un point...».

Une autre question que nous devons remarquer, dans le cas de sujets qui exercent la profession d'enseignant, comme probablement pour tout le monde, c'est qu'en composant son histoire le professeur a besoin de tisser un passé avec lequel il puisse vivre (Thomson, 1997). Mais en plus, je pense, en des périodes de crise professionnelle grave, comme celle que nous traversons actuellement, il est commun que la mémoire, lorsqu'on la sollicite, fasse usage de créations qui indiquent l'existence de moments antérieurs meilleurs que ceux que nous sommes alors obligés de «supporter». «*L'école était mieux avant*», c'est sans doute l'expression la plus entendue quand nous nous efforçons d'écouter les professeurs, pas seulement ceux qui travaillent depuis longtemps, mais aussi ceux qui ont eu peu de temps pour exercer leur profession. On le dit même quand la mémoire révèle des données et des faits qui contrarient ce qui est affirmé (Alves, 1998). Par ailleurs, il est encore nécessaire de noter que je travaille avec des données différentes de la majorité, qui ne voient le professeur que par les défauts qu'il possède ou les erreurs qu'il commet et qui, si communément, sont annoncés ('à coups de trompettes') par les autorités à tous les niveaux : mauvaise formation, relations difficiles avec les élèves, peu d'attention aux changements éducationnels, incapacité de s'adapter au *nouveau* (nouvelles technologies, nouveaux contenus, nouvelles nécessités du monde du travail), etc. Je veux dire par là, en demandant encore une fois de l'aide à Portelli que :

"exactement parce qu'elle concerne des personnes 'communes' des 'individus isolés et obscurs', qui peuvent, 'en plus être étranges' : l'Histoire Orale ne se concentre pas sur les personnes moyennes, et il n'est pas rare qu'elle considère plus 'représentatives' celles qui sont extraordinaires ou incomparables. [...] Ainsi] l'esclave qui a été puni avec cent coups de fouet peut mieux éclairer l'institution de l'esclavage que ceux qui ont été fouettés 0,7 fois par an. Le nombre extrêmement réduit de toxicomanes, dans une petite ville industrielle, peut fournir des indications inestimables sur l'expérience des jeunes comme un tout. En plus, un conteur d'histoires créatif ou un brillant artiste de la parole constitue une source de connaissances aussi riche que n'importe quel ensemble de statistiques". (p. 17).

Avec Thomson (1997), en comprenant que nous tissons *notre identité à travers le processus qui consiste à se conter des histoires à soi-même – comme des histoires secrètes ou des fantasmes – ou à d'autres personnes, au cours de notre vie sociale. [...] En narrant une histoire, nous identifions ce que nous pensons que nous étions dans le passé, qui nous pensons être au présent et ce que nous aimerions être [dans le futur]. (p. 57) La reconnaissance*, pour soi-même et pour les autres, est, ainsi, le processus mobilisateur de tant de mémoires tissées, car, sans lui, les crises personnelles, sociales, professionnelles,

seraient insupportables. Avec lui, nous *composons* à travers des images cherchées dans le passé, et toujours retouchées par nos croyances et intérêts, actualisées à tout moment, notre réalité d'aujourd'hui et nos possibilités futures. La mémoire 'joue' un rôle important dans tout cela parce que, sans doute, chacun de nous, comme personne et comme professionnel, se demande toujours : 'd'où suis-je venu ?' ; 'comment suis-je devenu ce que je suis ?' ; 'pourquoi ai-je choisi cette profession ?' ; 'et maintenant ?' ; etc.

En ce sens, ce que chacun a à dire m'intéresse plus que ce que j'aurais envie d'entendre. C'est en rapport avec l'avertissement de Coutinho (1997) sur la sensibilité que chaque personne interviewée possède, aussi humble soit-elle, pour percevoir ce que le chercheur veut obtenir et pour donner les réponses attendues. D'un autre côté, cet auteur nous rappelle, aussi, que ceux avec qui nous discutons ne se montreront jamais en entier, mais qu'ils composeront toujours un personnage qui peut beaucoup nous aider à comprendre ce que chacun est, puisque les choix sont toujours faits parmi les choses qui ont une valeur, pour eux-mêmes et pour leur groupe social. De cette façon chacun, avec ce qu'il pense/veut être, assure la présence dans la discussion d'une gamme énorme de personnages différents et également riches d'informations dans ses contradictions, certitudes et approximations.

La grande synthèse sur cette question est faite, par ce même auteur, qui nous dit que l'important c'est de respecter chacun de ceux avec qui nous avons conversé. Il pose la question et répond : *Que veut dire respecter cette personne ? C'est respecter son intégralité, qu'elle soit un esclave qui aime la servitude, ou qu'elle soit un esclave qui hait la servitude.* (p. 169).

En décidant de *composer* ce texte, parmi toutes les possibilités qui s'offraient à moi, j'ai choisi de me mettre à travailler avec un personnage spécial, tout en comprenant que chacun/chacune l'est. Celle que j'ai choisie pour ce travail l'a été parce qu'elle montre très nettement, avec confiance et passion, comment on devient une enseignante.

Encore une fois, je rappelle que dans ce choix, mes souvenirs – de tant de *cours vécus*, soufferts ou fêtés – et moi, nous étions présents, tout le temps. Ceci parce que les conversations pour l'histoire orale, sont aussi toujours – et surtout dans ce cas – *autobiographiques*, tant dans son impulsion initiale qu'au cours de sa réalisation et de l'analyse que nous en faisons. J'invite les lecteurs/lectrices éventuels à garder ceci présent à l'esprit en lisant ce texte. Je le dis en accord avec Coutinho (1997), lorsqu'il parle de l'inexistence de la vérité :

"dans le documentaire américain, même dans ses meilleurs exemplaires, tout se déroule comme si ce qui se produisait était absolument réel. Mais le documentaire, contrairement à ce que les ingénus pensent, et qu'une grande partie du public pense, n'est pas l'enregistrement visuel de la vérité. En admettant qu'il puisse exister une vérité, ce que le documentaire peut présupposer, dans les meilleurs cas – et ceci a été dit par bien des gens – c'est la vérité de la prise de vue elle-même. La vérité de la prise de vue signifie révéler en quelle situation, à quel moment elle se donne et tout l'aléatoire qui peut se produire en elle". (p. 167)

Cet aspect met en exergue, sans aucun doute, des questions d'ordre éthique. Comment les garder présentes pendant nos discussions, quand tant de choses si particulières sont révélées ? «Ouvrir l'âme» serait peut-être l'expression populaire qui dit le mieux ce qui se passe quand le climat de confiance s'établit. Comment les avoir encore présentes quand nous analysons les textes transcrits et que nous devons décider ce qui est valable d'utiliser Parmi tant de confidences faites ? Rien ne sert de dire : *N'utilise que ce qui a à voir avec l'expérience de l'école !*, car tout est en rapport avec l'école, dans la compréhension, présente pour moi en permanence, que nous sommes un réseau de subjectivités de tant de réseaux vécus, comme me l'a appris Boaventura (Santos, 1995). Dans la plupart des cas, le contexte familial ou le contexte de la citoyenneté sont appelés dans le discours de l'enseignante avec qui nous avons discuté, car ils expliqueront mieux quelque chose qui a été dit ou qui sera dit à propos des cours. Sans vouloir exercer le rôle de thérapeute, je suis obligée d'interrompre, plusieurs fois, une discussion ou de la faire changer de direction quand un thème se montre trop douloureux ou chargé d'émotion pour celui qui parle (et quelquefois pour celui qui interroge). Mais il est nécessaire de reconnaître aussi, qu'entendre les professeurs, en ce moment si grave pour l'éducation scolaire au Brésil et dans le monde, signifie se rendre compte que c'est donner voix à des sujets qui sont piétinés à plus soif, car ils remboursent des dettes que, pour la plupart, ils/elles n'ont pas contractées.

La décision de raconter l'histoire d'une enseignante a exigé que d'autres options soient prises, pour que nous puissions travailler le quotidien comme une narration de façon cohérente. Je vais donc la laisser raconter le «roman» de sa vie avec les «événements» qu'elle a jugés nécessaires pour composer son personnage. Je sors de scène, par conséquent, pendant le «roman», et je m'efface pour qu'elle soit entièrement occupée par le personnage qui raconte son histoire. L'histoire est tellement intéressante qu'elle sera racontée dans son intégralité, telle qu'elle a été dite par l'enseignante avec qui j'ai discuté, transcrite par les étudiants et «écrite» par moi. Je ne m'identifie pas dans les rares occasions où je greffe une phrase ou bien «arrange» le portugais, car ces insertions n'ont pour but que de faciliter la compréhension de ce qui était dit, au moment du discours, quand elle utilisait également des gestes, des grimaces, des rires et des sourires. Pour organiser les «données» de cette manière, j'ai eu besoin d'un certain courage. Mais on me le demandait depuis un certain temps⁹ et durant quelques années j'ai dû étudier pour trouver le chemin.

Un des appuis importants m'est venu de Foucault (1992), alors que, lisant un de ses textes je me suis confrontée à ce passage, traduit dans la version que j'ai lue dans un délicieux portugais du Portugal :

"Ce n'est pas une œuvre d'histoire. [...] C'est une ontologie d'existences. Des vies de quelques lignes ou de quelques pages, démentis et aventures sans nombre, recueillies en une poignée de mots. Des vies brèves, trouvées en abondance dans les livres et documents. 'Exemplaires', mais, au contraire de ceux que les sages recueillaient au cours leurs lectures, ce sont des exemples qui sont moins de leçons à méditer, que de brefs effets dont la force s'évanouit presque immédiatement. Cela me plairait de les désigner par le terme de

'nouvelles' : par la double référence qu'il comprend : au démêlage de la narrative et à la réalité des événements relatés ; car la cohésion des choses dites, dans ces textes, est telle, que nous restons sans savoir si l'intensité qui les parcourt vient plutôt de la fulgurance des mots ou de la violence des faits dont ils sont replets. Des vies singulières, je ne sais par quels hasards devenues d'étranges poèmes, voilà ce que j'ai appris à recueillir dans une sorte d 'herbier". (p. 89-90)

Comme le rapport que j'ai recueilli et que je transmets ici et plus long, j'ai pensé que je pourrais l'appeler «roman», en l'empruntant à Pennac (1995), sans l'attention que ce dernier a eue en choisissant le titre de son livre. Je l'utiliserai, sans en dire plus, car je le comprends comme un '*savoir-dire*' exactement ajusté à son objet (Certeau, 1994, p. 153), ne trouvant pas une autre façon de parler de cette vie racontée. Préparez-vous, éventuels lecteurs/lectrices car contrairement à ce qu'on pourrait attendre d'un travail académique, vous allez lire une histoire intégrale. C'est elle-même, avec les entrées que j'ai choisies et sélectionnées, qui explique ce qu'il est possible de commenter sur la vie et la formation d'une enseignante. Dans tous les aller-retour de l'histoire il y a *un art de penser* (Certeau, 1994, p. 156) qui permet l'exercice *plaisant de la pertinence de ce qui est scientifique*. C'est, donc, l'heure de l'émotion ! Que cette histoire vous émeuve autant qu'elle m'a émue. Cela vaut le coup de penser en elle !

Rose Marie : faisant des histoires et racontant des histoires ou le passeport pour arriver à bien d'autres mondes

Si je commence à parler de mon enfance... Mais parler de quoi dans mon enfance qui a été si vaste ? Quoi ? De mon éducation ? De ma vie à l'école ? J'ai eu le privilège d'être choisie par ma famille. C'est à Cabo Frio, une ville de province, qui se situe sur le littoral et qui s'appelle «cap» parce que c'est une pointe qui s'étend vers la mer et «froid» parce que dans cette région la mer est très froide – c'est le courant des Malouines, qui s'étant immergé à Santa Catarina, émerge de nouveau à Cabo Frio. C'est la région salifère de l'état de Rio de Janeiro. Le réseau municipal, à l'époque, était très mauvais et dans la plupart des écoles on ne faisait que du CP au CM2. Il y avait deux grands collèges dans l'état, ce qui en faisait des collèges très disputés C'était là qu'étudiaient ceux de la classe moyenne, car il n'y avait pratiquement aucun collège privé. J'ai commencé ma scolarité en 1969, et au centre de Cabo Frio il n'y avait qu'un seul collège – le collège d'état Miguel Couto – qui se situait près de la plage. On pouvait y rester de la maternelle au secondaire. Y trouver une place était très difficile, en pleine dictature, vraiment très difficile. Mes tantes et ma mère étaient quatre sœurs, avec mes cousins nous sommes dix en tout... Seulement deux personnes de la famille aussi à trouver des places à cette époque, c'était les années 70. Comme c'était très dur, les mères et les tantes choisissaient ceux qui étaient les plus studieux, ceux qui montraient la meilleure «aptitude» aux études. Puisque c'était si difficile, les autres allaient à des collèges municipaux qui, comme je l'ai dit, étaient très mauvais. Ainsi, je m'en allai au collège d'état Miguel Couto avec six ans, déjà alphabétisée par la famille. Dans ma famille, toute la génération a été alphabétisée à la maison... C'est

une histoire intéressante. Ma tante, la très belle Rosado... Le rêve de sa vie était de devenir enseignante, elle n'y est jamais parvenue, elle n'a fait que les quatre premières années, comme ma mère et toutes les autres. Mais pendant bien longtemps dans le quartier... Elle a toujours été très catholique, très dévouée aux bonnes causes, très croyante et elle faisait un travail volontaire et personnel en donnant des cours pour les adultes qui voulaient apprendre et s'alphabétiser. Elle l'a fait durant de nombreuses années. Elle avait toujours autour de la table de son salon, un certain jour dans la semaine, des personnes de quarante, de cinquante, de soixante ans, généralement noires, des personnes exerçant des professions subalternes, des employés qui savaient que ma tante alphabétisait gratuitement... elle demandait ce qui équivaldrait aujourd'hui à environ 3 euros par mois, c'était quelque chose de symbolique, plutôt pour le rôle qu'elle jouait. Dans cette histoire, ma tante a alphabétisé beaucoup de monde, car c'était une chose qu'elle faisait avec plaisir. Elle utilisait une méthode particulière qui était de son cru mais qui marchait toujours. Elle m'a alphabétisée... et maintenant, elle a alphabétisé mon neveu ! Elle était très fière de ça et dans ma famille tout le monde mettait les enfants avec elle pour qu'elle leur apprenne. Elle utilisait des cartes, des livres... que des morceaux de papier et des stylos. J'ai passé un an avec elle, car elle était la voisine de ma mère. Dans sa façon folle d'enseigner, presque pittoresque, si je me rappelle, on apprenait... C'est qu'elle mettait des lettres... et on apprenait les lettres à travers les mots, mais alors elle nous faisait savoir les sons : le ba, be, le ca, te, et aussi comment joindre les mots et les phrases. Mais tout cela ne suivait aucun rythme, pas de pauses, cela se passait en accord avec chacun. Certains étaient plus lents, d'autres l'étaient moins, et à la fin elle prenait des livres qu'elle avait sur son étagère, qui étaient des livres infantiles ou illustrés et avec ça on s'amusait et apprenait et je passais longtemps par terre à faire des gribouillages, j'aimais beaucoup ce truc de faire des petites vagues, des petits «U». Ah, mais ma tante n'était pas très patiente, elle n'aimait pas l'indiscipline, elle ne la supportait jamais. Et elle savait tout de suite celui qui avait une tendance ou n'en avait pas. Elle croyait que c'était le «don». Dans un coin de province, dans les familles de l'intérieur comme la mienne, ma famille très traditionnelle, pauvre et traditionnelle, tout était un don. Le don de la pêche, le don de la dentelle, le don ; ils étaient artisans, ma mère était artisan, le don pour l'artisanat, dans l'artisanat on pouvait avoir le don pour la peinture ou le don pour le modelage. On avait une croyance, très grande, en certains dons professionnels. C'est d'ailleurs plutôt sympa, parce que si on y pense bien, on trouve aujourd'hui que toutes les personnes sont égales, ce qu'ils ne pensaient pas du tout. Ils développaient même une chose assez «sympa» autour de ça, car il y avait toujours quelqu'un qui faisait ce dont ils avaient besoin. Ce truc là, du collègue «d'état», ça a été des années très difficiles, j'étais très intimidée, car ma mère et ma famille m'intimidaient beaucoup, ils disaient qu'il était très difficile d'y trouver une place: «*Si tu redoubles une année, tu seras renvoyée.*» «*Plus jamais tu n'auras cette opportunité !*» «*Si tu fais quoi que ce soit, tu serais expulsée.*» Alors je croyais dur comme fer que si je faisais quoi que ce soit... Le monde du jeu et de l'art – l'art dont je parle est celui de «l'artisan» – était un monde en dehors du collège, il n'y avait rien à voir avec ça à l'intérieur. Là, nous

devions être très disciplinés, ce truc de chanter l'hymne... Mais j'admirais beaucoup les indisciplinés, tu vois ? Mais j'avais très peur et, à tel point que mon surnom à l'école primaire était... (je suis quelqu'un qui parle beaucoup depuis mon adolescence et encore à l'âge adulte), quand j'étais enfant mon surnom était «présente» parce que c'était la seule chose que je disais. J'étais très timide et l'école aussi était quelque chose de très intimidant, car la majorité des élèves était de la classe moyenne. La discrimination y était telle que «le quatre heures» se prenait dans une salle au fond et ceux qui goûtaient au collège étaient à peine 10 %. C'étaient généralement des pauvres, des métisses... Il y avait un truc avec la couleur aussi très fort et les gens se moquaient de nous quand on faisait la queue. J'y allais parce que j'avais vraiment faim, ma famille étant très pauvre et j'ai toujours pris le quatre heures de l'école, je trouvais ça super !... Je n'aurais jamais eu faim à cause de ça ! Mais c'était un jeu permanent : «tu n'as rien à manger chez toi ?» ; «morts de faim !» Tu comprends ? Parce que pour ceux qui avaient les moyens, la majorité, la queue était le lieu de la discrimination. Ceux qui pouvaient allaient à la cantine qui vendait des choses ou emportaient ces petites sacoches à compartiment pour porter le quatre heures, très belles, pour l'époque, c'étaient les années 70, il y avait plein de petites collègues qui en avaient des thermiques, chose que je trouvais admirable. C'était un monde plein de discrimination ! Pour ceux qui n'avaient rien, comme moi, il restait le FENAME, à l'époque ça s'appelait FENAME, aujourd'hui c'est la FAE, Fondation d'Assistance à l'Education. Cette FENAME avait un poste dans le collège, un emplacement dans l'école et tu avais le droit de gagner certains livres, un quota de crayons, gommés, cahiers, une pièce de tissu pour faire un pantalon, en tergal bleu, une pièce blanche en coton, pour la chemise, la petite poche venait avec. Tu y avais droit si tous les ans tu faisais une attestation de pauvreté qui devait être enregistrée au commissariat et ils faisaient une visite à ta maison. Si d'un côté c'était bien, que tu reçoives de l'argent, parce que ça dépannait bien, d'un autre côté il fallait bien couvrir les cahiers, sinon les autres, les camarades, voyaient que c'était un cahier de la FENAME, tu vois ? Nous étions une minorité. Dans une classe de quarante élèves nous étions deux. C'était la minorité de la minorité qui devait passer par le crible de la discrimination, c'était ceux de l'attestation de pauvreté, des choses qui nous traversaient là-bas en permanence. C'était un collège très en vue pour l'élite, comme institution, en pleine dictature militaire. Le primaire et le collège pour moi... j'ai aimé parce que j'aimais beaucoup étudier je crois que je supportais tout ça parce que le monde personnel, chez moi, était très confus, il y avait souvent des disputes, ma mère vivait très mal et je considérais le collège comme un endroit où je vivais en paix. Le collège était pour moi une fuite des problèmes familiaux, et bien plus. Alors, 'c'est l'heure d'aller à l'école', c'était une phrase superbe ! C'est comme si le collège pour moi avait été une carte pour un autre lieu, différent, un autre monde. Et, en vérité, c'était le cas... d'une certaine façon, ça a été le passeport pour arriver à bien d'autres mondes. En troisième, avec 14 ans, contre la volonté de ma mère et de mes tantes, je suis passée aux cours du soir, je suis sortie du monde diurne et je suis allée vers le monde nocturne. Dans les cours du soir la discrimination était moins forte. La classe moyenne fréquentait les cours du matin ou de l'après-midi, car il y

avait des cours le matin, l'après-midi et le soir. Il y avait de l'analyse chimique, un laboratoire de je ne sais pas quoi, il y avait infirmerie, secrétariat, administration d'entreprises, il y avait aussi ce truc qui consistait à faire des plans... le «bâtiment», il y avait tout ça normalement et cela le matin, l'après-midi et le soir. La nuit ce n'était que pour le secondaire et la majorité des gens qui y allaient travailler. Une chose que je n'oublie pas c'est que je me suis inscrite au cours du soir quand j'ai décidé de travailler. J'ai dû me battre avec ma famille, une série de disputes parce que j'avais décidé de travailler. C'était très douloureux pour ma mère et elle pleurait beaucoup en disant qu'elle ne voulait pas que je rentre dans le monde du travail, car ce serait pour un sous-emploi dans un quelconque commerce. Etre commerçant voulait dire travailler 10 ou 12 heures par jour, dans une ville qui avait une tradition énorme d'une petite bourgeoisie, une élite «dégoutante» pour laquelle les commerçants étaient des valets. C'est encore comme ça aujourd'hui. A l'époque, alors... A cette époque, donc, on était des serviteurs, vraiment, et on était très peu payé. Mais j'ai tenu ferme et je suis allée travailler. J'ai commencé à travailler en 1976, avec 14 ou 15 ans. J'ai donc poursuivi mes études secondaires en travaillant. Comme aucun des cours proposés ne me convenaient, les cours normaux étant donnés pendant le jour, je ne voyais pas de vocation pour rien de tout cela, ni pour le bâtiment, dont les cours étaient le soir, ni pour le secrétariat, j'ai fait administration par manque d'options. Le bon souvenir que j'ai c'est que c'était une institution où je me sentais protégée de tous les problèmes ; en y allant. C'était un endroit où il y avait une marge de rêve. J'aimais les connaissances, apprendre, d'une certaine façon on apprenait quand même, alors j'aimais bien. J'avais très peu de relations d'amitié, car j'étais une enfant très problématique. Les filles étaient très ennuyantes, extrêmement ennuyantes, la plupart des filles, trop bien mises, elles passaient leur temps à diviniser l'institution, le professeur, un «fayotage», tu vois ? C'était un manque de... La majorité d'entre elles était très médiocre aussi, parce que le collège c'était comme certaines religions... Il y avait aussi la compétition des fringues et ça, ça m'intimidait aussi parce que je n'en avais pas. Il y avait le concours de beauté, le concours des habits, heureusement que je n'étais pas noire parce que pour ceux qui l'étaient c'était encore pire. Je n'ai pas de bons souvenirs du collège d'état, j'ai des bons souvenirs de mon enfance en dehors de mes jeux, de mes grands amis et amies, mais c'était des enfants qui étudiaient dans d'autres collèges, municipaux, des collèges simples. Dans mon quartier il y avait très peu de gens qui étudiaient dans le même établissement que moi. La plupart de mes voisins étudiaient dans ces collèges municipaux plus simples. Je vivais dans le monde, dans la rue, avec eux et le monde de l'école était un autre monde. Même mes cousins n'y étudiaient pas, nous sommes quatre frères et sœurs et je suis la seule qui y ait été. C'était un collège d'élite et cela laissait des marques très profondes, si d'un côté j'étais le petit génie de la famille qui étudiait au collège d'état et qui n'a jamais redoublé, d'un autre côté il y avait que je n'avais pas d'option, je trouvais que le collège... ma mère me convainquit que c'était la meilleure chose pour moi, que c'était déjà une chose fantastique que j'aie réussi à y entrer, mais je ne percevais pas bien cette dimension. Là-bas, je n'ai eu qu'une copine au collège dont je me souviens, elle s'appelait Adriana et elle m'aimait bien, on a partagé

une bonne amitié à cette époque. Je crois qu'une partie de mes problèmes viennent d'une chose très crétine parce que depuis toute petite j'ai toujours eu un mal fou et je ne savais pas ce que c'était. A quinze ans j'ai découvert que je ne voyais pas clair, mais ça devait être une chose très ancienne. Je me cognais tout le temps aux choses, j'étais extrêmement maladroite, quand j'allais d'ici à là-bas je me prenais la porte, en plein milieu du battant, je me faisais tout le temps mal. Je me suis toujours assise au premier rang. Il y a eu une époque, pour que tu puisses te faire une idée, au milieu des années du collège, où même assise au premier rang je n'arrivais plus à voir ce qui était écrit au tableau. J'ai dû aller chez une des filles, cette Adriana, et je voyais le cours sur son cahier : une vraie saga. Je ne disais rien à la maison et ma mère croyait que j'avais un problème. Les professeurs l'ont même convoquée une fois, elle n'y est pas allée, c'est ma tante qui y est allée et dans ma famille, aussi incroyable que cela puisse paraître, personne n'avait jamais eu de problèmes de vue, à ce qu'ils en savaient, avant moi. C'étaient des gens très pauvres et aussi très ignorants, d'une certaine façon. Conclusion : ce qui s'est passé, mon camarade, c'est que j'ai passé toutes ces années, en primaire puis au collège sans lunettes et que je m'y suis tellement habituée que j'avais fini par m'adapter. Quand j'ai commencé à travailler, je travaillais dans un très grand magasin, un magasin de ferronnerie énorme et j'étais assistante au balcon, puis j'ai été assistante à la caisse et le patron était un Portugais qui avait un bureau tout en verre, tout en haut. De là-haut il contrôlait tout le magasin. Un beau jour il m'a appelée là-haut, à peine le deuxième ou le troisième mois après m'avoir embauchée, et il m'a fait un vrai sermon : 'je t'observe d'ici depuis un moment et je peux affirmer que tu as un problème de vue parce que je t'ai déjà fait comme ça... (parce qu'on pouvait pas l'entendre derrière les vitres, mais il faisait des gestes) et tu me vois jamais, je veux que tu ailles en bas et que tu regardes', alors j'ai regardé et évidemment, je n'ai rien vu, il m'a dit : 'tu vas faire une consultation pour des lunettes parce que je ne veux pas d'employé comme ça, un employé aveugle ne me sert à rien.' Moi j'étais désespérée à l'idée de perdre mon emploi, j'avais commencé à travailler, j'avais déjà un peu d'argent, alors je suis allée me faire examiner et j'ai fait faire les lunettes. Ça a été une chose incroyable le jour où j'ai mis mes lunettes. Je n'aurais jamais cru que le monde était comme ça, j'ai passé deux mois comme ça, hébétée, en voyant le monde ! Mon travail et ma maison se trouvent d'un côté du lac, il y a un autre côté du lac, qui ressemble à un fleuve, très grand, à Cabo Frio. Je n'avais jamais vu l'autre côté, que les tâches, vertes, je n'avais jamais vu l'autre côté du lac, avec les petits points des maisons et les autres détails. Tant et si bien que je suis allée étudier, j'étais dans ce même établissement, j'étais alors en seconde et pour la première fois, du balcon, au premier et au deuxième étage, je voyais les gens en bas. Auparavant, je n'avais vu que des spectres. Je crois que ça, cela a été la raison de bien des problèmes que j'avais. Je crois que mon introspection, le fait même que je sois si maladroite, tout cela découlait du fait de ne pas voir. Ça c'est une chose très importante, dont je me rappelle toujours, parce que aujourd'hui j'ai une collection de paires de lunettes. C'est devenu une manie. J'en ai au moins cinq ou six, j'en ai une en dégradé, une foncée, une blanche, une rose, c'est une manie. Pour moi c'est synonyme d'être bien. Bien manger, cette vieille manie du

Brésilien, avoir beaucoup de nourriture et beaucoup de paires de lunettes !!! Les années ont passé, comme ça, dans l'affliction. Je travaillais, mon patron était un fils de pute, franc maçon, tous ceux de cette branche là du commerce étaient francs-maçons, tous faisaient les trois petits points de la maçonnerie. J'ai passé quatre ans dans cette boîte et après... pour des raisons presque personnelles et par le fait que je sois un ouvrier modèle, disons-le comme ça, je travaillais beaucoup, j'avais une grande disposition au travail... Je n'ai jamais été fayote, mais tu sais ce genre de professionnels très droits, qui est là tous les jours ? Et ça a duré des années. Rien que dans les commerces du coin j'ai passé six ans à bosser : je commençais à 7 heures du matin et le mec ne me laissait sortir qu'à 6 h 45 le soir pour aller au lycée. Je travaillais... comme on y vendait plein de produits de tourisme... on travaillait samedi et dimanche, jusqu'à midi. Dans cette boîte, mon jour de congé c'était le dimanche après-midi. J'ai passé quatre ans dans ce petit jeu. Le lycée était loin et je n'arrivais à la maison qu'à 11 h 45 et à 6 h 30 je sortais. J'ai été très loin de ma famille. Ça arrive souvent avec les adolescents qui travaillent, il se distancie de ce monde. Mais j'aidais à la maison, j'achetais le gaz, je payais l'électricité, je délivrais un peu ma mère de l'énorme pauvreté dans laquelle on vivait. C'est une histoire de famille immense, pleine de problèmes et d'abandons, l'alcoolisme de mon père, une histoire à la Nelson Rodrigues... Et il y a mon option pour l'histoire. Le motif en est, je crois, «l'Encyclopédie Tropicale». C'est dingue, cette histoire : chez ma tante, pour une raison saugrenue, j'ai été élevée par ma tante, qui habitait à côté de chez ma mère. Cette tante était la seule qui n'avait pas d'enfants mais je n'ai jamais été totalement sa fille non plus, elle me partageait comme Salomon l'eût fait, elle et ma mère. Je restais à perturber la maison de ma mère toute la journée mais je déjeunais, dînais et dormais chez ma tante. Alors, pour ma tante sans enfant, j'ai toujours été la fille tant désirée. Je l'aimais beaucoup aussi. La maison de ma mère était beaucoup plus pauvre que celle de ma tante. Parce qu'elle n'avait pas d'enfant, elle travaillait comme ma mère mais pouvait accumuler de quoi mener une vie un peu meilleure. Chez ma tante il y avait plus de confort, il y avait la télé. Chez ma mère il n'y avait même pas de lumière. C'est moi qui l'ai amenée quand j'avais quinze ans : c'était une lampe à kérosène, Aladin. Quand il y a eu la lumière à la maison ça a été une fête, et ce n'était qu'un seul bec qu'on emportait dans les pièces. Chez ma tante, par contre il y avait l'électricité, une télévision et un tourne-disques anglais de quand elle était jeune, c'était génial, avec ces vieux disques. Et comme j'étais sa fille unique elle avait une bibliothèque pleine de livres... Ces livres furent l'enchantement de mon enfance et de mon adolescence. J'adorais lire, j'ai toujours été une lectrice compulsive, aussi loin que je puisse me souvenir. Elle avait un livre, en six volumes, appelé «Encyclopédie Tropicale », c'est un classique, classé par articles, comme les encyclopédies des enlumineurs, A : et c'est parti ACARIEN, ANIBAL, ASSURIUS, ça saute d'un insecte à un fait historique. J'adorais cette satanée encyclopédie, surtout les faits, B : Bataille de Waterloo. Elle avait aussi un dictionnaire géant, en quatre volumes, illustré. Et encore «Les grandes œuvres de la Littérature Universelle», une très grande collection, vingt et quelques volumes qui contenaient beaucoup de Russes : Dostoïevski, Gorki... j'adorais, surtout les Russes. Il y avait un livre

intitulé «Les grands Livres de la Jeunesse» avec La Case de l'Oncle Tom, Le Dernier des Mohicans, Les frères Corses, ce genre de choses, tu sais... Jules Verne. Ma tante avait l'habitude d'aller à la bibliothèque municipale de la ville. Il y avait une bibliothèque municipale bien mieux que celle-ci, à l'époque. Ma tante était une lectrice assidue de cette bibliothèque, elle prenait un roman, elle le gardait toujours une semaine et il y avait le jour où elle allait à la bibliothèque, genre tous les lundis. Elle m'emmena à la bibliothèque, j'ai fait ma fiche à la bibliothèque de Cabo Frio quand j'avais six ans, entre six et sept. J'y allais toujours avec elle, je me promenais toujours avec elle et elle prenait un livre et j'en prenais un autre. Pour que tu aies une idée de comment c'était, cette histoire, quand j'ai eu 16 ans j'ai reçu un prix de je ne sais plus quoi parce que j'avais lu tous les livres de la bibliothèque, sauf ceux de la comptabilité et de médecine. Mon nom de famille est Pereira. Les «pereiras»¹⁰ ont toujours été d'assidues lectrices de la bibliothèque municipale et c'est une des choses qui m'ont fortement poussées vers l'histoire. J'adorais lire l'histoire. J'aimais tout ce que je lisais, mais ce que j'aimais le plus c'était la littérature et l'histoire. J'aimais la littérature aussi, j'ai fait des lettres, j'étais passionnée mais la littérature a été un traumatisme terrible dans ma ours avtout ce qu[(unlpoi pu.8(mêujouas-0.0é tu sais..ee terriu sais..ee w[(tr)11.6.

ce truc de changer, c'était toujours les mêmes. Il y avait cinq coccinelles... cinq d'entre nous avaient des coccinelles ! C'était un truc inédit, pour une classe de seconde. Je veux dire que les élèves étaient tous des personnes qui travaillaient, ils avaient de l'argent. Ce fut la période la plus heureuse de ma vie ! la plus heureuse en tant qu'étudiante, en tant que vécu de la sodabilité. Là il n'y avait pas de riche, il n'y avait pas de classe moyenne, ou presque pas. On avait quelque chose de beaucoup mieux, là. Mais le lycée nocturne, d'un autre côté, était discriminé. J'étais la mascotte de la classe et c'était un gros bordel. On a eu des élections de représentants et c'est là que j'ai commencé ce truc d'être dans les mouvements étudiants. C'était une chose très disputée et sérieuse, je n'étais pas représentante mais on exigeait de pouvoir choisir. Il y avait même de la propagande. C'était un monde qui permettait l'amitié, ce que je n'avais jamais eu auparavant. Là j'avais des amis. Tous ceux qui ont été dans cette classe, après avoir fini nos études, pendant 10 ans, nous avons continué de faire des fêtes, nous avons eu l'énergie de nous retrouver et nous avons ressassé nos souvenirs de jeunesse. Pour que tu voies comme c'était une chose importante. C'est évident qu'avec les années qui passent ça c'est peu à peu fini mais nous avons continué à nous réunir pendant encore dix ans. Mais le cours d'administration, le cours du lycée était une chose si importante pour tous ces mecs. Pour le bac, le maire est venu, il y a eu de longues robes... j'ai gardé ces photos, mais je n'aime pas les montrer, non. Ma mère les a gardées, je voulais tout déchirer. Le culte cuménique, la messe, il y eut une ou deux grillades, des vraies fêtes, avec des petits fours. Dix fois pire que les cérémonies de fin de cursus universitaire d'aujourd'hui. En 1979 à Cabo Frio, tu passais le lycée et c'était la gloire. Ils disaient toujours : «Je suis administrateur», ce qui équivalait à comptable, ce qui était une chose très importante. J'étais différente, ce n'est pas de la fausse modestie, non, mais j'étais différente parce que j'avais toujours eu des rêves, je me suis toujours sentie incommodée par les commerces, la plupart des lycéens voulaient pouvoir grimper de poste dans le commerce local parce qu'il allait passer dans le bureau ou ouvrir un petit bureau à leur compte, ou créaient une société. Je vais te dire, nous étions une trentaine, il y en a environ dix qui ont fait cela. Les femmes non, une seule, parce que le reste est tombé enceinte, s'est marié, laissait tomber son rêve. Au mieux, elle réussissait un concours pour la mairie, qui était très difficile, pour devenir agent administratif. Je délestais ce commerce. Malgré le fait que j'y travaillais et tout le reste je trouvais que c'était une prison. J'avais mes rêves liés aux livres. Je pensais comme le monde était grand, les légendes, les fables, tout ça. Dans de lieux sur terre, tant de choses à voir et à étudier, il n'était pas possible que je reste là avec ce patron obèse. Je ne pouvais rien dire, le travail était mécanique, tu n'avais pas à avoir d'opinion aucune sur rien, et c'était une chose qui me dérangeait beaucoup. Mais la majorité ne pensait pas comme ça, elle pensait que j'avais déjà obtenu de grandes choses, y compris ma famille, tout compte fait, avec 17 ou 18 ans, avec le bac et un emploi garanti, je devais être une bête plus satisfaite mais je ne l'étais pas. Voilà le motif de mon insatisfaction par rapport à ce monde. Quand j'ai fini le lycée j'ai insisté pour aller à la faculté, mais je n'en avais pas les moyens, il n'y en avait qu'une. A Cabo Frio tout était en exemplaire unique, il n'y avait pas le choix. Il y avait une

UNILACS, qui existe encore aujourd'hui. C'est une grande fac, riche, et payante. Et bien c'est là que je suis allée, faire de la littérature, du portugais et de la littérature. J'y suis allée, je l'ai fait. Mais il y avait un sérieux problème familial pour moi : l'université coûtait cher et une grande partie de mon salaire allait d'un coup à mes études et ma mère et mes tantes, que j'aidais, ne le supportaient pas parce que ça diminuait l'aide que je leur apportais à la maison, aide substantielle. Pour payer l'université je me suis mise à donner des « clopinettes », des miettes pour la maison et elles trouvaient que mon ambition allait trop loin, que j'allais contre ma propre famille. Pourquoi, en fin de compte, voulais-je faire cela ? Elles pensaient que les études, surtout nocturnes, c'était un « suicide ». Ma tante me disait « les études c'est un suicide », pour un pauvre. Pourquoi veux-tu te tuer ? J'habitais déjà toute seule. J'ai toujours aimé pêcher, j'avais mon bateau à rames, j'ai toujours adoré être libre et pour eux, bien des fois, cette manie des études que j'avais, c'était trop. Ce fut un grand traumatisme dans ma vie mais, d'un autre côté, c'est une chose qui m'a projetée en avant. La rage nous projette en avant, bien des fois. On est très en colère contre quelque chose et ça nous donne une énergie ! Encore plus que l'amour, des fois, quand on se sent vraiment outragé. Je suis passée par l'UNILACS¹¹. Je suis vite passée « en tête » : 1^{re} place, dans cette merde. Alors que mon passage au lycée avait été une période de liberté, où on « faisait le mur ». Les premières fois que j'ai été indisciplinée dans la vie, c'était pendant le lycée. On se sauvait pour aller voir Bruce Lee au cinéma *La récréation*, le cinéma de la ville, fondé en 1917. On faisait le mur pour mille raisons : la première fois que j'ai bu, en faisant la fête, ce fut avec eux. C'était une expérience pleine de sociabilité, pleine de rires, pleine de confusion, car si d'un côté on faisait bien des bêtises, ils étaient une protection permanente. On formait un groupe très uni et cohérent. Nous étions LA CLASSE, nous allions seuls, toujours en bande et ce truc d'avoir une bande, un groupe, c'était la première fois pour moi... j'aimais beaucoup ! Ma mère avait les cheveux qui « se dressaient sur la tête » parce qu'elle ne me reconnaissait pas, moi, avec plein de copains, avait-on vu ? En arrivant tard à la maison, j'ai toujours été cette fille très disciplinée. Mais voilà qu'est arrivée l'université. J'ai découvert que cette cochonnerie était pire que l'internat. Il y avait une directrice super-puissante qui en était la maîtresse. Elle était d'une famille traditionnelle, les Carvalho de Cabo Frio, comme des familles très traditionnelles d'ici. Carvalho et Gomes, deux familles très traditionnelles là-bas. Et très respectées. Alors qu'elle était encore en vie, elle avait déjà son nom sur un collège de la région dans une municipalité voisine. C'était des fils de professeurs, des petits-fils de professeurs, mais faisant partie d'une élite, d'une « intelligentsia » locale mais avec des valeurs de commandement très enracinées. Cette fac avait un cursus de lettres, elle en avait un de sciences, une licence de sciences, elle avait aussi de l'anglais, des mathématiques et je sortais du boulot tout les soirs et j'y allais au comble de l'enthousiasme parce que j'étais à l'université. Mais, voilà, il y avait là-bas des assemblées d'étudiants... la raison de toute la confusion ce fut cette assemblée d'étudiants. La première année, j'ai réussi à « m'en sortir ». Mais à la fin de la première ou de la deuxième année, je me suis retrouvée au chômage. J'ai mis trois ou quatre mois pour retrouver un emploi, tu comprends ? On était dans une de ces crises

du début des années 80, une de ces crises terribles où il n'y avait plus de travail, l'inflation était très haute, c'était une confusion, personne ne trouvait d'emploi, une vraie «galère». Ceux qui l'ont vécu savent comme ces années ont été noires. J'ai commencé toute cette confusion parce qu'elle m'a molestée, elle a attiré mon attention sur le retard du paiement, mais pas dans le secrétariat, au milieu du couloir, plein de gens. Elle m'avait déjà parlé et je lui avais dit que j'étais au chômage, que je ne pouvais pas payer, mais que dès que je travaillerais à nouveau, je payerais. Puis il y a eu un jour, et c'est comme ça qu'a commencé la dispute, elle s'est tournée vers moi et m'a dit que ceux qui ne pouvaient pas, ceux qui n'en avaient pas les conditions, ne devaient pas se trouver là. Je me suis tournée vers elle et je lui ai dit que je n'en avais peut-être pas les moyens mais que je pensais que ma place était là, si bien que j'en avais déjà payé une année. Je crois que j'ai passé six mois sans payer et toute une série de pressions a commencé pour que je laisse tomber l'université, et je n'étais déjà pas une personne très bienvenue parce que je parlais trop, parce que j'avais mes propres opinions. Bref, il y eut des élections pour les assemblées d'étudiants et moi, avec un groupe de collègues, nous nous sommes présentés comme candidats et nous avons gagné les élections. Une fois, dans le couloir même, parce qu'elle nous parlait ou nous disputait, ou encore disait des choses personnelles devant tous les autres, c'était pas le genre à t'appeler dans un coin, non, c'était carrément en public. Elle connaissait très bien mon histoire, que ma mère était une couturière, qu'elle a toujours vécu de sa couture pour des dames, dont elle faisait partie. Elle fut une cliente de ma mère pendant plus de vingt ans. Elle le savait très bien parce qu'elle s'est rendue ca des années, essayer, faire des vêtements. Mais j'ai été très indignée le jour où elle s'est tournée vers moi et m'a parlé comme si elle ne me connaissait pas, dans le couloir : «Ecoute, tu me dois de l'argent, mais laisse-moi voir... tu n'es pas la fille de la couturière ? N'es-tu pas la fille de la petite Gloria, la couturière ?» «Pourquoi ?» ai-je demandé, «tu ne le sais pas ?» «Ah ! oui, tu es vraiment la fille de la couturière.» Elle parlait d'une manière offensive, tu comprends ? Je ne l'ai jamais pardonnée. Je ne l'ai jamais pardonnée parce que je crois que ça a été la plus gis. Puisnd de offense de ma vie. C'était comme du poison dans mon cœur. Elle a osé me parler comme si le métier de couturière était quelque ca

ofniv

dans un bar avec les mecs, ils ont ouvert une des mallettes. Ce fut un moment inoubliable : «Nous sommes des communistes». Mon vieux, c'était le premier communiste déclaré que nous ayons connu ! Ils avaient le quotidien La Tribune, et des petits tracts comme ça : 'Liberté pour le prolétariat', des noms comme ça. Il y avait un roman que le mec m'a prêté, 'L'Ile'. Nous avons découvert les premiers communistes qui, jusqu'alors, n'existaient que dans la légende. Mon grand-père racontait des histoires de communistes, ma mère en racontait aussi, mais je n'en avais jamais vu un qui assume, comme ça, devant moi et ils avaient notre âge, les camarades juste un peu plus vieux, ils avaient vingt et quelques années. La raison pour laquelle ils sont venus nous chercher : «Il va y avoir un congrès de L'UNE¹³ à Cabo Frio». Il allait y avoir un congrès de l'UNE à Cabo Frio ! Nous avons entendu parler de L'UNE, c'était aussi légendaire que toutes les autres choses. Union Nationale des Etudiants ! Mais ils se sont matérialisés devant nous, d'un coup. Et voilà qu'il y avait ces mecs en train de dire qu'il y allait avoir ledit congrès. Nous sommes devenus fous, mais vraiment fous. On faisait des réunions «au sommet» secrètes, nous avons commencé à creuser, à découvrir, à fouiner dans la ville. Nous avons commencé à découvrir un autre ouvrier de l'ALCA, il y avait des gens qui connaissaient des histoires et qui avaient des documents, «parce que la dictature ceci, la police cela»... La ville était extrêmement conservatrice, vraiment très conservatrice. Dans cette histoire, on a passé quelques mois à «main dans la main» avec ces mecs. Les gars venaient, et ceci et cela, on prépare et on arrange la chose. Ils ont obtenu ce qu'ils voulaient de la mairie parce que le gouvernement était MDB¹⁴, à l'époque, un stade, un endroit là-bas pour faire ce congrès et tout le reste. Pour résumer l'histoire, la femme, la directrice en question, a découvert toute l'histoire, elle nous a appelés et nous a menacés d'expulsion. Ceux qui s'y rendraient seraient renvoyés le jour suivant, car elle ne voulait pas qu'on se mêle de politique. «L'assemblée des étudiants n'a jamais été politique !» Cette assemblée était récréative et culturelle et elle ne voulait rien savoir de cette fête, de cette «tâche». Il y eut des menaces et des actes concrets. Pour que tu voies, on exploitait la cantine et elle nous en a retiré la charge. La cantine où on se faisait quelques sous et elle a semé la terreur dedans. Dans tout ça, les questions personnelles se sont jointes aux problèmes politiques, ce fut une dispute «d'enfer». Tout ça nous a beaucoup marqués, nous ne sommes pas allés au congrès parce qu'elle a dit qu'elle allait nous expulser et elle l'aurait vraiment fait, alors qu'on avait déjà tout payé. «Si cette femme nous expulse, que va-t-il en être de notre diplôme ?» Tout ce que je sais c'est que, en fin de compte, l'instrument de terreur qu'elle utilisait c'était toujours le diplôme... Si on faisait ceci ou cela, elle «prenait» le diplôme, quoi ! J'ai contracté une telle haine de ce diplôme, tellement grande, mais tellement grande, qu'en fin de compte je ne suis pas allée à la cérémonie de fin d'études, je n'ai pas pris le diplôme et je lui ai dit : Je veux maudire le jour où j'irai chercher ce diplôme. Je n'exercerai jamais cette profession, je n'utiliserai jamais ce maudit diplôme, tu vas prendre ce diplôme, tu vas te torcher les fesses avec, et tu vas le déchirer. Je ne prendrai jamais cette merde. Et elle me répondit : «J'en doute». «Je doute que tu aies perdu quatre ans de ta vie pour tout jeter aux ordures.» Je lui ai dit : «Je le jettes parce que pour moi il sera un motif pour que je me

rappelle de toi et de cette porcherie.» Et je lui ai dit, encore : «Je mérite quelque chose de mieux. C'est pas possible que je doive passer ma vie dans ce monde molesté, surveillé, plein de patrouilles, un monde de chien où on ne peut rien dire, rien faire. On reste dans ce système, dans cette institution oppressive, et que je paie.» J'en avais déjà «marre» parce que j'étais adulte et que je travaillais, je travaillais même beaucoup. J'en ai gardé une colère indélébile. En plus, ils nous sous-estimaient, les pauvres petits, les fils de la classe subalterne qui a dans tout ça la seule opportunité possible. Ça m'a beaucoup chagrinée, ça m'a tellement chagrinée que j'ai pris une décision (j'avais d'autres raisons, personnelles, dont il n'est pas besoin de parler) : j'ai démissionné, j'ai passé un accord, j'ai pris un sac à dos et je suis partie pour Niterói. Je n'y étais jamais allée, à la grande ville, je n'y étais jamais allée. J'avais 22 ans et je n'avais jamais mis les pieds à la capitale¹⁵. Dans la meilleure période de mes études, le lycée, il y avait un professeur que j'aimais beaucoup : Drumond, qui donnait des cours de chimie. C'était un personnage, il buvait un coup avec nous, il sortait, je n'ai rien appris de la chimie avec lui, je crois même que c'était un très mauvais prof. Mais il était si gentil, si camarade, affectueux, il nous traitait très bien. Il y en avait un autre qui était Chico Espoleta¹⁶, professeur de physique. Avec lui j'ai vraiment appris des choses. Drumond nous a beaucoup appris sur la vie, sur la conversation, sur les blagues et les jeux. Il y avait un Afrânio, qui était le fils du maire d'Araruama, qui donnait des cours sur une chaise, du Droit Comptable. C'était très chiant, mais il était le fils du maire, à l'époque, et il était très bien foutu, très beau, il draguait les filles, il en faisait des siennes dans ce lycée. J'ai de bons souvenirs de lui, et de quelques professeurs comme ça, mais c'était vraiment par affection. Dans la fac que j'ai fréquentée, cette UNILACS... Là il y avait une enseignante que j'aimais beaucoup : c'était une Ukrainienne et elle donne encore des cours aujourd'hui à Sanba Ursula. Elle donnait des cours de théorie de la Littérature, quelque chose pour laquelle j'ai une véritable passion. Je me considère comme quelqu'un de très cultivé en littérature. J'ai une grande passion pour la littérature, une passion, une vraie passion, passion... Si ça n'avait été cette université, je crois que j'aurais pu faire une belle carrière dans le domaine littéraire, en Théorie Comparée de la Littérature. Mais ça m'a frustrée, je ne voulais plus rien savoir, je voulais faire autre chose. Mais elle donnait des cours fantastiques, vraiment très beaux et ça m'enchantait parce qu'elle était une grande connaisseuse de la littérature russe et de l'Est européen. J'ai eu un contact très fort avec ce type de littérature qui me fascinait déjà avant. Elle, en sachant que j'aimais bien, elle m'a prêté bien des livres. La aussi, il y eut un homme, une personne qui m'a beaucoup influencée, un professeur de littérature brésilienne. Il a aujourd'hui une chaire à l'UFF, pour le troisième cycle en littérature de l'UFF, il s'appelle Jorge de ça. Un grand professeur ! Là-bas il y avait de professeurs, qui n'étaient pas tous mauvais, loin de là, il y avait beaucoup de bons profs à UNILACS. Ce qui faisait cette fac si mauvaise c'était la relation dans les salles de classe, c'était une structure à laquelle nous étions conditionnés. L'autoritarisme tue les grandes choses ! Il y a des gens qui passent par l'autoritarisme avec un grand naturel, soit ils sont soumis, soit ils sont autoritaires par nature. Mais il y a les examens... Je n'en ai pas encore parlé. Pendant le primaire, il y avait une interrogation

mensuelle, une autre tous les six mois et celle de la fin d'année qui comportait tout le programme. J'aimais beaucoup les interrogations parce que j'ai toujours eu 10 sur 10, je collectionnais les contrôles avec la note 10, collection que je faisais personnellement. J'adorais les regarder. J'aimais autant les interrogations parce qu'ils passaient leur temps à m'humilier, ils me piétinaient beaucoup. Arrivait l'interrogation et j'étais toujours la meilleure. Les contrôles, c'était un défoulement ! Il n'en restait pour personne, j'étais vraiment une bosseuse, j'avais des facilités pour apprendre et j'aimais étudier. Même les petites filles et les petits garçons bien mis de la classe moyenne ne pouvaient pas rivaliser avec moi. Je collectionnais les 10. Il y eut très peu... je crois qu'il n'y a eu aucun contrôle où j'ai eu moins de 9, 9,8 ou 9,9. Je pleurais. Je pleurais parce que je trouvais ça absurde, je sais que souvent c'était par méchanceté de la part du professeur. Les contrôles étaient beaux, ils étaient si bien préparés, il y avait un texte, qui généralement était un petit conte, un conte infantile, et après venaient les questions de grammaire, ensuite celles d'études sociales, tout était intégré aux questions de l'interrogation, même les mathématiques. Il le mettait comme ça : Petit Jean est parti je ne sais où et il avait je ne sais pas quoi et il faisait je ne sais pas quoi. Il y avait des couvertures très belle, mon vieux. Les contrôles étaient très beaux. Il y avait leur couverture... comment t'expliquer ? Si belles, si belles ! Il y avait un ruban pour les lacer. Il y avait un dessin sur un papier qui ressemblait à du velours. Et il y avait toujours un très beau motif, très très beau, un je ne sais pas quoi ni comment mais c'était très beau, notre nom y figurait avec une très belle calligraphie de la maîtresse, son nom. Les contrôles étaient très beaux, de vrais œuvres d'art. Après la correction, on y voyait écrit BRAVO, c'était TB, très bien, bien. J'ai de très bons souvenirs des contrôles, de très bons souvenirs, c'étaient des moments vraiment chouettes, j'aimais ça. Personnellement, je n'en suis pas une adepte. Ils étaient, même, un peu ridicules parce qu'il y avait la compétition. Mais la compétition existait même au moment de la récréation, dans les toilettes, dans les moindres recoins. Je crois que, bien des fois, on change, on change et tout reste pareil parce que dans ma vie d'étudiante, jusqu'à l'université, j'ai vu bien des choses, des concepts, des notes, ceci, cela, tu comprends ? Je ne sais pas, je crois que ça devrait être différent : changer non seulement la méthode d'évaluation mais aussi la façon d'être, d'être au monde, une chose qui vient de l'intérieur. Cette chose dont on parle tant aujourd'hui, de dialoguer avec le savoir de l'élève, avec la vie, c'est actuellement la chose la plus importante, pour moi. Là-bas on ne dialoguait pas, nous étions un zéro à gauche du nombre, on n'avait rien à faire, rien à dire, à part si on avait des copains pour dialoguer. Mais revenons à la saga de Niterói. Ce fut une longue épopée parce que c'était une confusion infernale, c'était l'enfer, j'ai cru que j'allais devenir folle. Si je n'ai pas craqué à cette occasion, je crois que je ne craquerai plus jamais. J'y suis allée sans connaître personne, ni rien, sur place. Pour que tu voies, je suis restée deux heures dans le métro de Rio, hébétée. Je n'avais jamais vu un train, encore moins un train qui passait sous la terre. Comme provinciale, j'avais une érudition très humaniste, littéraire, mais pas vécue. Je n'avais jamais pris un bus ! J'habitais au centre, je travaillais au centre. Je suis directement allée chercher un emploi et ce fut une histoire, de chercher du travail. Mais j'en ai trouvé.

J'ai travaillé des années là, dans une usine de construction de navires, MECANAVE, sur l'île de la Conception, comme employée de base, une merde, mais dans un bureau. Mais le bureau était féminin, les quatre seules femmes là-dedans et des milliers d'hommes. C'était un tas de chiens. J'ai ensuite travaillé très longtemps dans un autre magasin de ferronnerie qui était la maison mère d'autres magasins – L'Homme de Fer. J'étais la seule femme et il y avait dix-sept ouvriers dans ce négoce. Je travaillais sur la comptabilité. J'avais pas mal d'années de carte de travail¹⁷ signées. J'ai habité toute sorte de pensions, pensionnats, chambres chez des personnes de la classe moyenne décadente qui loue des «chambres pour des jeunes femmes célibataires qui travaillent». Comme c'est terrible ! Que des fous, tout complètement cinglés... Quand je suis partie pour Niterói je savais que je voulais faire quelque chose de grand et je suis partie fâchée contre ma famille, parce que ma famille trouvait que c'était le comble de l'absurde que je parte de la maison, surtout parce que j'ai laissé tout le monde se débrouiller, puisque je les aidais avant, y compris financièrement. L'argent que je gagnais à Rio était moindre et j'avais des dépenses. J'ai passé des années à ruminer une culpabilité terrible. Ma mère disait très bien : «A cause de ton ambition professionnelle, tu es en train de détruire ta famille.» Quand je suis entrée à l'université pour continuer mes études, elle a pleuré, pleuré de tristesse : «Maintenant tu ne reviendras plus.» J'étais déjà à Niterói depuis un an quand j'ai passé le concours d'entrée pour l'université, pour le second semestre de 1983. Là ce furent au moins cinq ans, de 83 à 88, avec de sérieux problèmes, parce que je travaillais et étudiais à la fois. Pour que tu aies une idée : les cours se faisaient de 6 heures à 8 heures du soir et puis de 8 heures à 10 heures. Je n'arrivais à suivre les cours que de 8 à 10, parce que je n'arrivais pas avant à Rio, de là où je travaillais, jusqu'à 6 heures. Les mecs ne nous laissaient pas entrer après 6 h 15, - 20 h, et je ne pouvais arriver que vers 7 heures et quelques. Pour te faire une idée après cinq ans d'études je n'avais fini que deux ans du programme. J'ai fait les calculs, pour que je finisse le cursus, il m'aurait fallu 12 ans à ce rythme, en mangeant du pain sec, je ne l'aurais pas supporté. J'ai habité la Maison des Etudiants. Il y eu des périodes où la marée était tellement mauvaise que je me suis retrouvée sans un sou, et je me suis retrouvée à la Maison Fluminense des Etudiants, à Niterói. Des histoires, des histoires... Bien des histoires de la vie à l'intérieur. Nous étions quatre femmes et trente-deux hommes dans cette porcherie, une bande de grossiers personnages, une maison qui tombait en morceaux, un orphelinat pour des personnes majeures, il n'y avait rien, une pauvreté, je t'assure ! J'y ai passé un an et demi, avant de craquer et de m'en aller. J'ai habité tant d'endroits, tant d'endroits à Niterói que ça «dépassé l'entendement». J'ai travaillé dans bien des coins aussi, j'ai travaillé à un endroit, puis à un autre, j'ai mille expériences, si tu regardes ma vie d'employée. Ça a été environ douze ans dans le privé, toujours dans ces sous-emplois de la vie. Bon, je sais que j'ai fini mon cursus en sept ans. Un cursus de quatre ans pour les bourgeois, n'est-ce pas, camarade ? Eux peuvent avoir une vie méthodique. Pour moi... je l'ai fait en sept et, tu vois, je crois que je me suis bien débrouillée, étant donnée la difficulté pour moi à suivre ces cours. En fin de compte, je suis devenue maligne dans cette institution, j'ai appris la roublardise parce qu'une provinciale

comme moi met très longtemps à apprendre où passe le gué, les monitorats, les bourses, comment faire un projet de recherches. Savoir faire un projet, ça c'est un truc vraiment difficile mais finalement j'ai appris les trucs et j'ai commencé à obtenir des bourses les unes après les autres. Ça dans les dernières années de l'université. J'ai donc réussi à vivre sans devoir travailler et c'est comme ça que j'ai pu finir le deuxième cycle à la fin de la septième année. Ensuite commença la vie avec les chercheurs. J'ai fini mes cours en 90 et j'ai passé un concours ensuite. J'étais bien, enfin, après avoir réussi mes diplômes. J'étais si bien parce que je travaillais, un truc un peu fou : je suis devenue très débrouillarde durant les dernières années pour l'archivage. Il y avait les chercheurs qui avaient besoin de gens pour chercher les sources. Je gagnais pas mal d'argent et je travaillais pour plusieurs d'entre eux, nombreux. Je passais toute la journée dans la Bibliothèque Nationale. Un fois j'ai passé environ huit mois là-dedans pour un mec. En comptant que l'un me payait 150,00 Reais, l'autre me payait 100,00, encore un autre 150,00... Dans ce petit jeu, je ne tirais jamais moins de trois ou quatre salaires minimum. En tant qu'ouvrière pour ces mecs-là, mais ouvrière spécialisée, tu vois ? C'était comme ça, le mec a un thème, il obtient une bourse, il fait les recherches, mais il n'a pas la patience, souvent, surtout quand les sources sont du XIX^e siècle ou d'avant, alors ils engagent quelqu'un qui a le courage pour courir après. J'aimais bien, je me suis spécialisée dans ce truc, les sources des XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles, en portugais archaïque. J'avais fait des lettres, tu te rappelles ? Il y avait du latin, à l'UNILACS, il fallait dominer le portugais archaïque, un mélange de portugais et d'espagnol, un peu mélangé. Il faut avoir un très bon flair, dans des archives aussi grandes, pour trouver certaines choses. A la fin, j'en vivais déjà bien, j'avais aussi ma bourse, je travaillais pour les autres, un travail chouette, que j'aimais bien. J'aurais dû faire de la bibliothéconomie, tu trouves pas ? C'est un truc spécial, les bibliothèques, que c'est bon d'y rester à chercher dans les livres. Je trouve que c'est un boulot vraiment super. Tu te rappelles Jorge Luis Borges, l'Argentin ? Cette bibliothèque gigantesque qui se trouve en Argentine ? Bon, j'y étais bien, je connaissais tous les plans dans cette université, j'y connaissais tous les chemins, et puis je suis partie pour entrer dans l'enseignement. J'ai tourné dans bien des coins, c'était une bonne vie de nomade. Je suis allée vers l'état, j'ai fait le concours d'état et je me suis retrouvée à Itaboraí, j'étais à Niterói, mais il y avait peu de places à Niterói et presque aucune à São Gonçalo. Il y avait plein de places à Itaboraí, et j'ai été première au concours d'état en 91. C'était la dernière année du gouvernement Moreira. Je me suis retrouvée à Itaboraí, une pure confusion. Je me suis arrêtée au CIEP¹⁸ qui avait un supplément de la sixième à la troisième, par modules. Ce fut une expérience terrible, mais c'était comme quand on fait les choses les plus difficiles et qu'après le reste semble facile, tu vois ? Là-bas il y avait beaucoup d'adultes, des adolescents, la plupart avec des problèmes, qui faisaient la sixième et la cinquième en quatre mois, tu y crois ? Ça n'existe pas, ça n'existe pas. Il n'y avait rien autour. C'était un lieu vide, perdu au milieu d'une route, il n'y avait rien à manger, il n'y avait pas de goûter, pas de cantine, nous étions six professeurs et il y en avait un qui était chargé des cours du soir. Cette personne, qui était la directrice de la nuit, était très autoritaire. Pour que vous ayez une idée : une fois elle a

été dure avec les copains, qui étaient aussi très durs, et qui se battaient. Elle ne les a pas laissés utiliser la cour du CIEP pour jouer au football. Si on avait pas été là, ils l'auraient bastonnée... sans blague. Elle était très dure et il n'y avait pas d'Institution – ni d'autorité que quelque ordre que ce soit qu'elle eût pu appeler à l'heure H, il n'y avait personne à appeler. Tu ne peux pas être trop dur quand tu es seul, pour peu que tu soies autoritaire. Mais là il y a eu une grosse confusion : Brizola est arrivé au gouvernement, l'année qui a suivi, et il a demandé à ce qu'on lui rende le CIEP. Ce cours avait été fondé par Moreira, ce fameux cours suppléant. Brizola en a fait un CIEP à nouveau. C'est là qu'a commencé une bagarre entre nous qui dura très longtemps. Ils nous ont «brutalisés» pour voir jusqu'où on irait. Regardez : j'avais passé le concours et j'avais choisi cet endroit et ils voulaient m'envoyer à un certain Jardim Catarina, un endroit à São Gonçalo, un quartier prolétaire. Il y eut une grande bagarre et on s'est retrouvés, après une longue négociation, dans un collège d'état, le collège Visconde de Itaboraí, un synonyme local de ce collège dont je vous ai déjà parlé – il était très grand, avec beaucoup de gens. J'y ai passé trois ans et j'y ai vécu une expérience très riche en tant que professeur et en tant que citoyenne. J'ai donné des cours pour le secondaire, le soir. Une chose incroyable y arrivait : l'établissement comptait presque 5 000 élèves, avec d'innombrables troisièmes. Itaboraí est une ville dortoir de 400 000 habitants et le lycée était le seul établissement public qui avait des cours le soir dans une ville de 400 000 habitants. Le système est tellement dingue que pour les secondes, il y avait quatre classes, disons, et ça passait à deux pour la première et à une pour les terminales, avec 25 élèves. Imagine l'entonnoir ! Des milliers à la base, des dizaines de classes de sixième, et ça passait dans l'entonnoir, ça se serrait, et en terminale ils étaient seulement 25 élèves. Une chose fantastique pas seulement au lycée mais dans la vie de ces gens, car ils travaillent tous à Rio ou à Niterói et après une longue journée de travail, ils reviennent à Itaboraí qui est vachement loin et après ils vont encore dans un quartier éloigné pour étudier. Ça a été la meilleure expérience que j'aie eue comme professeur jusqu'à présent dans ma vie parce que c'était un établissement avec une direction très chouette, des gens de gauche, socialistes. A l'époque, ils étaient tous liés au PT. Il y avait une histoire de lutte entre l'établissement et les gouvernements de l'état, et plusieurs personnes avaient déjà fait partie de la direction du SEPE¹⁹. Il y avait une tradition de lutte, les professeurs étaient très combatifs et nous avons fait perdurer cette tradition. Je n'ai jamais vu de problème de discipline là-bas, et je donnais des cours le soir, nous restions seuls, parce qu'il n'y avait pas d'inspecteur, pour les cours du soir. Mais on n'avait pas de problème de discipline, ce problème si terrifiant par ici, dans d'autres lieux, n'est-ce pas ? Les élèves nous traitaient très bien, j'avais une excellente relation avec eux, et on avait une grande sympathie, pour toutes ces raisons. Je donnais des cours en seconde, première et terminale. Lorsqu'on m'a appelée pour Angra, en 93, je donnais des cours à «ma» terminale, là-bas. C'était ma terminale parce que j'avais été leur professeur d'histoire et d'Organisation Sociale et Politique du Brésil depuis leur seconde, et ils étaient alors en terminale, tu comprends ? C'était une question d'honneur. On m'a appelée et pendant deux ans j'ai continué à donner des cours ici. Je travaillais deux jours à Itaboraí, le soir, et trois

jours à Angra, faisant ainsi Angra et Itaboraí, en 93, parce que j'ai trouvé que c'était anti-éthique de laisser tomber cette classe. Je suis très fière parce que sur les 25 élèves de cette classe, 12 ont eu leurs examens d'entrée pour l'université publique. On était que six professeurs dans ce lycée, ils n'avaient pas des cours de toutes les matières, non, il n'y avait que ces six-là, que ces matières-là. Ce fut une expérience très gratifiante, pour que tu voies comment c'était confus : Brizola a fait un CIEP collé au bâtiment, dans l'enceinte de l'établissement, qui avait une aire très grande, en haut d'une colline, au centre d'Itaboraí. Brizola a fait le CIEP et dès qu'il a été prêt, Brizola est sorti du gouvernement, de son premier mandat. La communauté, alliée aux professeurs, s'est battue et le UEP est devenu un lycée parce qu'il n'y avait pas assez de place pour le lycée ailleurs – il y avait le lycée diurne et le lycée nocturne. Quand Brizola est revenu au gouvernement, il a demandé à récupérer le CIEP. C'est là que la lutte a commencé, avec la communauté et les élèves, pour ne pas rendre le CIEP, parce que nous ne rendrions le CIEP que s'il faisait construire une annexe pour recevoir les élèves du lycée. Il a dit que le lycée avait toujours fonctionné dans l'ancien bâtiment, mais ça c'était des années avant, parce que quand on a mis le lycée dans le CIEP, on a créé des classes de CM1, d'alphabétisation et de cinquième. Tout était plein, quand il est revenu au pouvoir, parce que la demande était grande. Après un an de lutte contre l'état, Brizola signa un décret publié dans le journal officiel, qui limogeait notre direction. Il s'est mis en tête que c'était un CIEP 151, avec un nom qu'il avait donné avant, et dont je ne me souviens même pas. Et nous on disait que ce n'était pas le bon nom, parce qu'il y avait là tout un groupe scolaire en 54, il y avait le collège et lycée d'état, il y avait la marque de tous les gouvernements successifs. Depuis les années 50, tout le monde qui s'est trouvé au gouvernement y a construit quelque chose : on a appelé les établissements le Petit Moreira, le Petit Brizola, il y avait une Maternelle, un Collège et Lycée d'Etat, très intéressant ! Mais il a destitué notre direction et il a nommé l'intervenant. Mais le gars n'est pas entré. On a organisé une barricade ! Barricade à Itaboraí, en plein mois de septembre. La confusion fut si grande, si grande, que l'intervenant n'est pas entré. Nous n'avons pas garanti sa survie, s'il entrait, il risquait la mort ! Les «copains» l'auraient tué, c'est sérieux ! On ne contrôlait pas le groupe, parce qu'on avait démarré un mouvement qu'on ne dominait plus, ils disaient : «professeur, si le mec entre ici pour nous prendre notre bahut, le mec ne va pas vivre ici, dedans». Nous nous sommes retrouvés dans une situation vraiment bizarre durant des mois, nous n'avions plus de directeur, ni de droit, selon la loi, puisque ce n'était plus un collège. Nous ne voulions pas être le CIEP que le Secrétariat à la Santé voulait. Nous ne dialoguions pas avec le Secrétariat à la Santé parce que nous appartenions au Secrétariat à l'Education. Pour que tu voies : ce fut un moment, dans les huit années que j'ai passées à Rio, où j'ai vécu avec les parents, les élèves, une de ces bonnes confusions. Une de ces bonnes bagarres. En fin de compte, ils ont abandonné : ce fut le seul établissement de l'état de Rio, CIEP d'Etat de Rio de Janeiro, qu'ils n'ont pas repris. Ce fut considéré comme une très grande victoire de la communauté et pour moi ce fut une expérience de grand bonheur, bonheur d'y avoir participé parce que c'était héroïque ! C'était vraiment de la méchanceté de leur part. Comme je l'ai dit, il y eut un

élan très grand, nous nous sommes tous mis contre le mur : le maire était du PDT, la majorité des participants était du PDT, «si vous soutenez ça, eh bien...». Tu vois, Itaboraí était la seule ville que je connaissais à l'époque, dans les années 93, 92, qui n'avait pas de ticket de transports pour les étudiants, même pour les enfants. Même les enfants payaient les billets, mon vieux. La RIO ITA élisait les conseillers municipaux, qui se trouvaient par conséquent sous leur contrôle. C'est la mort ! Vous parlez d'Angra parce que vous ne connaissez pas les autres endroits. Ici, aussi incroyable que cela puisse paraître, avec toutes les choses qui existent encore, nous sommes sur un palier très avancé de conquêtes sociales et de discussions. Une autre chose extraordinaire qui s'est produite c'est que l'état à tout coupé, pendant ces années de lutte : on ne recevait plus de papier hygiénique, on ne recevait plus rien, plus de quatre heures, ni même pour les enfants, ni pour personne, ni le matin, ni l'après-midi, ni le soir. Ils ont tout coupé. Pas de papier, pas de craie, rien. Ils ont essayé de nous asphyxier. «On va les laisser sans rien, pour voir jusqu'où il iront. Il devront céder !» D'abord je te renverse, après je te marche dessus. Ce fut une expérience très folle, on achetait, puis on partageait les craies. Il y eut des moments de solidarité très intéressants. Les gens qui étaient des directeurs d'autres CIEP de la région étaient solidaires avec nous, ils donnaient, «par dessous la table», sans rien dire, des rames de papier. Ils se sont fatigués de donner ! Il n'y avait pas d'alcool, on devait l'acheter, il n'y avait pas de papier hygiénique, on est arrivé au chaos. Ils ont vraiment fait une chose violente. Pour moi ce fut une leçon, j'ai pris la mesure de ce dont ces mecs étaient capables en termes de manque d'éthique. L'expérience d'Itaboraí a été très profonde pour moi comme scène d'une lutte très vaste. A l'époque où j'y étais, en 92, j'ai passé le concours pour Cabo Frio. Je l'ai encore eu à la première place et j'avais envie de revenir à ma terre pour apporter un peu de félicité à ma famille parce que je les aime, et que j'aime aussi ma terre. J'ai essayé, je donnais des cours pendant deux jours à Itaboraí, un an avant de venir à Angra, et je donnais des cours à Cabo Frio, au lycée, dans un lycée municipal, un lycée modèle, très bon, vraiment très bon, pas comme structure, mais bon par l'enseignement qu'il fournissait. J'y ai travaillé un an, 92, dans cet établissement qui s'appelait Ruy Barbosa, Lycée Municipal Ruy Barbosa. J'y travaillais et j'ai essayé d'habiter à Cabo Frio, ce que je prétendais, c'était de transférer mon dossier d'inscription à l'état d'Itaboraí à Cabo Frio, ce qui devait être facile, facile. Mais la mairie... Ce fut aussi une histoire de déceptions terribles. Tu ne croiras pas ce qui se passait là-bas. On recevait, le jour de la paye, et ça maintenant, en 1992, une enveloppe en kraft avec notre nom, comme ces enveloppes anciennes, avec du papier carbone, un papier que tu détaches, tu signes un petit papier et tu emportes l'enveloppe. Le fonctionnariat public municipal tout entier entrainé dans la queue le jour de la paye. Personne n'avait de compte en banque, il n'y avait que ceux qui recevaient plus de six salaires minimum qui avaient un compte en banque, et les professeurs ne recevaient qu'un salaire et demi. En plus de fait qu'un salaire et demi comme paye ce soit presque une blague, la queue était une vraie comédie, c'était une queue énorme, il y avait plus de 2000 personnes dans la queue. C'était une comédie parce que ça se passait dans la rue de ma maison, j'y allais le matin très tôt et je réservais une

place dans la queue, je rentrais à la maison, j'y faisais ceci ou cela, je revenais ensuite faire la queue. Il fallait y être, au bas mot, à 6 heures du matin, si tu voulais réserver ta place. La queue tournait au coin de la rue.

C'est comme ça qu'ils traitaient les fonctionnaires. Ça m'a profondément choquée, à part la misère qu'on nous payait. Je n'arrivais à donner des cours qu'à Cabo Frio parce que j'en venais, j'avais une maison où dormir, j'avais, peu ou prou, ma famille, parce que si j'avais voulu faire la même chose que les gens qui venaient là et qui payaient un loyer pour y rester... Là, la préfecture n'offrait pas du tout les conditions. Ça m'a beaucoup choquée parce que j'avais envie d'y retourner. J'ai pensé souvent : si j'y allais, je gagnerais le salaire que paye l'état, celui de la mairie, un salaire et demi, Cabo Frio est une ville chère, j'aurais dû revenir habiter chez ma mère et ma famille. Je vivais déjà seule depuis dix ans, à l'époque, je savais pas comment revenir à la case départ. Très bien, j'aurais pu construire par dessus, bien sûr, je ne suis pas bête, mais c'était une chose très difficile. D'abord parce que j'ai 36 ans, à l'époque j'en avais 30 et j'étais bien plus ambitieuse que maintenant, je ne m'y faisais pas. Au magasin, en bossant énormément, j'ai toujours gagné deux et demi, trois salaires, je me suis toujours crevé à étudier et à travailler pour ensuite gagner presque autant. Bien sûr, le rythme de travail n'est pas comparable. Ma famille faisait toujours la comparaison, «quand tu es partie de Cabo Frio, tu gagnais tant, après des années à te tuer, tu gagnes moins», c'est-à-dire que ça n'avait servi à rien. Je leur ai toujours dit : «il se trouve que je fais quelque chose que j'aime ; et c'est très différent, il n'y a personne qui contrôle ce que je dis, ou qui me contrôle». Les commerciaux ne disent rien, il n'y a aucune autre dimension, à part ces programmes de qualité, je sais pas trop de quoi, il n'y a que ceux qui y travaillent qui le voient, tu es une «pièce» et rien de plus. J'ai tenté de retourner à mes origines mais c'était une chose ignoble. Cette année-là, il y eut les élections pour le maire – 1992. Le maire qui était en place est parti... Regarde l'histoire, une histoire sans morale : le mec qui s'est porté candidat avait déjà été maire bien avant et il était du PDT, une tradition, moi j'étais au PT depuis bien des années et il y eut une convention. Les gens ont fait une union PT-PDT, ce qui était pour moi l'espoir de rester à Cabo Frio parce que si le mec était élu, il y avait une chance que ça change. Ce fut l'euphorie en plein milieu de janvier 93, et nous avec l'espoir, tu sais que le mec entre au gouvernement et le fonctionariat entre dans le chaos en gagnant... 90% des fonctionnaires sont passés à un salaire minimum. Le mec arrive en janvier et en février, il nous dit qu'il nous augmenterait en proportion de la charge horaire, c'est-à-dire que je travaillais pendant 12 tranches horaires, et que je gagnais un salaire minimum et demi, et que je ne gagnerais trois salaires que si je travaillais pendant 24 tranches. Il a fait toute une pub comme quoi il augmentait, doublait le salaire, il le triplait si tu faisais 36 tranches horaires. Je voulais dire se dédier exclusivement à ça, et ça m'a tuée. Mais là, ils m'avaient demandé d'être coordinatrice pour l'histoire à l'école, ce qui est une responsabilité et je l'avais acceptée et assumé cette coordination en février. J'aimais beaucoup y travailler, ce n'était pas mal, c'était si bon de rentrer chez moi en bicyclette. Y aller, revenir... Cabo Frio est une très belle ville, je l'aime

bien, le problème c'est qu'il y a toujours eu un petit gouvernement. C'est à ce moment que je me suis retrouvée ici, parce que quand ils m'ont appelée, ici ils payaient dix salaires minimums et demi. Dix salaires et demi, tu n'y crois pas, non ? Angra dos Reis, avec toute cette mer, ces montagnes et ces images de carte postale. C'est ainsi que je me suis retrouvée ici...

Après avoir raconté cette histoire, que se passerait-il si quelqu'un me demandait : «Qu'est-ce que ça signifie ? » Il ne me resterait qu'à dire : «Je vais la raconter à nouveau.»

NOTES :

¹ L'inspiration du titre est venue d'un conte de Machado de Assis – conte d'école – que, très fréquemment, j'utilise avec mes élèves et dont la fin me sert d'épigraphe. Ce texte a eu sa première version incluse dans ma thèse de professeur titulaire présentée à la Faculté d'Education de l'UERJ.

** Professeur adjoint de la Faculté d'Education/UERJ et professeur titulaire en cursus de la Faculté d'Education/UFF (à la retraite).

² 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].

³ Les recherches en question ont reçu un financement du CNPq (Centre National de Recherches) et le titre *Construction de la connaissance sur le cursus par les équipes pédagogiques des secrétariats municipaux de l'éducation*.

⁴ Le *nous* utilisé dans cette phrase n'est pas papal, il se réfère à des sentiments communs aux collègues qui travaillent avec le quotidien et la mémoire et avec lesquels je discute toujours.

⁵ Pour cette raison, bien des fois, on admet la fusion des termes *histoire orale et histoire de vie*. Je travaille avec les deux, en principe, quasiment comme si c'étaient des synonymes.

⁶ L'auteur dit que c'est Pour cela qu'il préfère éviter la dénomination de *mémoire collective*.

⁷ Bourdieu déclare qu'il préfère le terme 'agents' au terme 'sujet' car il considère que ce sont les personnes qui agissent. Il pense que le terme qu'il a choisi aide à comprendre cet état 'd'être en action', toujours. Dans le même sens, je préfère, comme je l'ai déjà dit, le terme 'pratiquant' utilisé par Certeau (1994).

⁸ Au terme 'stratégie' utilisé ici je préfère, avec Certeau (1994), pour désigner les actions quotidiennes des pratiquants, le terme 'tactique'.

⁹ Ceci, d'une certaine façon, m'a été demandé par José Luiz Domingues lors de la première thèse de professeur titulaire que j'ai soutenue et pour laquelle il fut membre du Jury. J'espère qu'il verra cela comme un hommage : j'ai passé cinq ans à chercher le moyen (et le courage) pour écrire ces paroles dans leur intégralité.

¹⁰ *Pereira*, en portugais signifie «poirier» [NDT].

¹¹ Le nom en portugais est UNILAGOAS, j'ai traduit pour plus de confort de lecture [NDTI].

¹² Université Fédérale de Rio de Janeiro [NDT].

¹³ Union Nationale des Etudiants [NDI].

¹⁴ Mouvement Démocratique Brésilien [NDT].

¹⁵ Nitéroï est une ville mitoyenne à Rio de Janeiro, capitale de l'état qui porte le même nom [NDT].

¹⁶ Chico est le diminutif de Francisco (François) et *Espoleta* veut dire Pétard [NDT].

¹⁷ Les employés au Brésil doivent faire signer une carte à leurs employeurs, qui atteste de leur emploi [NDT].

¹⁸ Centre...

¹⁹ Secrétariat d'Etat Pour l'Education.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

CERTEAU, Michel de **A invenção do cotidiano - artes de fazer**. Petrópolis : Vozes, 1994.

COUTINHO, Eduardo. *O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade*. In ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs). Projeto História - **ética e história oral**. S. Paulo : PUC/SP, abr./97, (15) : 165 - 191.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor ?** Lisboa: VEJA, 1992.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro : Rocco, 2^a ed., 1995.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho – algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. In ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs). **Projeto**

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

THOMSON, Alistair. *Recompondo a memória - questões sobre a relação entre a história oral e as memórias*. In ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs). **Projeto História- ética e história oral**. S. Paulo : PUC/SP, abr./97, (15) : 51 - 84.

Critique de l'École Pourquoi (re)lire Ivan Illich ?

par Rui Canário

Université de Lisbonne

*«La reconstruction sociale
commence par la naissance
du doute parmi les citoyens»*

Ivan Illich

Une crise de la pensée sur l'école

La seconde moitié du XX^e siècle est incontestablement marquée par le triomphe et l'affirmation de l'école, résultat d'une mutation qui a permis de passer d'une école d'élites à une école de masses. Ce triomphe est cependant chargé de paradoxes, qui peuvent être synthétisés par le fait que l'école tend de plus en plus à être perçue comme un « mal nécessaire », auquel on ne discerne aucune alternative crédible et réalisable. Comme le dirait l'un des personnages d'un film de François Truffaut («La femme d'à côté»), on ne peut pas «vivre avec elle, ni sans elle».

Au-delà d'une crise de l'école, la difficulté de délimiter les méandres de cette situation paradoxale exprime une crise de la pensée sur l'école (Canario, 2002), qui est également une crise de la pensée critique sur notre vie en société.

Si l'on analyse rétrospectivement les moments clés de la concrétisation du projet de scolarisation, on reconnaît aisément que la question de la relation entre l'école et la société a toujours été au centre des débats sur la réalité scolaire. Loin de se restreindre à un débat technique, réunissant quelques spécialistes ou éventuellement élargi aux «consommateurs», le débat sur l'école a touché à la fois les aspects pédagogique, scientifique, social, politique et philosophique. La période immédiatement postérieure au mouvement de mai 68 représente le dernier moment fort de ce type de débat.

Cette période a marqué l'apogée d'une contestation critique de l'école, inspirée par un courant de pensée d'origine marxiste, dont les représentants les plus célèbres sont Paulo Freire (1970), Bourdieu et Passeron (1970), Baudelot et Establet (1971) et Althusser (1970). C'est dans ce mouvement que s'inscrivent la voix et la pensée d'Ivan Illich (1971), dont le principal ouvrage sur l'éducation, intitulé « Une société sans école », a été largement diffusé. Cette voix s'est distinguée par son originalité, dans la mesure où sa thèse princi-

pale, la défense de la déscolarisation, se situait à contre-courant, en référence à la pensée critique d'inspiration marxiste, alors nettement prépondérante.

On vivait à cette époque un moment culminant de l'Etat Providence, où la capacité de revendication des mouvements sociaux et la hausse réelle des salaires et des avantages sociaux dans le monde occidental riche allaient de pair avec la globalisation de la lutte anticapitaliste en Afrique, en Asie et en Amérique Latine. La profondeur et l'amplitude de la critique sociale étaient également à leur apogée. Toute l'évolution ultérieure a conduit, à la fin du siècle, à une inversion quasi complète de la situation.

La construction de l'Etat Providence a représenté un compromis politique entre la démocratie et le capitalisme, sur la base d'une économie fondée sur la production et sur la consommation de masse, avec des modalités dites fordistes. L'école de masse qui a émergé après la 2^e guerre mondiale est isomorphe de la grande entreprise basée sur la production standardisée utilisant les économies d'échelle. La théorie du capital humain et la perception d'une relation d'adéquation entre l'école et le monde du travail (caractérisé par le plein emploi) constituaient les fondements d'une vision optimiste de l'école.

La crise économique (productivité) et politique (gouvernabilité) qui a affecté le monde occidental au début des années 70 a marqué le début d'une étape qualitativement distincte : l'intégration économique au niveau supranational marque, d'une part, le déclin de l'Etat nation et, d'autre part, la prédominance du capital financier et la concentration du pouvoir dans les grandes entreprises multinationales. De nouvelles formes de régulation au niveau mondial (fondées sur un régime de monopoles) correspondent à des changements au niveau de l'État, ainsi qu'à l'émergence de nouvelles formes de contrôle et d'exploitation du travail (Bernardo, 1991).

C'est dans le contexte de ces transformations (au niveau de l'économique, du social, du politique et du culturel) que se mettent en place les conditions permettant l'évolution d'une école des *promesses* vers une école des *incertitudes*. De même, au niveau des modes de régulation des systèmes éducationnels, de nouvelles modalités émergent à partir des années 80, modalités traduites par un nouveau vocabulaire («projet», «autonomie», «local», «évaluation», «qualité»), qui exprime l'insertion de l'école des incertitudes dans ce que Boltanski et Chiapello (1999) ont désigné par «le nouvel esprit du capitalisme».

La situation que nous vivons aujourd'hui se caractérise selon eux par le fait que la critique radicale de la société (et par conséquent des institutions comme l'école) se trouve désarmée, dans la mesure où l'on a vécu un processus de récupération de certains des drapeaux qui ont servi de référence aux mouvements contestataires de la fin des années 60. Accompagnant l'interprétation proposée par Boltanski et Chiapello, la «critique artistique» («l'imagination au pouvoir» de mai 68) a contribué à disqualifier la «critique sociale» inspirée par la tradition marxiste) et a ensuite fait l'objet d'un processus de «récupération» qui est au cœur de la «désorientation idéologique» actuelle (Boltanski et Chiapello, 1999, p.27).

Ce processus de «récupération» de pratiques et de concepts potentiellement émancipateurs n'est pas un phénomène nouveau. Comme le signale Bernardo (2003), «la sphère de l'État est parvenue à assimiler et à récupérer à son bénéfice» des changements d'inspiration émancipatrice comme ce serait notamment le cas de «l'instruction pour tous». C'est l'une des raisons pour lesquelles la scolarisation universelle et obligatoire n'a pas aujourd'hui le même sens que celui qu'elle a eu dans une période historique où elle a décisivement contribué au passage d'une société où le statut social était transmis à une société où le statut social est acquis.

Le désarmement critique qui caractérise aujourd'hui les mouvements d'émancipation réside, dans une large mesure, dans le caractère anachronique des instruments conceptuels, construits pour agir dans une situation qui ne correspond pas à la situation actuelle. C'est cet anachronisme qui explique et justifie des attitudes d'idéalisation du passé, comme s'il était possible (et souhaitable) de retourner aux « sociétés de bien être » des années 70 ou à « l'école caserne », durement critiquée à la même époque. Ce désarmement critique conduit soit à des réactions purement défensives et anachroniques, soit à une acceptation acritique et enthousiaste des transformations auxquelles nous assistons. Le résultat d'une polémique qui oscille entre ces deux pôles est, selon Boltanski et Chiapello (1999, p.29), la «diffusion d'un sentiment d'impuissance » qui a pour conséquence de «fermer le champ des possibles». Il est aujourd'hui essentiel d'investir dans le renforcement de la capacité critique de penser et de changer le monde si l'on veut affirmer la capacité de faire reculer les frontières du possible. Les idées et l'attitude critique d'Ivan Illich constituent un patrimoine intellectuel collectif, peu connu, qui pourrait être extrêmement utile dans notre entreprise de renforcer la capacité de critique et d'intervention sociale dans un sens émancipateur, notamment dans le domaine de l'éducation C'est dans cette perspective que nous proposons de relire Ivan Illich.

Qui était Ivan Illich ?

Ivan Illich est né à Vienne en 1926 et il est décédé en Allemagne en décembre 2002, à l'âge de 76 ans. Polyglotte et cosmopolite, authentique globe-trotter, ce homme de pensée et d'action, qualifié par le journal El Mundo à l'occasion de sa mort comme un homme « charismatique, passionné et utopique », a toujours vécu « sur le fil du rasoir » entre ses convictions politiques et ses engagements de prêche envers l'Église, avec laquelle il s'est également heurté. Sa période la plus féconde est postérieure à son installation à Cuernavaca, près de Mexico, où il a fondé le CIDOC (Centre de documentation interculturelle) qui est devenu un lieu de référence, en termes de production intellectuelle de critique des sociétés industrielles.

Son œuvre est vaste. Ivan Illich a écrit, publié et animé de multiples formes d'échange intellectuel jusqu'à la fin de sa vie. Toutefois, ses ouvrages les plus connus ont été publiés et largement divulgués au début des années 70. Leurs thèmes sont les trois piliers sur

lesquels il a étayé sa critique radicale de l'idéologie développementiste: l'école (Illich, 1971), l'énergie (Illich, 1974) et la médecine (Illich, 1975).

L'annonce de sa mort a été largement répercutée par les principales agences de presse et par les principaux journaux du monde entier. La façon dont ils l'ont évoqué illustre bien son image (méritée) de radicalité face à la société où il a vécu. Il s'est toujours attaché à produire une critique dirigée jusqu'aux racines les plus profondes des sociétés industrielles, au lieu de se concentrer sur des critiques superficielles, susceptibles de contribuer à une éventuelle «humanisation» du modèle développementiste, en corrigeant ses conséquences les plus immédiatement néfastes (Finger e Asún, 2001). L'importance et la radicalité de la pensée d'Ivan Illich sont bien illustrées par les termes employés, à l'occasion de son décès, par la presse du monde entier¹ : le *New York Times* a annoncé sa mort en intitulant son article « Mort du philosophe qui a défié le *status quo* ». *The Times* l'a reconnu comme "un des penseurs les plus radicaux du XX^e siècle", tandis que *The Independent* a préféré souligner, de son trait particulier et distinct, le fait qu'il soit "meilleur à identifier les problèmes qu'à proposer des solutions", ce qui doit, à notre avis, être interprété comme un éloge. *Le Monde* l'a défini, en titre, comme un "penseur rebelle" et l'a qualifié, dans son article, de "provocateur, lucide, implacable critique de la société industrielle". Le journal italien *La Stampa* l'a nommé le "dernier prophète de Cuernavaca". Au Portugal, où ses livres, édités dans les années 70, sont depuis longtemps épuisés, sa mort n'a pratiquement eu aucune répercussion. Le quotidien national de référence (le *Público* du 6 décembre 2002) lui a consacré, quelques jours après sa mort, un court article sur une colonne de 17 lignes, dans une page d'importance secondaire.

Comme le signalent Finger et Asún (2001, p.7), le fait qu'Ivan Illich soit peut-être « trop radical même pour les radicaux», explique peut-être pourquoi malgré son originalité incontestable, il a été relégué à un statut de marginalité et d'oubli. Son œuvre est liée à une période historique bien déterminée (l'après mai 68) et son influence la plus directe s'est ainsi restreinte à quelques cercles étroits d'inspiration libertaire. Au Portugal le contexte temporel dans lequel ses ouvrages ont été divulgués (immédiatement après la révolution du 25 avril 1974), ne pouvait être des plus favorables pour leur offrir un accueil enthousiaste et des effets durables. Le processus révolutionnaire de 1974 à 1976 a eu comme matrice idéologique de référence le socialisme d'inspiration marxiste, dont se réclamait la quasi-totalité des forces politiques les plus intervenantes, y compris le Mouvement des forces armées (MFA). Ces circonstances historiques sont suffisantes en soi pour comprendre l.7), le fa

indicateur relativement crédible à l'appui de sa marginalité. Nous avons consulté les procès-verbaux, publiés en 2002, du 5^e congrès de la Société portugaise des sciences de l'éducation et en avons dégagé les chiffres suivants : sur un total de 110 interventions (conférences, communications) réparties en 1047 pages, nous avons compté 2110 références bibliographiques, dont aucune sur Ivan Illich. Nous avons également consulté les procès-verbaux, publiés la même année (2002), du XI^e congrès de la section portugaise de l'Afirse/Aipelf. Là non plus nous n'avons trouvé aucune référence à Ivan Illich, sur un total de 113 interventions, 804 pages et 1337 références bibliographiques.

Dans l'un et l'autre cas, plusieurs centaines de participants ont été mobilisés autour de thématiques à portée relativement générale. Le thème abordé à l'Afirse était « *Violence et indiscipline à l'école* », tandis qu'il était encore plus vaste dans le cas de la Société portugaise des sciences de l'éducation : « *Le particulier et le global au tournant du millénium.. Croiser savoirs et éducation* ». Ce n'est donc pas l'éventuel caractère restreint d'une thématique, auquel seul un cercle restreint de spécialistes est intéressé, qui est à l'origine de l'ostracisme auquel a été voué Ivan Illich. La raison ne réside pas non plus dans le fait qu'il a été traduit et édité au Portugal à une époque lointaine et que ses ouvrages sont depuis longtemps épuisés. En effet, c'est également le cas d'autres auteurs comme Pierre Bourdieu, qui sont pourtant abondamment cités dans les travaux présentés aux deux congrès.

Les raisons de la marginalité et de l'oubli auxquels ont été vouées, au Portugal et ailleurs, l'œuvre et la pensée d'Ivan Illich, doivent être attribués, selon nous, au mérite intrinsèque des idées qu'il a défendues. On peut dire d'une certaine façon qu'il a eu raison à une époque où il aurait difficilement pu être compris, quels que soient les contextes idéologiques de l'époque. D'une part, l'œuvre d'Ivan Illich se situe à contre courant de la perspective commune aux principales familles idéologiques, en conflit au début des années 70 ; par ailleurs, elle n'est basée sur aucun travail empirique solide, ni sur aucune intervention pratique importante. Ses écrits pouvaient donc difficilement concurrencer, en termes de répercussion publique, ceux de sociologues comme Bourdieu ou de théoriciens ayant joué un rôle important sur le terrain comme Paulo Freire.

A distance, Ivan Illich apparaît comme une espèce de « visionnaire », qui a fait preuve de beaucoup d'intuition lorsqu'il s'agissait de poser les problèmes, mais de très peu de pragmatisme lorsqu'il s'agissait de proposer des solutions. Il s'est comporté d'une certaine façon comme ces hommes de science qui, en période de « science normale », posent des questions clairement situées en-dehors de la matrice problématique de référence de la communauté scientifique. Dans les premières années des années 80, on discutait de la fonction de reproduction sociale de l'école et non du thème de la déscolarisation. Mais dans le domaine des sciences sociales et de l'éducation, comme dans toutes les communautés scientifiques (Dias de Deus, 2003), c'est la communauté qui décide de la validité des questions posées, or elle n'accepte de poser que des questions qui peuvent être comprises et résolues dans le cadre du système de référence en vigueur.

A notre époque, où les doutes et les interrogations sont, comme toujours d'ailleurs, bien plus importantes que les certitudes, redécouvrir les interrogations d'Ivan Illich pourra sans doute produire des effets fructueux pour repenser la relation entre l'éducation et les questions de société.

La contribution d'Ivan Illich

La valeur essentielle de la contribution d'Ivan Illich à la construction d'une pensée critique sur l'école peut, à notre avis, être synthétisée par quatre aspects fondamentaux : le *premier* consiste à associer la discussion sur l'école à une discussion sur les choix à réaliser, en termes de modèles de société ; le *second* consiste à associer l'analyse critique de l'école à une vision critique radicale des sociétés industrielles modernes; le *troisième* réside dans l'articulation entre la critique d'une société fondée sur la production de marchandises et sur le pouvoir de l'argent et les modalités d'aliénation qui résultent de l'institutionnalisation de l'école; le *quatrième* est la construction d'une vision non institutionnelle de l'éducation, basée sur la diffusion de la fonction éducative auprès de l'ensemble du corps social.

Penser l'école et penser la société

La relecture des écrits d'Illich nous ramène à une pensée sur l'éducation qui met au centre du débat les dimensions philosophique et politique. Nous sommes donc loin du réductionnisme actuel où les *finalités* sont ignorées et où la discussion se limite aux *moyens*. Problématiser le futur, dans une perspective non fataliste, signifie tout d'abord avoir la possibilité de faire des choix et c'est cette possibilité qui est au cœur de la politique. Choisir, pour Illich, c'est mettre dans la balance «le sens et la nature de la vie humaine» : «Chaque homme doit savoir s'il veut obtenir la richesse matérielle et posséder de plus en plus de choses ou s'il préfère être libre de les utiliser. Il y a ici deux façons de concevoir l'utilisation du temps et les critères de production» (1971, p. 108).

Si notre choix privilégie *l'avoir* (à partir de besoins artificiellement créés), notre champ d'autonomie se réduira drastiquement et les libertés d'apprendre, de se guérir ou de se déplacer, par soi-même, auront tendance à se réduire à des « luxes fragiles » (1977, p. 88). Au contraire, si notre intention n'est pas de faire plus de choses *pour* les gens, mais de leur donner la possibilité de faire eux-mêmes « le nombre de possibilités ouvertes devient quasi illimité » (1977^a, p.90).

Selon la pensée d'Illich, cette opposition entre *l'avoir* et *l'être* renvoie à une opposition entre deux modèles distincts de société: le premier basé sur la *productivité* et le second basé sur la *convivialité*. La critique de la perspective d'une organisation sociale finalisée pour produire le maximum de biens n'est pas chez Illich un rejet simpliste de la production de masse. Ce rejet reviendrait, selon ses propres termes, à « retourner aux chafnes du passé » ou à adopter « l'utopie du bon sauvage ». L'application au monde de la produc-

tion de la connaissance scientifique et technologique peut contribuer à convertir l'homme « en accessoire de la machine, en engrenage de la bureaucratie », mais elle peut également, dans le cadre d'une logique « conviviale », « faire fructifier l'invention qui augmente le pouvoir et le savoir de chacun, en lui permettant d'exercer sa créativité» (Illich, 1976, p.10). La perspective de construction d'une «autre» société, défendue par Illich, inclut une vision critique du caractère profondément inégalitaire et injuste de la société actuelle, fracturée en groupes ayant des intérêts antagoniques:

«Le monde actuel est divisé en deux : ceux qui n'ont pas assez et ceux qui ont trop ; ceux que les automobiles écartent de la route et ceux qui conduisent ces automobiles. Les pauvres se sentent frustrés et les riches se sentent toujours insatisfaits» (1976, p. 30).

Bien que la justice sociale ne soit considérée qu'en termes d'opposition entre pauvreté et richesse, la question de l'exercice du pouvoir, notamment de la part des «gestionnaires» (une classe sociale ignorée, ou sous-estimée, par l'analyse marxiste classique), est présente dans l'analyse d'Illich. Ils sont désignés comme l'ennemi qu'il «faut abattre» : «les dirigeants d'aujourd'hui constituent une nouvelle classe d'hommes. Sélectionnés pour leur personnalité, leur savoir et leur goût pour le pouvoir, ce sont des hommes entraînés à garantir à la fois la croissance du produit brut et le conditionnement du client» (1976, p. 32). Ces gestionnaires qui, selon Illich, ne pourront avoir de place dans une société conviviale, sont présentés comme les détenteurs du pouvoir dans les grandes entreprises et ils appartiennent en fait à « une oligarchie de directeurs, choisis selon un système de cooptation» (Aron, 1969, p. 253). Selon Bernardo (2003), la classe des gestionnaires représente dans le capitalisme celle qui s'approprie la plus-value au moyen de processus collectifs de contrôle du travail et de la propriété, à laquelle elle n'accède pas de façon individualisée (comme la bourgeoisie classique). La figure du professeur est présentée par Illich comme équivalente à celle du gestionnaire : «La profession de gérant général n'a pas d'avenir dans une société conviviale, de même que le professeur n'a pas de place dans une société sans école» (1976, p.32).

Une critique radicale des sociétés industrielles

Illich a vécu à une époque où l'idéologie développementiste, fondée sur une croyance presque aveugle dans le progrès, était à son apogée. Son œuvre est un effort systématique de critique contre cette façon de concevoir la vie sociale. Sa critique s'inspire d'idées philosophiques sur la conception de la personne humaine, sur ses dimensions individuelle et collective, mais également sur la constatation des «désillusions du progrès», partagée par des penseurs idéologiquement aussi éloignés de lui que Raymond Aron. Le concept de «bien-être» présent dans ce type de société conduit à une perte d'autonomie et à une insatisfaction permanente de la part de tous : «*Au Mexique, les déshérités sont ceux auxquels il manque trois ans de scolarité, à New York, ce sont ceux auxquels il en manque douze*». *La pauvreté «moderne», résultat pervers du développement, présentée par Illich comme plus destructive que la pauvreté traditionnelle, est une pauvreté où « les citoyens ont appris à penser comme les riches, mais en vivant comme des pauvres» (1971, p.21).*

Pour Illich, dans une phase avancée de la production de masse, la société industrielle produit sa propre destruction, par un mécanisme qu'il décrit en employant l'un de ses concepts les plus originaux, la *contre-productivité*. Ce concept définit une situation où, au-delà d'un certain seuil, la production d'un bien ou la prestation d'un service produit des effets pervers, c'est-à-dire davantage d'inconvénients que d'avantages. C'est ainsi qu'on est passé en l'espace d'un siècle «*de la libération obtenue grâce aux véhicules motorisés à l'esclavage imposé par l'automobile*». Cette situation est commune à plusieurs domaines essentiels, l'énergie, la santé, l'école, les transports : «*L'école n'est plus un bon instrument d'éducation, de même que l'automobile n'est pas un bon instrument de transport et que la ligne de montage n'est pas un mode acceptable de production. L'école produit des maux et la vitesse dévore le temps* » (Illich, 1976, p.21).

Ce phénomène de *contre-productivité* se développe à la fois selon une logique de boule de neige et de cercle vicieux: chaque institution produit des obstacles à la concrétisation de ses objectifs et chaque amélioration de fonctionnement rend plus lointaine la finalité souhaitée. On se trouve ainsi dans une situation de contre-productivité globale dont les effets sont dévastateurs au niveau de la personne, dans la mesure où l'on constate «*l'expropriation du pouvoir d'action personnelle, en raison de l'expansion d'une institution hétéronome*» (1977a, p. 85).

A une époque où le monde était vu comme divisé en deux camps opposés, l'une des contributions les plus originales de cette attitude critique face à la société industrielle est qu'elle englobe dans une même critique les sociétés capitalistes de la sphère américaine et les capitalismes d'État de la zone d'influence soviétique. Le fait que les sociétés de cette partie du monde n'aient pas fait le «saut» vers l'expansion de la consommation privée et n'aient pas retiré d'avantages technologiques d'une intégration économique supranationale (voir Bernardo, 1990) n'efface pas la similitude entre les deux types de sociétés dans leurs traits essentiels, comme le signale très lucidement Ivan Illich. A l'est comme à l'ouest, au-delà des divergences idéologiques, les sociétés s'attachent à produire le maximum, avec des modalités d'organisation du travail susceptibles d'améliorer la productivité, en appliquant au processus de production des acquisitions de la science et de la technique.

Que la régulation se fasse par le marché ou par le plan, que le régime de propriété soit individuel ou étatique, le sort de ceux qui produisent n'est pas très différent et les mécanismes de pouvoir non plus. Ainsi pensaient, à la même époque et dans des contextes idéologiques très différents, des auteurs comme Raymond Aron (1969) et Illich.

Pour ce dernier, autant la société basée sur le plan que la société basée sur le marché constituent «*deux variantes politiques de la même domination par les instruments industriels en constante expansion* » (1976, p.23). Certains «*instruments* » sociaux se révèlent également néfastes, quelles que soient les mains qui les contrôlent : Illich donne l'exemple de la Mafia, de l'entreprise multinationale, des capitalistes, voire d'un collectif d'ouvriers. A ce propos, il affirme : «*Tant que l'on attaquera le trust Ford pour l'unique raison qu'il*

enrichit M. Ford, on maintiendra l'illusion que les usines Ford pourraient enrichir la collectivité» (1976, p.44). Aron (1969, p.137) corrobore cette perspective en se demandant pour quelle raison le statut juridique de la propriété devrait déterminer la nature et l'organisation du travail : «De toute évidence, aucun statut de propriété ne supprime la soumission à une discipline rationnelle qui comporte une domination de l'homme par l'homme, en même temps que l'administration des choses».

C'est cette critique englobant les différents types de société capitaliste, de nos jours, qui permet de comprendre à la fois la supercherie consistant à vouloir construire une société socialiste à partir de la collectivisation de ce qui existe et la supercherie monumentale qui consiste à vouloir prendre l'école, telle qu'elle existe, et de mettre, avec le même type de fonctionnement, « au service du peuple ». Les nouveaux pays issus de la décolonisation des années 60 présentent de multiples exemples de cette caricature révolutionnaire.

Contre la marchandisation de tout

Les sociétés capitalistes, nées dans l'ère moderne, se caractérisent par le fait qu'elles sont organisées pour la production de marchandises, et ce sur la base de la transformation de la force de travail humaine en une marchandise que les prolétaires sont devenus « libres » de vendre sur le marché du travail. L'expansion du capitalisme se caractérise par cette extension tendancielle de la logique de production de marchandises dans tous les domaines de la vie sociale, y compris en créant un marché de la personnalité. L'importance accordée à la valeur d'échange des produits, par opposition à leur valeur d'usage, est au cœur de l'idéologie développementiste et de ses critères pour mesurer le progrès à l'aune de la production de richesse. C'est dans ce sens que toutes les activités d'autosubsistance, où les gens peuvent subvenir directement à leurs besoins essentiels en matière d'alimentation, de logement, d'habillement ou de loisir (les sociétés traditionnelles, y compris les zones rurales de l'occident), sont vues comme des indicateurs d'obstacles au progrès et au développement.

C'est ce processus de transformation de tout en marchandises qui a conduit à remplacer les méthodes ancestrales de prendre soin de soi par une industrie de la santé qui « fabrique » des malades. De même, dans le domaine de l'éducation, si l'on accepte le postulat que le savoir est une marchandise comme les autres, qui peut être vendue ou imposée par la force au consommateur, cela signifie que l'on est prêt à «*se soumettre à la domination de plus en plus lourde des gestionnaires totalitaires de l'information*» (1971, p.88). Selon Illich, dans tous les domaines de la vie sociale. à partir d'un certain seuil, la multiplication des marchandises engendre l'impuissance, de même que l'abondance de produits

C'est dans ce cadre qu'au nom d'une souhaitable "austérité conviviale », Illich soutient qu'il est nécessaire de faire, au niveau social, une authentique révolution copernicienne dans notre perception et dans notre hiérarchie des valeurs. Au lieu des biens de consommation et des services professionnalisés, l'élément central de notre société devrait être constitué par les « valeurs d'usage créées et personnellement appréciées par les gens » (p.29). Dans la même perspective, il est urgent de réaliser des recherches qui permettent d'utiliser la technologie pour «*créer des institutions au service des interactions personnelles, créatrices et autonomes et permettre l'émergence de valeurs qui ne puissent pas être soumises aux règles des technocrates*» (Illich, 1971, p. 12).

Du monopole à la diffusion de la fonction éducative

La construction historique de l'école, en tant que forme, en tant qu'organisation et en tant qu'institution, est un trait distinct de la modernité, qui a révolutionné les modes de socialisation en attribuant au modèle scolaire un rôle hégémonique. Le monopole de l'éducation, de la part de l'école, a conduit à dévaloriser tous les savoirs qui ne sont pas enseignés par des professionnels, et donc à dévaloriser le processus éducatif comme un travail que l'élève réalise sur lui-même, en interaction avec les autres et avec le monde, à partir de son patrimoine d'expériences. L'éducation basée sur la scolarisation devient ainsi la source d'un double processus d'aliénation, en séparant « l'éducation de la réalité et le travail de la créativité » (Illich, 1971, p.84). Contre toutes les évidences empiriques, l'école construit son empire à partir du postulat que toute l'éducation résulte d'un enseignement. Or, selon Illich:

«C'est après avoir quitté l'école, ou en marge de l'école, que toutes les personnes apprennent à vivre, apprennent à parler, à aimer, à ressentir, à jouer, à jurer, à se débrouiller, à travailler. Les enfants qui, jour et nuit, sont confiés à des maîtres, ne font pas exception à la règle. Qu'ils soient orphelins, débiles mentaux, enfants d'enseignants, ils apprennent tous la plupart de leurs savoirs en-dehors du système éducatif» (p.57).

Le changement d'une société profondément scolarisée suppose, d'une part, des approches éducatives qui, s'éloignant de la rationalité didactique, «valorisent le fortuit et l'absence de règles» (p.46) et, d'autre part, la possibilité de briser le monopole éducatif détenu par l'école, en laissant émerger les potentialités éducatives, présentes dans toutes les organisations et situations sociales : «*que toutes les institutions soient appelées à participer à cet effort, en faisant réapparaître leurs qualités éducatives*» (p.47). Cette défense de la diffusion sociale de la fonction éducative et la perception de la valeur stratégique de ce que nous désignons aujourd'hui par éducation non formelle, étayée sur la distinction entre valeur d'usage et valeur d'échange des biens éducatifs, est à notre avis l'une des contributions où le caractère « visionnaire » et anticipateur de la pensée d'Ivan Illich s'est le plus révélé.

L'actualité d'Ivan Illich

Comme l'ont constaté Raymond Morrow et Carlos Alberto Torres (1997, p. 217), il y a dans les cercles éducationnels un « silence continu » sur l'œuvre et la pensée d'Ivan Illich, dont la présence dans les débats les plus récents sur l'éducation est « virtuellement nulle ». Cette omission est certainement injuste et néfaste puisque, comme le rappellent ces auteurs, Illich a anticipé des débats et des points de vue qui, sous la désignation de « post-modernistes », se sont imposés à partir des années 80. A notre avis, les idées d'Illich ne sont pas une curiosité du passé; elles sont tout à fait d'actualité, surtout en raison de trois dimensions fondamentales: leur critique du développement; l'utilisation critique du concept de contre-productivité et l'accent mis sur l'importance d'une éducation non scolaire.

Défaire le développement, refaire le monde

Tel est le titre d'un colloque, réalisé en France en mai 2002, auquel a participé Ivan Illich, dont l'intervention a été éditée à titre posthume (Illich, 2003). Ce fut certainement l'une de ses dernières interventions importantes. Elle a le mérite de témoigner à quel point, dans toute son œuvre, Illich est resté fidèle à certains thèmes centraux, comme par exemple sa critique radicale du concept de la pratique du développement. Dès les années 70, il a évoqué un problème qui n'a pas encore été résolu, à savoir, apprendre un nouveau langage qui « *ne nous parle pas de développement et de sous-développement, mais d'idées fausses et d'idées vraies sur l'homme, sur ses besoins et sur son potentiel* » (Illich, 1973, p.229). Ivan Illich a compris que sa critique de la scolarisation de la société ne pourrait jamais être entièrement entendue s'il ne s'appuyait pas sur une critique radicale de l'idée de développement qui soit capable, en interrogeant les fondements profonds de cette idée, de mettre en cause le consensus idéologique construit autour de l'école, qu'il a désignée de « vache sacrée » de la civilisation occidentale moderne. S'adressant aux étudiants de Porto Rico, il a affirmé ce qui suit: « *Il y a ceux qui veulent moins d'industrie, moins d'anglais et moins de Coca-Cola et ceux qui veulent plus de tout cela. Mais tout le monde est d'accord sur le fait que Porto Rico a besoin de beaucoup plus d'écoles* » (1973, p.165).

La construction historique des sociétés industrielles modernes a dans ses fondements idéologiques les notions de Développement, celui-ci étant entendu comme un Progrès résultant de l'application de la connaissance scientifique et technique, elle-même obéissant aux mêmes principes. Il n'est donc pas surprenant que, se situant dans des contextes idéologiques et des domaines d'action distincts, la pensée des grandes figures intellectuelles du XIX^e siècle, de Comte à Darwin ou à Marx, soit convergente. Ce n'est pas par hasard qu'à l'occasion de son éloge funèbre à Marx, Engels (1976) a choisi comme terme de comparaison l'auteur de la théorie de l'évolution des espèces: « De la même manière que Darwin a découvert la loi du développement de la nature organique, Marx a découvert la loi du développement de l'histoire humaine » (p.167). La scolarisation, en tant qu'axe central du projet de la modernité, est entièrement tributaire de ces concepts.

Dans cette perspective, l'école moderne (rationnelle et scientifique, comme l'a classifiée Ferrer dans un texte écrit dans les prisons de Madrid) favorisera l'égalité éducationnelle (expression, selon Jules Ferry, « de la propre loi du progrès humain ») et tout l'enseignement devra être orienté pour que, selon les termes de Condorcet dans son célèbre rapport sur l'instruction publique, « les progrès constants des lumières ouvrent une source inépuisable de satisfaction de nos besoins, de remèdes à nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune » (citations extraites d'un dossier de la revue *Agone*, 2003). Cette articulation complète entre l'École, la Raison, le Progrès et le Développement économique s'est illustrée de façon particulièrement évidente pendant la période des « Trente Glorieuses » : L'idéologie développementiste, qui était alors à son apogée, est une expression de la rationalité économique propre aux sociétés industrielles capitalistes.

Depuis le début des années 70, la critique de ce type de rationalité économique et du concept de développement n'a fait que croître et acquérir de plus en plus de pertinence. Si Illich fut un précurseur de ce type de critiques, on peut dire qu'elles ont été justifiées et approfondies. D'une part par ceux qui, sur le plan théorique, tentent de sauver le concept : en proposant une « nouvelle » philosophie pour un « nouveau » développement (Perroux, 1981), en défendant le besoin d'identifier et de promouvoir d'autres logiques de développement (Abdelmalki et Courlet, 1996 ; Greffe, 1992, Hermet, 2000), en employant une terminologie très diverse qui met l'accent sur le lieu et sur la participation (Houée, 2001), ainsi que sur la sustentabilité (Haribey, 1998). D'autre part, par ceux qui, donnant une continuité au mouvement d'érosion critique du concept, le qualifient de « croyance occidentale » (Rist, 1996), de « mythe » (Rivero, 2002), interrogent son caractère réel ou illusoire (Leo Marx et Bruce Mazlish, 2001), ou constatent ses effets pervers, qui se traduisent par une « explosion des inégalités » (Azoulay, 2002), en défendant leur dépassement (Varios, 2003).

L'école : un système contre-productif

Pendant la seconde moitié du XX^e siècle, l'école, initialement présentée comme la « solution », est progressivement devenue un problème de grande dimension, fabriquant des légions d'insatisfaits, c'est-à-dire, selon les termes d'Illich (1973, p. 149), des individus « frustrés qui sont diplômés de façon adéquate en fonction de leurs échecs pour être utilisés dans une réserve de travail marginal ». L'évolution de l'école d'un statut de solution à un statut de problème est concomitante à sa transition d'une école d'élites à une école de masses. Sa croissance exponentielle s'est traduite par des manifestations de contre-productivité.

La première de ces manifestations est la croissance quantitative de publics réfractaires à la logique scolaire, et dont le refus de scolarisation se manifeste par des indices très élevés d'absentéisme, d'abandon et d'échec scolaire. L'élargissement progressif d'une scolarité obligatoire et universelle a créé un phénomène inexistant dans l'école des élites, traduit par l'invention sociale d'une enfance « anormale ». L'émergence d'un phénomène massif d'illettrisme dans les sociétés les plus intensément scolarisées exprime l'inefficacité

de l'école face à des publics larges qui « résistent » à la scolarisation. Cette résistance se manifeste également par la croissance en flèche (ou, au moins, subjectivement perçue comme telle) des phénomènes d'indiscipline, d'incivilité et de violence. C'est dans ce contexte que l'on constate l'élargissement d'univers de plus en plus nombreux et aux contours de plus en plus diffus de populations ayant des « besoins éducationnels spéciaux », tandis que les problèmes de « maintien de l'ordre » (Millet et Thin, 2003) constituent désormais l'une des priorités des autorités éducationnelles. Celles-ci consacrent une partie de plus en plus large de leur activité à tenter de construire des modes de gestion et d'encadrement des publics menacés par la « désaffiliation scolaire » (Geay, 2003). Aux problèmes d'efficacité découlant du changement de nature des publics scolaires se sont ajoutés les problèmes dus à un changement d'échelle qui rend les systèmes scolaires virtuellement ingouvernables, en raison de leur « gigantisme ».

En devenant un problème, l'école a acquis, aux yeux de ses utilisateurs, les caractéristiques d'un « mal nécessaire », où la conjugaison de la rareté des emplois avec la dévalorisation des diplômes a rendu ces derniers à la fois moins rentables et plus indispensables. L'école, qui était un jeu dont on percevait la somme comme positive, s'est transformée en un jeu à somme nulle, où la logique de la démocratisation donne lieu à une logique d'exclusion relative. Selon les termes de Pierre Bourdieu à propos des « exclus de l'intérieur », l'école est une espèce de *« terre promise qui, comme l'horizon, recule quand on avance vers elle »*, prenant la forme d'une énorme « déception collective ».

Il n'est donc pas surprenant de constater qu'une large part des ressources et des énergies placées dans la gestion des systèmes scolaires est consacrée à tenter de corriger, sans succès, les dysfonctionnements créés et aggravés par leur croissance constante. Un bon exemple de cette manifestation de contre-productivité nous est fourni par les politiques de discrimination positive et par la façon dont elles ont évolué (Canario, 2003 ; Canario, Alves e Rolo, 2001).

Les politiques éducationnelles de discrimination positive sont nées d'initiatives pionnières, développées dans les années 60, d'abord aux EUA (dans le cadre de ce que l'on désignait à l'époque de « guerre contre la pauvreté », menée par l'administration Johnson), puis en Grande-Bretagne, à la suite du rapport Plowden. A partir de ces expériences, les politiques de discrimination positive se sont généralisées. Elles ont influencé la France, où ont été mises en place les zones d'éducation prioritaire (ZEP) à partir de 1981. Certains pays se sont inspirés de l'expérience française. C'est le cas, dans les années 90, du Portugal et, par exemple, de la Tunisie.

Au-delà du fait que les résultats soient généralement décevants², ce qu'il convient de souligner à présent est que ces politiques ont subi au fil des temps, une inflexion qui a déplacé leur axe de la promotion de l'égalité des chances vers un autre axe qui est la lutte contre l'exclusion sociale. Ceci signifie que l'on est passé de la lutte contre les inégalités scolaires « classiques » vers une lutte contre un nouveau type d'inégalités, sous forme de

« ségrégation scolaire » (Van Zanten et Ball, 2003), alimentée par des phénomènes de ségrégation urbaine et de dualisation sociale. Dans ce cas, à l'image de ce qui a lieu avec les politiques sociales dans d'autres domaines, une partie substantielle des politiques pratiquées revêtent un caractère social palliatif ou s'instituent comme une réponse à des dysfonctionnements internes.

L'éducation non scolaire et l'avenir

Le fait qu'Ivan Illich défende radicalement, avec entière conviction, une société sans école ne peut absolument pas être entendu comme la défense d'une société où l'éducation serait absente. Illich valorise l'activité éducative et met l'accent sur sa dimension émancipatrice. Dans l'un de ses écrits, il évoque dans les termes suivants une expérience vécue au Brésil avec Paulo Freire:

« Je n'oublierai jamais une soirée passée avec des élèves de Freire, des paysans affamés de Sergipe au début de 1964. L'un des hommes s'est mis debout, a fait des efforts pour trouver ses mots et, finalement, a résumé en une seule phrase la conclusion à laquelle je veux aboutir dans cet article : Je n'ai pas pu dormir cette nuit... parce que hier après-midi j'ai écrit mon nom... et j'ai compris que je suis moi... ça veut dire que « nous » sommes responsables » (1973, p.197).

Toute la pensée critique d'Ivan Illich sur l'éducation est orientée par la valorisation de l'éducation non scolaire, c'est-à-dire ni formelle ni institutionnalisée. Sa critique de l'institution scolaire se distingue ainsi des mouvements de critique de l'école qui l'ont précédé et qui se sont maintenus dans le strict respect des frontières délimitant l'univers scolaire. C'est le cas du mouvement de l'École Nouvelle, des différents courants pédagogiques marqués par la non directivité, du mouvement d'éducation permanente et, bien entendu, de la critique d'inspiration marxiste (la « critique sociale ») qui a toujours eu de l'école une vision conservatrice et instrumentale.

De ce point de vue, la pensée et les propositions d'Ivan Illich représentent, si on les porte à leurs conséquences extrêmes, l'esprit de la « critique artiste » présente dans ce qu'il y a de plus original et authentique dans Mai 68. Dans ce sens, son œuvre a anticipé la véritable révolution paradigmatique qui dans le domaine de la formation des adultes, allait se produire autour des « histoires de vie » et du sens qu'elles représentent dans la réhabilitation de la formation par l'expérience et dans la co-incidence entre le cycle vital, un processus permanent d'apprentissage et un processus large, diffus et multiforme de socialisation. Plusieurs de ses idées correspondent aujourd'hui à des réalités largement mises en évidence par la recherche empirique sur la formation en contexte de travail, sur la réversibilité des rôles éducationnels, sur l'importance éducative d'institutions non scolaires, sur la construction de réseaux et de collectifs d'apprentissage, sur l'importance de documents qui mettent l'information à disposition. La potentialité de sa pensée sur l'éducation découle de l'articulation entre cette vision anticipatrice de l'importance stratégique ins

pagne. Il n'est donc pas surprenant qu'il soit devenu, en matière de formation des adultes,

une référence pour ceux qui considèrent l'éducation comme une voie permettant «d'apprendre un débouché» (Finger, 1989) dans les impasses de civilisation où nous nous trouvons.

L'école : réconcilier la critique «artiste» et la critique «sociale»

Notre difficulté actuelle de penser l'éducation scolaire en termes critiques et alternatifs est l'expression d'une difficulté plus générale qui correspond à un désarmement critique dont l'origine est, en partie, la dissociation entre la critique « artiste » et la critique « sociale ». La critique adressée par Ivan Illich contre l'institution scolaire s'inscrit dans la tradition la plus libertaire et la plus inventive des mouvements de contestation des années 60, ce qui explique qu'il ait toujours représenté une référence pour les groupes, mouvements et cercles à caractère libertaire et anarchiste, tandis qu'il est également un précurseur et un inspirateur des mouvements écologiques. La pensée d'Ivan Illich présente des points de contact avec l'idéologie du mouvement écologiste, dans la mesure où sa critique des sociétés industrielles est centrée sur une « dénaturalisation de la nature » produite par le développement, qui aurait conduit à la rupture d'un équilibre naturel. Or, non seulement cet équilibre est un mythe, mais en outre, toute perspective de transformation sociale passe par le pôle de la production et non par le pôle de la consommation (Bernardo, 1979).

Les fragilités de la critique « sociale » inspirée par la pensée de Marx résident fondamentalement dans le fait que celui-ci soit tributaire d'une idée de Progrès, de Développement et de découverte des lois de l'Histoire, qui a désarmé la critique par rapport à la société capitaliste. Induisant une vision déterministe et nécessaire du devenir historique, sur la base du développement des forces de production, cet aspect dominant de la contribution de Marx a rendu obscures les similitudes entre les sociétés industrielles capitalistes à l'ouest et à l'est, en contribuant à un désarmement critique. Il y a cependant une contribution de Marx: celle qui dévoile les mécanismes de production de la plus-value. Comme l'observe Bernardo (1979, p. 21), celle-ci définit la seule finalité qui ne peut être satisfaite dans le cadre de la rationalité économique dominante, c'est-à-dire la fin de l'exploitation. La récupération de la fécondité critique de ce concept - l'exploitation - et sa combinaison avec les contributions de la critique «artiste» largement représentée et symbolisée par l'œuvre d'Illich sont les conditions nécessaires pour reconstruire un outillage mental qui permette de repenser, en termes radicalement critiques, l'éducation et l'école, dans leur rapport avec la société actuelle. Cette reconstruction critique est nécessaire. Mais elle n'est pas suffisante pour une action transformatrice dont il est absurde d'attendre qu'elle vienne de l'État et qui ne peut que naître de mouvements sociaux encore embryonnaires.

NOTES

¹ Sur ce thème, consulter : <http://homepage.mac.com/tinapple/illich>.

² Dans une analyse comparative sur les politiques de création des zones d'éducation prioritaires, menées ces dernières années en France et en Angleterre, Van Zanten et Stephen Ball ont, d'une part, constaté leur caractère peu opérationnel et, d'autre part, ils ont admis qu'au lieu de résoudre les phénomènes de ségrégation scolaire, ils peuvent contribuer à les aggraver (Van Zanten, 2003, p. 22/23).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDELMALKI, L. et COURLET, C. (1996). *Les nouvelles logiques du développement. Globalisation versus localisation*. Paris : L'Harmattan.

ALTHUSSER, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques de l'Etat. Sur la reproduction des conditions de la production. In : *La Pensée*, Juin.

ARON, R. (1969). *Les désillusions du progrès. Essai sur la dialectique de la modernité*. Paris : Gallimard.

AZOULAY, G. (2002). *Les théories du développement. Du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*. Rennes : PUR.

BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : François Maspero.

BERNARDO, J. (1979). *O inimigo oculto. Ensaio sobre a luta de classes. Manifesto anti-ecológico*. Porto : Afrontamento.

BERNARDO, J. (1990). *A crise da economia soviética*. Coimbra: Fora do Texto.

BERNARDO, J. (1991). *Economia dos conflitos sociais*. S. Paulo: Cortez Editora.

BERNARDO, J. (2003). *Labirintos do fascismo. Na encruzilhada da ordem e da Revolta*. Porto : Afrontamento.

BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. Dir. (1998). *La misère du monde*. Paris : Seuil.

CANÁRIO, R., ALVES, N. e ROLO, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa : Educa.

CANÁRIO, R. (2002). Escola - crise ou mutação. In : Vários. *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

CANÁRIO, R. (2003). Politiques de discrimination positive : perspective historique. In : La discrimination positive en France et dans le monde. Paris: CNDP, 15-25.

DIAS de DEUS, J. (2003). *Da crítica da ciência à negação da ciência*. Lisboa : Gradiva.

ENGELS, F. (1976). Discours sur la tombe de Karl Marx. In : Marx, K. E Engels, F. *Œuvres Choisies*, Tome III. Moscou: Editions du Progrès, 167-169.

ESTRELA, A. et FERREIRA, J., Eds. (2002). *Violência e indisciplina na escola*. Lisboa : Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- FINGER, M. et ASÚN, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads. Learning our way out.* London: Zedbooks.
- FINGER, M. (1989). *Apprendre une issue. L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective.* Lausanne.
- FREIRE, P. (1970). *A pedagogia do oprimido.* S. Paulo : Terra e Paz.
- GEAY, B. (2003). Du "cancre" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro". *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 149, 21-31.
- GREFFE, X. (1992). *Sociétés postindustrielles et redéveloppement.* Paris: Hachette.
- HARRIBEY, J-M. (1998). *Le développement soutenable.* Paris: Economica.
- HERMET, G. (2000). *Culture et développement.* Paris : Presses de Sciences PO.
- HOUÉE, P. (2001). *Le développement local au défi de la mondialisation.* Paris : L'Harmattan.
- ILLICH, I. (1971). *Une société sans école.* Paris: Seuil.
- ILLICH, I. (1973). *Libertar o futuro.* Lisboa: Publicações D. Quixote.
- ILLICH, I (1974). *Energy and equity.* London : Calder&Boyars.
- ILLICH, I. (1975). *Medical nemesis : the expropriation of health.* New York: Pantheon.
- ILLICH, I (1976). *A convivencialidade.* Lisboa : Europa América.
- ILLICH, I. (1977a). *Limites para a medicina.* Lisboa : Sá da Costa.
- ILLICH, I. (1977b). *Le chômage créateur. Posface à la convivialité.* Paris : Seuil.
- ILLICH, I. (1977c). L'incompétence spécialisée. In : Dauber, H. e Verne, E. (Orgs.). *L'école à perpétuité.* Paris : Seuil.
- ILLICH, I. (2003). Le développement ou la corruption de l'harmonie en valeur. In : Vários. *Défaire le développement. Refaire le monde.* Paris L'Aventurine.
- MARX, L. et MAZLISH, B. (2001). *Progresso : realidade ou ilusão ?* Lisboa. Editorial Bizâncio.
- MILLET, M. et THIN, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 149, 32-41.
- MORROW, R. et TORRES, C. A. (1997). *Teoria social e educação. Uma critica das teorias da reprodução social e cultural.* Porto : Afrontamento.
- PERRON, F. (1981). *Pour une philosophie du nouveau développement.* Paris : Aubier.
- RIST, G. (1996). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale.* Paris : Presses de Sciences PO.
- RIVERO, O. (2002). *O mito do desenvolvimento. Os países inviáveis no século XXI.* Rio de Janeiro : Petrópolis.
- SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2002). *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação.* Lisboa : Colibri.
- Sur l'instruction publique, l'égalité d'éducation, le rationalisme humanitaire & le relèvement de l'enseignement public (2003). In: Agone, 29-30, 7-28.
- VAN ZANTEN, A. et BALL, S. (2003). La construction des ségrégations scolaires en France et en Angleterre. In: La discrimination positive en France et dans le monde. Paris: CNDP, 33-53

La pédagogie. Entre theoria, praxis et poièsis

par Marie-Ange Canévet-Chastenet

Résumé :

Quand en pédagogie renaît sans cesse la contradiction entre une intention qui se dit en autonomie et les moyens qui prétendent la concrétiser, pourquoi lui accorder encore notre attention ? Parce que son effort, continuellement renouvelé, pour accorder ses moyens et ses fins n'est pas l'expression d'une quelconque incohérence mais le lieu même de son humanité.

L'action sensée n'est pas une, obéissant à une pure logique qui de ses fins déduirait ses moyens. Elle est, si l'on suit Aristote, tripartite, à la fois theoria, praxis et poièsis. C'est dans la recherche d'une unité, sans jamais pouvoir s'en assurer, que se situe sa perfectibilité et se révèle son humanité.

Action concrète, la pédagogie est bien poièsis dans son souci de résultats et praxis dans son souci d'autonomie. S'organisant dans le mouvement des contraires entre l'efficacité de gestion et le non-évaluable, elle s'attache à faire de la poièsis, non une fin en soi, mais un moyen au service de la praxis. L'action parfaite étant humainement impossible, nul ne peut prétendre détenir la bonne solution, ce qui ne nous autorise pas pour autant à renoncer. Il revient à chacun de rechercher, encore et encore, une règle toujours plus juste pour agir en situation. Et si l'action sensée est tripartite, l'action pédagogique ne peut l'être à moins. La praxis ne se développe pas d'elle-même ; elle prend appui sur la theoria, pensée pure sans souci de moyens, qui lui sert de guide. Pour ne pas se perdre en incohérences ni se laisser saisir par le poids du quotidien, elle a besoin de ce cadre de référence. Theoria, praxis et poièsis, penser, agir et faire sont les trois dimensions inséparables d'une même action.

Suivre Aristote, c'est tenir à la richesse de la pratique et c'est aussi s'attacher à redonner, face à la certitude des sciences et des techniques qui cherche à s'imposer comme norme de conduite, à l'incertitude, au doute et à l'interrogation leur juste place.

Soucieuse de l'éducabilité et de la réussite de tous, la pédagogie s'efforce de trouver les moyens de concrétiser ses intentions généreuses. Elle rappelle inlassablement que, chaque enfant étant également digne et éduicable, nul ne peut être laissé en chemin et qu'il nous faut mettre des moyens au service de fins valables pour tous. Elle nous appelle à ne pas céder devant les faits et à perfectionner notre action en la dotant d'outils utiles et efficaces. La pratique ne peut se satisfaire de discours inopérants, ni être simple improvisation. Elle appelle un effort de rationalisation, exige des compétences, un savoir et un faire

producteurs d'effets évaluables ; elle repose sur une organisation réfléchie, des méthodes structurées, un plan d'action, des objectifs précis, des évaluations diverses, des diagnostics élaborés, des gestes adaptés..., permettant d'augmenter ce qui peut être méthodiquement acquis et produisant des résultats probants. Elle ne peut cependant être simple procédé de transformation qui chercherait à imprimer certains comportements, certaines conduites, certains modes de pensée conduisant à l'adaptation et à la soumission. Elle se doit aussi de permettre à chaque enfant, par son propre mouvement, de gagner en autonomie. La pédagogie se fait ainsi le lieu d'exigences contradictoires, une intervention rationnelle, un souci technique de résultats, et un souci humain orienté par la visée d'autonomie sur laquelle elle ne peut pourtant avoir aucune prise. Quand sans cesse renaît la contradiction entre une intention et les moyens qui prétendent la concrétiser, comment ne pas se rire de ces gesticulations ?

Mais si la pratique c'était justement cela : tenir la contradiction ou renoncer aux positions confortablement assurées ? Et si cette tentative, sans cesse renouvelée, pour mettre en cohérence ses moyens et ses fins, signait non pas l'échec de la pédagogie mais son humanité même ? Quand seules la logique et l'efficacité font sens, ne gagnerions-nous pas à retrouver, avec Aristote, le sens de l'incertitude, du doute et de la mesure, mais aussi du possible qui est le sens de l'humain ?

L'action, nous dit Aristote, n'est pas une, obéissant à une simple logique qui connaissant la fin en déduirait ses moyens. Elle est à la fois agir et faire, *praxis* et *poièsis*, fonctionnant toutes deux selon le couple fin-moyens mais différant en ce qui concerne les fins et donc les moyens, ce qui la rend plus complexe et incertaine. Tout le problème de la pratique consiste alors à tenir ces deux démarches sans se perdre en contradiction et sans pouvoir s'en assurer. La difficulté de la pédagogie rejoint ainsi celle pointée par Aristote. Comment unir dans une même démarche *praxis et poièsis* ? Comment faire des moyens pédagogiques des moyens au service de fins humaines ?

LA CONCEPTION ARISTOTELICIENNE DE L'ACTION

Agir concrètement consiste à se fixer des buts et à rechercher les meilleurs moyens de les atteindre. Toutefois l'action concrète comporte deux niveaux hiérarchisés qui ne peuvent être confondus et qui, tout en obéissant à des logiques différentes, constituent les deux dimensions inséparables d'une même action.

La poièsis

La *poièsis* a pour fin la production d'une chose déterminée, vise un résultat extérieur au service duquel doit être mise en œuvre la *techné*, c'est-à-dire les moyens les plus efficaces. Activité de fabrication, elle consiste à agir sur la nature, à utiliser ses matériaux pour produire quelque chose de nouveau. Elle intègre tous les procédés permettant d'obtenir un résultat concret et concerne toutes sortes d'opérations, aussi bien celle de l'artisan qui

fabrique un objet que celle de l'architecte qui conçoit une maison, que celle de l'artiste ou du poète qui produit une œuvre. Son domaine est celui de l'art comme capacité à utiliser des instruments et une méthode afin d'atteindre le but fixé. Elle repose sur l'habileté technique qui peut s'acquérir par imitation et se développe par l'expérience, mais aussi sur un savoir théorique, une connaissance de la nature, des matériaux, des règles générales, des causes et des conséquences, permettant de déterminer la règle exacte à appliquer à tel cas particulier. Dans la *poiésis*, ce qui importe, c'est le résultat ; tout le reste, la matière, le comment, l'agent producteur ne sont que des moyens au service de ce résultat, fin extérieure distincte de l'opération.

Mise en œuvre d'un savoir, recherche et application des conditions permettant d'atteindre un résultat, la *poiésis* est réalisation d'une œuvre extérieure, témoignant de la capacité ou non d'adapter ses moyens au but fixé. Se désintéressant de la valeur humaine de ses moyens et de ses buts, elle n'est que le degré le plus bas de l'action. Ce qui est humainement préférable ou non relève d'une autre instance, la *praxis*.

La praxis

Activité immanente, la *praxis* ne vise aucun résultat extérieur, " *la bonne pratique étant elle-même sa propre fin*"¹. Deuxième dimension de l'action concrète, elle est l'activité par laquelle l'être humain développe sa vertu, sa propre *forme*, son humanité. La *praxis* n'a d'autre fin qu'elle-même, ne vise que son propre perfectionnement, le perfectionnement de soi comme être humain. Développer son humanité, c'est s'attacher à agir en toute circonstance raisonnablement en recherchant le bien humain, pour soi et pour les membres de la communauté. Forme supérieure de l'action, la *praxis* a pour domaine l'éthique et la politique. Elle repose sur deux qualités, la *prudence* et la *médiété*.

La prudence

Agir vertueusement, consiste à s'efforcer de tenir la *juste mesure* ou *médiété* en écartant les excès, les positions extrêmes pour tendre vers le point d'harmonie qui est le *juste milieu*. Mais la conformité extérieure ne suffit pas. On ne peut se fier à sa seule expérience pour décider de sa conduite, ni se contenter d'imiter. On n'est juste et bon que si on agit de façon juste et bonne, en sachant que cet acte est juste et bon et en le choisissant pour cette seule raison. L'action vertueuse ne se satisfait pas d'un rapport extérieur à la règle, encore faut-il la faire sienne, la choisir délibérément et non s'y soumettre par contrainte, ignorance ou hasard. Dans la *praxis*, ce qui importe c'est la *forme* de l'acte, non pas essentiellement son contenu concret, ni l'apparence, ni le résultat, mais la disposition intérieure de celui qui agit et qui choisit. Ce qui fait la valeur de l'action, c'est la disposition qui la guide, la qualité du choix qui inspire l'acte, la fermeté et la sincérité de son intention. Faire sienne la *droite règle*, impose de la rechercher par soi, rôle de la *prudence*, vertu intellectuelle et forme de la *praxis* qui sert de guide à la moralité en acte.

La prudence est une "*disposition accompagnée de règle exacte, capable d'agir dans la sphère des biens humains*"². Elle vise un bien humain réalisable ici et maintenant, laissant hors de son champ l'impossible et le nécessaire. Elle ne concerne que le possible, réalisable par un acte volontaire qu'il dépend de nous seuls de faire ou ne pas faire, de le faire de telle façon plutôt que de telle autre, et le détermine par le raisonnement. Son principe est le libre choix. Nous ne pouvons choisir que ce qui est en notre pouvoir ; nous ne pouvons choisir ni le vrai, ni le faux, ni la fin qui en *praxis* s'impose. Le libre choix ne peut donc concerner que les moyens, pas la fin qui doit demeurer l'exigence supérieure, celle par rapport à laquelle tout le reste est ordonné, ce qui impose de ne jamais la perdre de vue ni de la confondre avec des exigences inférieures.

La *praxis* désigne les actes relevant du libre choix, choix rationnel, délibéré et réfléchi. L'acte moral est un acte volontaire, exécuté de son plein gré après un choix délibéré sans ignorer ni les personnes, ni le pour quoi, ni le comment. Le choix est précédé de délibération qui compare les différents possibles et leurs conséquences, qui les hiérarchise, plaçant tel moyen avant tel autre, telle fin au-dessus de telle autre, permettant de se décider pour telle possibilité plutôt que telle autre, parce qu'elle est celle que l'on a jugée humainement la meilleure.

La *prudence* est un acte intellectuel qui s'attache à rechercher la *droite règle*, la règle juste de conduite, la meilleure possible étant données les circonstances. Alliant principes et réalité, l'universel et le particulier, elle détermine ce qu'il est bon de faire ou de ne pas faire dans telle ou telle situation. Il n'y a de *prudence* qu'en situation, aussi les règles qu'elle fixe ne sont pas des absolus, valables toujours et partout ; elle n'est pas science mais jugement. Elle est relative aux circonstances et à notre condition d'humain dont la moralité ne peut être que tâtonnante. Il n'y a dans ce domaine aucun modèle, aucune certitude, aucune réussite garantie. S'il y avait certitude, si nous savions ce qu'il nous faut faire en toute circonstance, nous n'aurions ni à délibérer ni à choisir ; le choix s'imposerait de lui-même, excluant toute recherche, toute *praxis*. C'est parce que nous sommes humains, et humains seulement, susceptibles d'erreurs, que nous avons besoin de *prudence*.

La médiété en acte

Il ne suffit pas de réfléchir, de dire ce qu'il serait bon de faire, il faut aussi être capable de le faire. La *prudence* ne se vit et ne s'éprouve qu'en situation, lorsqu'il faut choisir, mettre à l'œuvre et à l'épreuve son choix. Agir, c'est se donner une intention, une règle de conduite, choisir les moyens les meilleurs pour la concrétiser et s'engager à la réaliser, en restant ferme sur sa décision quelles que soient les circonstances et les pressions extérieures, quelles que soient les tentations et les obstacles. La *praxis* est une *disposition* qui s'acquiert, se forme et se développe par l'expérience, par l'effort sans cesse renouvelé pour corriger ses penchants, par la répétition d'actes justes et modérés. De même que l'on devient cithariste en s'exerçant à la cithare, et bon cithariste si l'exercice est bien mené, de même on devient juste et bon en s'exerçant à faire des actes justes et bons, en s'efforçant,

en toute circonstance, de faire preuve de *médiété*, de tempérance en écartant les positions extrêmes. Mais la *droite règle* n'est pas facile à déterminer rationnellement. Il n'y a pas de règle qui puisse assurer notre choix ; aussi Aristote préconise-t-il de, concrètement, nous éloigner le plus possible de ce que nous estimons contraire à la *droite règle*, de ce qui nous est agréable, de ce qui nous tente spontanément le plus, d'agir tantôt dans un sens, tantôt dans l'autre, et de varier les possibles pour espérer nous approcher au mieux de la *droite règle*. La *praxis* se développe avec l'expérience parce qu'elle est le lieu de l'incertitude, du doute et de l'interrogation. S'interrogeant sur le possible, elle le met en œuvre, éprouve ses difficultés et ses erreurs, et s'ouvre sur le doute qui relance la démarche, lui permettant ainsi de se perfectionner.

Si la règle fixée par la *prudence* ne peut être un absolu, elle ne peut non plus dépendre d'une forme quelconque de l'opinion ni des circonstances. Sa norme est le bien humain, la recherche d'un bien valable pour tous, recherche de ce qu'il est bon et juste de faire en tant qu'être humain, non pas dans l'absolu mais dans cette circonstance particulière. Juger de ce qui est juste et bon impose de penser le juste et le bon. Seul est compétent pour choisir celui qui est capable de déterminer ce qui est bon pour l'homme et la communauté. Seul celui qui réfléchit sur les fins peut se donner une intention droite et délibérer correctement sur les moyens. La *prudence* repose sur la *theoria*, la pensée dans sa fonction la plus haute, qui lui sert de guide.

La theoria

S'il ne suffit pas de savoir ce qui est bon et juste pour bien agir, la *theoria* demeure cependant nécessaire. C'est elle qui, posant les principes premiers, fonde la *prudence*.

La *theoria* est pensée pure, sans souci pour les réalisations concrètes. Activité purement intellectuelle, elle impose de se détourner du monde sensible et de son agitation pour rechercher le Bien en soi. Tournée vers les Idées éternelles et immuables, elle se situe hors de l'action concrète, mais elle est aussi une activité humaine, la plus haute, permettant de se proposer une autre vision du monde qui servira de guide à l'action concrète. Seul celui qui est éclairé par les Idées connaît ce qu'il est bon de faire et devient capable d'agir en homme de bien car il voit la réalité en soi et peut y référer tous ses actes. Les Idées sont les forces dynamiques qui portent l'action en avant, lui interdisant de se satisfaire de la seule réalité présente.

La *theoria* fonde la *praxis*. C'est elle qui règle la *prudence*, lui permettant d'apercevoir ce que c'est que d'être Homme, donc de fixer les fins humaines et, par conséquent, de hiérarchiser correctement ses choix. Si la règle fixée par la *prudence* n'est pas un absolu, c'est cependant l'absolu qui lui sert de guide, permettant de fixer la fin supérieure, de juger l'adéquation des moyens avec cette fin et de continuer à rechercher une règle toujours plus juste. Seul celui qui pense peut donner un guide à son action, progresser en humanité et prétendre éduquer.

Les conditions de l'action sensée

Poièsis, *praxis* et *theoria*, si elles sont des manières d'être différentes, n'en demeurent pas moins interdépendantes. L'action sensée est celle qui, dans une même démarche, intègre les trois dimensions en s'efforçant de les rendre cohérentes.

La *poièsis* n'a pas sa fin en elle-même. Etrangère à la moralité, elle a besoin de la *praxis* pour recevoir son orientation humaine. Mais la *praxis* ne se développe pas de son seul mouvement ; elle repose elle-même sur la *theoria* qui fonde la *prudence*. Sans *theoria*, l'action concrète perd sa dimension morale et se réduit à une simple *poièsis*, indigne de l'humain. Penser, agir et faire sont inséparables. L'action véritablement humaine est *praxis*, lieu de tension entre la *theoria* qui se donne dans une intention et les moyens qui cherchent à la concrétiser. Toujours imparfaite, toujours susceptible d'amélioration, aucune science ne peut en donner la règle de cohérence. Rien ne la garantit et, pourtant, nous pouvons et devons tenter la conciliation, car c'est cette recherche qui fait notre humanité. Devenir plus humain, c'est retrouver le sens de ses limites, maintenir le doute et l'interrogation, renoncer à l'impossible et s'attacher à l'humainement possible, mais rechercher tout le possible.

La pédagogie rencontre cette même difficulté, celle de mettre des moyens au service de ses fins, celle de devoir faire coexister agir et faire dans une même action. Son effort, sans cesse renouvelé, pour dépasser ses contradictions et mettre en accord ses intentions et ses moyens est l'expression même des contradictions de la *praxis*. Dans cet effort se révèle son humanité, à condition toutefois de ne pas sombrer dans l'incohérence. Si l'action sensée est tripartite, l'action pédagogique ne peut l'être à moins. Aussi nous faut-il préciser ses différents niveaux, afin de ne pas les confondre, afin de ne pas confondre la fin absolue avec les exigences inférieures.

L'ACTION PEDAGOGIQUE

En suivant la conception aristotélicienne, il est possible de dégager les trois degrés de l'action pédagogique, de préciser leur domaine respectif ainsi que les interrelations indispensables.

Les deux dimensions de la pratique

La pratique est action concrète, recherche et utilisation des moyens permettant d'éduquer ces enfants-ci, ici et maintenant. *Poièsis* dans son souci d'efficacité, elle ne peut s'y réduire. La *poièsis* n'est pas sensée par elle-même ; son utilité se révélant dans le service qu'elle rend à une fin qu'elle ne pose pas, la technique pédagogique ne peut fonctionner indépendamment de la *praxis* qui lui donne son sens et son orientation.

La poièsis, soucieuse d'efficacité

Action d'intervention sur la nature de l'enfant pour que s'y développe une possibilité

qui sans cette intervention ne serait pas, la *poièsis* pédagogique est organisation d'un parcours dont chaque étape marque une progression et à l'atteinte de laquelle doit être mis en œuvre le savoir-faire le plus efficace.

Ses buts

Faire efficace, la *poièsis* pédagogique n'a d'autre souci que l'efficacité des apprentissages, l'obtention de tel ou tel résultat précis, observable, évaluable, conforme à l'objectif fixé, afin que l'enfant présente la forme souhaitée, telle faculté, tel savoir, tel comportement, telle compétence..., et réponde aux exigences scolaires et sociales qui lui sont imposées.

Ses moyens

La *poièsis* pédagogique recouvre l'ensemble des savoirs et savoir-faire indispensables à l'exercice du métier d'enseignant : maîtrise de la discipline, didactique, méthodes d'apprentissages... Elle désigne les recettes qui se transmettent par imitation mais, dans sa forme supérieure, repose sur la réflexion théorique qui seule peut permettre de mieux s'adapter au cas particulier, d'éviter le tâtonnement et d'améliorer l'efficacité. Savoir-faire choisissant des outils adaptés et s'entraînant à les manier avec habileté, elle comprend une programmation, un plan d'action, des objectifs, une organisation, une mise en œuvre et un contrôle des résultats. Elle demande que résultat et critères d'évaluation soient clairement formulés afin de pouvoir juger, au vu du résultat atteint, de l'adéquation ou non des moyens mis en œuvre.

Tout l'effort de la *poièsis* consiste à trouver la *règle exacte*, c'est-à-dire la meilleure méthode d'apprentissage, issue de la connaissance de la nature de l'enfant que lui apportent les sciences de l'éducation et adaptée à tel cas particulier, à bien choisir entre différentes stratégies afin que tel enfant produise le résultat attendu, qu'il atteigne l'objectif fixé dans telle situation concrète. Recherche de la maîtrise sur la matière-enfant, elle est réalisation de plans préétablis et vérification. Si le résultat n'a pas été atteint, c'est que le procédé a été mal raisonné ; il faut donc le parfaire en complétant ses connaissances, soit de l'enfant en général, soit de l'enfant particulier.

Savoir-faire qui vise un effet, raisonnement capable de retenir le meilleur moyen, c'est-à-dire le plus efficace, intervention méthodique, rationalisation pédagogique, la *poièsis* pédagogique témoigne de la compétence professionnelle de celui qui est capable de faire réussir les élèves en agissant avec méthode, en choisissant les meilleures procédures, les meilleurs outils. Action sur la matière-enfant qui doit recevoir telle forme déterminée, l'enfant y est objet de connaissance, d'observation, d'évaluation, lieu d'une action qui s'exerce sur lui. Mais la *poièsis* pédagogique ne constitue pas une fin en soi. Elle se juge à son efficacité mais aussi à son utilité, à sa capacité d'être au service de... Elle n'a sa raison d'être que si elle ne fonctionne pas pour son propre compte, mais au service d'une fin supérieure qu'elle ne pose pas. Seule la *praxis* pédagogique peut lui donner son orientation.

La praxis, soucieuse d'humanisation

L'action pédagogique ne peut être simple procédé de fabrication conforme, de production sur le modèle de n'importe quelle production. L'enfant n'est pas un simple objet de la nature à modeler selon la conformité ambiante ; il est un être humain qui doit accomplir au mieux sa *forme*, son humanité. Œuvre d'éducation, la *praxis* pédagogique désigne cette forme d'action soucieuse, par-delà les résultats observables et évaluables, du progrès de chacun en humanité.

Sa fin

La *praxis* pédagogique ne peut avoir d'autre fin qu'elle-même. Action éducative et morale, elle ne vise rien d'autre que son propre perfectionnement, le perfectionnement de sa propre conduite afin de permettre à chaque enfant de progresser en humanité. C'est cette humanité qui constitue la fin, fin absolue par rapport à laquelle tout le reste n'est que moyen.

Ses moyens

Activité immanente, les seuls moyens de la *praxis* pédagogique résident dans le sujet lui-même. Son principe étant le libre choix, elle exclut toute forme de soumission à des règles extérieures, aussi bien celle du praticien que celle de l'enfant. Elle repose sur un bien conduire, une attitude respectueuse et confiante dans les possibilités de chacun, mais il lui faut aussi tenir compte de la réalité et, en particulier, de la réalité de l'enfant qui n'est pas encore un être de raison. C'est pourquoi elle ne peut être laisser-faire. L'éducation exige une intervention et des moyens concrets d'action. La *praxis* pédagogique se fait ainsi lieu de tension entre une fin absolue, l'autonomie, et les moyens de la concrétiser. Toute la difficulté réside dans la nécessité de faire de ses moyens, non des moyens de soumission, mais des moyens au service de l'humanisation.

Ce qui fait la valeur de la *praxis*, ce n'est ni son résultat, ni son contenu matériel, mais sa *forme*, c'est-à-dire l'intention qui la guide et dont la qualité détermine la qualité du choix des moyens. Il ne peut exister un seul modèle d'action pédagogique qu'il suffirait d'imiter ; il revient à chacun de se construire une conduite, de choisir les moyens d'action qu'il juge humainement préférables et de les perfectionner. Au niveau des moyens peuvent donc se concevoir différentes options, mais le choix ne sera correct que s'il est raisonnable, délibéré et réfléchi et repose sur la *prudence et la médiété*.

La prudence

L'intention donne la fin ; la *prudence* recherche la règle de conduite et les moyens qui serviront la pratique en acte. La qualité de la *praxis* pédagogique repose sur la qualité de la réflexion, la capacité à raisonner, à délibérer correctement et à bien choisir, compte tenu de ce qui humainement valable et humainement possible.

Issue de la réflexion, la *droite règle* ou juste règle de conduite est celle qui, ferme dans ses principes, renonce à se perdre dans un illusoire absolu sans pour autant le perdre de vue. Elle dicte ce qu'il est possible et humainement préférable de faire, conformément aux principes et étant données les circonstances. La *praxis* pédagogique étant action concrète en situation ne peut faire fi de la réalité sensible, ni de la réalité politique, sociale et scolaire, ni des caractéristiques de ces enfants-ci, mais elle ne peut s'y soumettre non plus. Lieu de tension entre Idées et réalité, elle est sans solution définitive ; il revient à chacun de déterminer la règle de conduite qui convient en situation.

La réflexion donne la ligne de conduite ; la délibération recherche les moyens humainement les meilleurs, en cohérence avec la fin visée. Délibérer, c'est comparer les différents moyens possibles, peser les conséquences de tel ou tel choix, et se décider pour l'un d'eux. Le bon choix est celui qui est conforme à ce que l'on juge devoir faire. Le choix retenu ne doit cependant pas faire oublier que d'autres choix étaient possibles, qu'il n'y a pas de choix valable absolument, que le choix retenu ne peut exclure d'autres possibles. S'il nous faut renoncer à l'impossible, il nous faut explorer le possible, tout le possible, tâche jamais achevée.

La *prudence* est une qualité intellectuelle, mais elle est aussi une qualité pratique qui s'exerce et ne se développe qu'en situation. Elle ne vaut que lorsqu'elle s'engage en acte, lorsque, après avoir réfléchi et délibéré, elle éprouve son choix dans un acte concret qui, parce qu'il sera toujours imparfait, engage une nouvelle réflexion, une nouvelle conduite, de nouveaux moyens qui valent mieux que les précédents. Les tentatives, les erreurs, les corrections, l'effort sans cesse renouvelé pour rendre cohérents nos intentions et nos moyens, sont le lieu de la *praxis* qui en s'exerçant se développe. Etre prudent, c'est se donner une règle de conduite et rechercher les moyens de concrétiser la fin, sans jamais se satisfaire de ce que l'on fait, ni de ce que d'autres proposent. Il est impossible de trouver la bonne conduite, celle qui, parfaite, serait à la fois mesurée, sans excès et sans défaut, juste dans ses motifs et juste dans ses moyens. La décision que nous prenons est toujours imparfaite et donc toujours susceptible d'amélioration.

La médiété en acte

Le trop et le trop peu variant selon les circonstances, il est difficile de déterminer rationnellement ce que nous devons faire. Le jugement ne se fonde sur aucune connaissance ; il s'exerce et se développe avec l'expérience. Et, c'est en s'efforçant, en toute circonstance, d'agir raisonnablement en tenant compte des fins, des personnes et des moyens, que nous pouvons humainement nous améliorer.

Parce que personne ne peut nous dicter la bonne règle de conduite, parce que celle que nous nous fixons est toujours passible d'erreur, il nous faut faire preuve de *médiété* concrète, de mesure dans nos décisions et nos actes, en écartant toute position extrême, en nous efforçant de tenir les contraires, sans céder ni sur l'un ni sur l'autre, en nous tenant

en garde contre ce qui naturellement nous attire, en reprenant nos erreurs et en mesurant à nouveau l'écart entre notre intention et ce que nous faisons. Une seule tentative ne suffit pas ; elle est à reprendre et reprendre sans cesse. Par l'expérience, par l'effort sans cesse renouvelé pour réaliser nos intentions par des actes modérés, nous nous formons à la mesure et pouvons progresser en humanité.

La *praxis* pédagogique est la démarche morale que chacun se donne dans l'exercice de son métier. Elle engage réflexion, choix et décision. L'intention à elle seule ne suffit pas. Elle se donne dans un acte concret où se révèlent à nouveau l'imperfection, les difficultés, les contradictions qu'il faut à nouveau réfléchir pour s'efforcer de trouver une règle encore plus juste pour agir en situation. La *praxis* pédagogique est le lieu du doute et de l'interrogation, imposant de sans cesse s'interroger sur ses manières d'être et de faire, sur leur cohérence avec l'intention qui les porte, afin de l'améliorer sans jamais s'autoriser à penser avoir trouvé enfin la bonne solution. Nous ne pouvons que par nous-mêmes progresser en humanité ; il en est de même pour l'enfant. La *praxis* pédagogique ne peut être que ce double mouvement, où les progrès de l'un pour améliorer humainement son action en excluant la volonté de maîtrise, en ne se soumettant pas à la conformité ambiante, peut permettre à l'autre d'échapper au modelage.

Poièsis et *praxis* pédagogiques sont les deux formes de la pratique pédagogique qui ne peut trouver une cohérence d'ensemble qu'à condition de ne pas faire de la *poièsis* une fin en soi, mais un simple moyen au service de la *praxis*. Mais il ne suffit pas de le dire ; il faut aussi s'efforcer de tenir l'exigence. Or, la *poièsis* présente sur la *praxis* deux avantages ; socialement valorisée, elle nous comble aussi de ses certitudes. La tentation est grande de réduire notre action à cette seule dimension. Si seule la *praxis* pédagogique nous permet de ne pas confondre les niveaux d'exigences, encore nous faut-il l'assurer en *theoria* sous peine de la voir s'étioler au profit de la seule *poièsis*.

La *theoria* pour guide. L'unité de la démarche

La pédagogie, dans sa dimension concrète, est lieu de tension entre *poièsis* et *praxis*. Elle ne peut tendre à la cohérence qu'à condition de ne pas perdre de vue la fin absolue, l'humanisation, la supériorité de la *praxis* sur toute *poièsis*, imposant de ne jamais céder sur ses principes et donc d'en fixer fermement le cadre, c'est-à-dire la troisième dimension de l'action, la *theoria*. La *praxis* pédagogique ne se développe pas de son seul mouvement ; l'expérience y est nécessaire mais non suffisante. Elle prend appui sur la *theoria* ; sans *theoria*, elle perd son guide et la pratique pédagogique se réduit à une seule dimension, la *poièsis*, pour laquelle il suffit d'être docile, d'appliquer aveuglément ce que d'autres ont pensé pour nous, et d'imposer à chaque enfant ce que nous pensons pour lui.

Accéder à la *theoria* demande de se détacher de l'action concrète, de ne plus se soucier d'applications pratiques, de moyens, de résultats, pour seulement réfléchir, penser les idées, s'interroger sur ce qui devrait être, sans autre souci que la clarification de ses

positions. Sans programme d'action, la *theoria* est le lieu où se pense l'Education et où on confronte sa pensée à celle des autres. Si l'homme est un simple objet de la nature, point besoin d'éducation. L'action pédagogique n'aurait aucune raison d'être sans une Idée de l'Homme et de sa perfectibilité. Elle seule permet de poser la fin absolue, l'humanisation, et de ne pas la confondre avec l'ordre des moyens ; elle seule permet d'orienter sa démarche, de décider de ce qui est éducatif ou pas, et de choisir tel moyen plutôt que tel autre. En proposant une autre vision des choses, elle seule permet de dépasser la réalité présente ; interdisant d'en faire la seule réalité possible, elle seule permet de ne pas céder devant les faits ; elle seule nous permet de résister aux sirènes qui nous chantent la fatalité ou l'efficacité comme norme de conduite.

Inaccessible à l'action concrète, la *theoria* ne mérite pas le mépris des activistes chevronnés qui n'y voient que perte de temps, gesticulation inutile et qui demandent : où est le programme ? Orientant la démarche en indiquant ce vers quoi il faut tendre, les Idées : Homme, Dignité, Liberté, Bonheur, Justice... constituent le fondement éthique qui règle la conduite. Fondements des propositions concrètes, elles représentent l'absolu de référence qui, non seulement rend intelligible l'ensemble de la démarche, fonde la conduite et justifie la préférence de tel ou tel moyen, mais qui aussi l'inspire, la dynamise en indiquant l'idéal vers lequel il faut tendre, sachant qu'il est hors de portée et que nous ne pouvons que nous en approcher. Mais il ne suffit effectivement pas de penser, il faut encore agir, ici et maintenant, avec ces enfants-ci, toujours particuliers, et trouver les moyens de les aider à dépasser leurs limitations premières. La *praxis* désigne cette forme d'action qui se donne dans une intention et recherche les moyens de la concrétiser. Pensée et action sont indissociables. Agir, c'est se donner des moyens au service d'une fin, ce qui impose une pensée de la fin qui sert de guide à l'ensemble de la démarche, permettant de choisir, de justifier les moyens retenus et de les améliorer en regard de la fin.

La *theoria* indique la visée, le pour quoi, la fin absolue, mais d'elle ne découlent pas logiquement les moyens d'action. L'action concrète, lieu de la *praxis* et de la *poiésis*, se situe dans la réalité de ce monde qui n'est pas celle du monde des Idées. Il n'y a de l'une à l'autre aucune continuité ; les données étant totalement différentes, il serait déraisonnable d'appliquer ce qui est pensé pour l'une à l'autre. La *theoria* porte sur l'universel, la *praxis* sur le changeable et le modifiable et se décide pour une situation. La *theoria* n'est pas réalisable mais elle permet de fixer la fin, par rapport à laquelle la *prudence* recherchera les moyens. Entre la *theoria* et la pratique pédagogique, l'écart irréductible est le lieu de la *prudence* et du jugement pédagogique, réflexion sur la cohérence entre ses intentions et ses moyens.

La *theoria* appelle la *praxis*, lui permettant de réfléchir en *prudence*. Elle seule permet de poser les fins humaines, fins de la *praxis*, fins éducatives en fonction desquelles seront recherchés et jugés les moyens humainement les meilleurs. Elle seule permet de rendre cohérente l'ensemble de la démarche, de ne pas perdre de vue la fin absolue ni de la confondre avec des exigences inférieures, et de hiérarchiser correctement ses choix. S'il existe de multiples fins, et donc de multiples moyens, l'action sensée est celle qui s'emploie

à se donner une certaine unité, qui portée par une visée de la fin absolue ne la confond pas avec ses moyens et s'efforce, sans cesse, de relier les fils tenus de son activité.

CONCLUSION : Le possible et l'impossible

Soucieuse du bien de chacun et du bien de tous, la pédagogie ne peut céder devant les faits. Elle ne peut rester indifférente aux difficultés d'apprentissage ; elle ne peut abandonner ces enfants-ci à leurs déterminismes. Il lui faut trouver les moyens de permettre à chacun de dépasser ses limitations premières et appelle une intervention. Porteuse d'une intention morale, la *praxis* pédagogique appelle des techniques, un savoir et un faire, des moyens concrets d'action et un engagement dans l'action. Elle appelle, pour ne pas demeurer affaire d'intention, une intervention sur la nature de l'enfant pour l'aider à se construire, une organisation des différentes étapes, une méthode, des procédés, des outils.

Mais la *poiésis*, dont le seul souci est l'efficacité technique, ne constitue pas une fin en soi. Ses résultats, tel ou tel apprentissage, tel ou tel objectif, doivent rester des actes d'humanisation, de simples moyens permettant à chaque enfant, au-delà des effets immédiats, de progresser en humanité. Elle demande de sans cesse se remettre en cause, de sans cesse s'interroger pour s'efforcer de gagner peu à peu en cohérence. Elle est alors essentiellement *praxis* qui, partant d'une intention recherche les moyens de la concrétiser, s'engage dans l'action mais ne s'y arrête pas, s'interrogeant à nouveau sur sa cohérence pour rechercher une nouvelle attitude qui vaille mieux que la précédente, et recommencer. Le pédagogue est celui qui choisit et s'engage, qui opte pour un possible, le met en œuvre et à l'épreuve, mais qui est toujours renvoyé au doute dans ses décisions et qui, dans l'incertitude, peut encore trouver dans la *theoria* le courage de recommencer.

L'essentiel de la pédagogie se situe dans cette capacité à douter, à se maintenir en interrogation, ferment de l'amélioration de ses moyens sans se leurrer sur leur portée. Si nous savions avec certitude ce qu'il faut faire en toute situation, nous n'aurions pas de choix, pas de liberté ; la pratique pédagogique serait simple exécution pour laquelle il suffirait d'être docile et d'appliquer ce que d'autres ont pensé pour nous. La pratique, parce qu'elle est la chance laissée à l'humain et à sa perfectibilité, se doit de refuser toute mutilation. *Theoria*, *praxis* et *poiésis* ne constituent pas trois actions différentes, susceptibles d'être menées par des personnes différentes ; elles sont les trois dimensions inséparables d'une même action.

La pratique pédagogique exige des moyens, un engagement concret, mais elle ne peut pour autant se contenter d'une logique d'objet. Action sur la matière-enfant, conçue comme un ensemble de propriétés observables et modifiables, elle a besoin de science et de techniques, qui pour autant ne peuvent lui servir de normes de conduite. Son ordre n'est pas celui de la maîtrise ni de l'application. Chaque prise en mains ne vaut que si elle permet aussi à chaque enfant de progresser en humanité. S'il existe de multiples buts et donc de multiples moyens, les buts observables, évaluables ne sont que des fins relatives, des moyens qui ne valent qu'au service de l'humanisation, fin visée, non programmable, non évaluable, non observable. Les décisions que nous prenons au quotidien ne peuvent être

qu'imparfaites, ce qui ne dispense pas de choisir le mieux possible, le mieux ne désignant pas l'efficace mais l'utile à... La tentation est grande, face à l'incertitude et au découragement quotidiens de s'en remettre à la conformité ambiante, à la rigueur technique, de se contenter de rechercher le geste approprié qui témoigne de la compétence de celui qui sait manier habilement les choses et de se retrancher derrière ses seules bonnes intentions, sans s'interroger sur la cohérence de sa démarche. Derrière nos belles déclarations se dissimule souvent notre inhumanité quand, nous autorisant à déployer notre savoir et nos techniques, elles nous rendent sourds à l'enfant au centre dont nous clamons pourtant notre souci. Nous aimerions tant trouver la bonne solution, celle où s'accordent intention et moyens, mais, nous dit Aristote, c'est humainement impossible. Ce n'est pas une raison pour se résigner ; ce n'est pas une raison pour se contenter de ce qu'on fait ni de ce que d'autres proposent ; s'il nous faut renoncer à l'impossible, il nous faut aussi rechercher le possible, tout le possible, en faisant jouer les trois dimensions de l'action, *theoria*, *praxis* et *poiésis*, penser, agir et savoir-faire.

Grille récapitulative

LES TROIS DEGRES DE L'ACTION PEDAGOGIQUE

- | | |
|---|---|
| <p>■ THEORIA
<i>Penser</i></p> | <p>Idées. Principes premiers et idéal
Homme. Dignité.
Bonheur. Liberté
Démocratie. Justice
Education</p> |
| <p>■ PRAXIS
<i>Agir</i></p> | <p>Œuvre d'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fin
Perfectionner son humanité • Moyens, les plus humains <ul style="list-style-type: none"> ↗ <i>Prudence</i> : déterminer la droite règle, juste règle de conduite conciliant Idées et réalité, et choisir les moyens d'action en cohérence avec la fin ↗ <i>Médiété</i> : agir concrètement en écartant les positions extrêmes |
| <p>■ POIESIS
<i>Savoir-faire</i></p> | <p>Efficacité des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • But : atteindre tel ou tel résultat • Moyens : les plus efficaces <ul style="list-style-type: none"> - Elaborer un plan d'action - Choisir et utiliser une méthode, des procédés, des instruments - Evaluer, contrôler le résultat |

NOTES

¹ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, nouvelle traduction avec introduction, notes et index par J. Tricot, septième tirage, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1990, VI, 5, p. 286.

² Aristote, *Ethique à Nicomaque*, *op. cit.*, page 286

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, nouvelle traduction avec introduction, notes et index, par J. Tricot, septième tirage, Paris, Librairie philosophique J.Vrin, 1990, 539 pages.

CANEVET- CHASTENET M. A., *La question de la technique pédagogique. Raison et déraison*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education soutenue à l'Université Lumière Lyon 2, juin 2003, 355 pages.

HOUSSAYE J., SOETARD M., HAMELINE D., FABRE M., *Manifeste pour les pédagogues*, ESF éditeur, 2002, 126 pages

SOETARD M., *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, ESF éditeur, 2001, 122 pages.

Le lecteur n'est pas devant le texte !

Claude LECLERC

Laboratoire CIVIIC
Université de Rouen

«[...] appartient également au tableau la relation de représentation qui en fait un tableau (Wittgenstein).»

Résumé :

Il y aurait le mot, la phrase puis le texte. Le terme premier suffirait à définir voire à contenir les deux suivants. Disposer du premier et de la seconde impliquerait de posséder tout autant le troisième par un évident effet de translation. Il n'en irait peut-être pas ainsi notamment en matière d'apprentissage. La maîtrise de la phrase ne peut en effet garantir de celle du texte. La linéarité de l'approche est efficacement captieuse. Le texte, hier, considéré comme un «en soi» à déchiffrer, se trouve aujourd'hui décliné de multiples façons : intertextualité, paratextualité, métatextualité, architextualité, hypertextualité. Il deviendrait alors ce non-objet que le lecteur se doit de reconstruire.

Mots clés : Parole – texte – sujet – rapport au texte – monde du texte – proposition de monde – apprentissage.

Nous nous proposons en recourant à des auteurs redoutablement philosophiques de rechercher à clarifier cette relation si particulière qui s'établit entre le lecteur et le texte. Nous avons recherché, parmi d'autres, des auteurs qui ont tenté de penser le *rapport* plutôt que l'objet d'une part et le sujet d'autre part.

Dés qu'il s'agit de considérer la difficulté dans l'apprentissage de la lecture, l'orientation prise invite et incite à privilégier le formalisme de l'approche. Nous faisons l'hypothèse qu'une rupture de sens est susceptible de résulter d'une non-construction du rapport lui-même, entre l'élève et le texte, alors même que le surinvestissement sur l'objet n'aura de cesse d'être poursuivi dans l'apprentissage. Il semble ainsi décisif sinon de circonscrire

pour le moins de construire un rapport au texte sans lequel ce serait l'accès au sens qui se trouverait compromis.

La problématique qui s'élabore s'articulerait autour de cette notion si délicate de *texte*, un texte considéré à la fois en son amont, c'est-à-dire à l'étape de son écriture : sujet ou être-dans-le-monde, trace ou référent et en son aval : expressivisme ou proposition de monde, sujet lisant ou sujet se construisant, voire se retrouvant ? L'extrême de la complexité semble alors être atteint lorsque le texte connaît cette nécessaire transplantation dans l'univers scolaire, un *scolaire* qui n'est pas sans troubler un peu plus l'approche. Entre sujet et texte, le divorce peut parfois être irrémédiablement consommé.

C'est donc moins dans le texte, que dans la relation avec celui-ci, qu'il nous faut probablement rechercher l'origine d'une rupture de sens ou plus vraisemblablement de non-accès voire de refus même de tout cheminement vers lui. Il y a certes en apparence un objet et un sujet. Ces deux éléments en présence, d'un point de vue cartésien, devraient suffire pour que soit établi le contact. Cela ne semble toutefois pas assuré. Nous tenterons, dans un souci de clarification, de questionner à la fois *la mise en objet* du texte tout autant que le statut conféré au sujet. Le texte serait cet objet cadencé dont il s'agirait de découvrir les diverses combinaisons. Le sujet, lui, serait considéré comme cet autre moi-même, c'est ainsi que l'enseignant de français "transmettrait" son propre positionnement sans véritablement chercher à observer celui peut-être différent et en construction de son élève.

(I) ENTRE SUJET ET TEXTE : NE PAS CHOISIR

Le processus de clôture du texte a sûrement conduit à augmenter la distance entre lui et le sujet-lecteur. *La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre* (Saussure, 1972 : 520). Une telle affirmation se suffit à elle-même en ce sens qu'elle attire autant qu'elle éloigne. Elle fixe une alternative sans négociation possible entre l'adhésion et la rébellion. C'est dire que la langue est le centre d'enjeux dont, par exemple, celui de contester ou non la présence d'un sujet. Cette question du sujet constitue une centralité à laquelle il est impossible d'échapper : *Le langage est la maison de l'être. Dans son abri habite l'homme* (Heidegger, 1966 : 84-85). Nier le sujet n'est pas plus suffisant que d'en affirmer la suprématie. Cependant, Pierre Bourdieu n'a cessé de mettre en garde contre un certain absolu contenu dans la proposition structuraliste, un absolu qui serait à l'origine d'un redoutable malentendu : celui de conférer au texte un pouvoir exorbitant et de *chercher le pouvoir des mots dans les mots, c'est-à-dire là où il n'est pas* (Bourdieu, 1987 : 103).

À cet "enfermement" du texte s'est ajouté la disparition maintes fois annoncée du sujet. Cette situation a conforté, ici et là, des pratiques du lire et de l'écrire dans lesquelles le sujet est non pas seulement oublié mais plus simplement évacué. La moindre tentative d'une résurrection de celui-ci est pénalisée suffisamment fortement pour dissuader de toute récidive. Reconsidérer le texte, repenser le sujet, c'est inmanquablement réexaminer, voire transformer, l'apprentissage lui-même.

Un texte n'est pas une parole écrite

Pour les uns, la structure même du langage est la réponse. Pour d'autres, parole et sujet, texte et sujet entretiennent des rapports complexes qui se confondraient dans la notion de *monde du texte* (Ricœur, 1986). Paul Ricœur refuse à la fois l'approche romantique qui se manifeste notamment par l'expression d'une génialité, texte et auteur faisant en quelque sorte corps, et l'approche structuraliste qui absout l'auteur de son propre texte.

Ricœur avance alors, en guise de substitut, la notion de *monde du texte*. Cette approche nous apparaît particulièrement appropriée, en ce sens qu'elle expliquerait, par exemple, cette tentation permanente des élèves, non seulement à réintroduire, dans leurs productions écrites les moins destinées à cela, des données biographiques (biographèmes), mais également à évoquer tout un ensemble de préoccupations (invariants propres à chaque sujet) dont la récurrence ne manque pas de surprendre. En fait, il s'agirait plus encore d'une confrontation des deux *mondes*. Le processus engagé serait celui d'une appropriation progressive du monde du texte, mais sans renoncement au *monde* du sujet.

Cela semble moins surprenant si, à suivre Ricœur, on admet que le texte est avant toute chose un *discours fixé par l'écriture* (Ricœur, 1986 : 137). Cette définition du texte serait pour le moins succincte et non convaincante si Ricœur n'associait parole et écriture. Plus encore la parole précédant l'écrit chez le sujet, c'est bien chez celle-ci qu'il faudrait rechercher d'abord ce qui s'écrit. L'écriture, comme premier temps, consisterait, par un "graphisme linéaire", à fixer la parole lui conférant ainsi la durée.

Une philosophie de la langue

L'antériorité de la parole s'impose donc à toute écriture. Tout cela serait satisfaisant et en bon ordre si Ricœur lui-même ne revenait sur cette préséance pour donner au texte une spécificité décisive. En effet, le texte ne serait plus essentiellement la matérialisation de la parole, et par voie de conséquence son inscription dans la durée, mais bien ce que la parole se refuserait à dire. Ce qui serait ainsi transcrit ce serait autre chose que le seul discours tenu. Pourquoi en effet l'écrire lorsque le dire suffirait ? C'est précisément, pour Ricœur, parce que le discours écrit s'inscrit dans une autre dimension marquée notamment par la réflexivité. Il constituerait l'un des chemins vers l'ipséité tant recherchée. Le texte impose une spécificité qui le distingue définitivement de la parole, spécificité renforcée par ses différents niveaux de sens et par une complexité structurelle certes, mais plus encore par ce que la parole n'autorise pas : la durée. Immédiateté de l'une, persistance de l'autre, l'écart n'est pas à minorer. Elle participe alors véritablement de *l'expérience intérieure* (Bataille, 1978). La parole exige des locuteurs présents l'un à l'autre. Cette immédiateté permet toutes les prises en compte possibles, fussent-elles particulièrement fines et ne relevant pas exclusivement de la langue : messages proxémiques, kinésiques, olfactifs, etc. De plus, le langage assure lui-même cet ancrage en recourant aux déictiques, aux ostensifs, aux phatèmes, etc. Aucun doute possible *dans la parole vivante, le sens idéal de ce qu'on dit se recourbe vers la référence réelle, à savoir ce sur quoi on parle* (Ricœur, 1986). Il en

va différemment avec le texte. Ricoeur renvoie ici à Martin Heidegger (*Être et temps*, 1964). Il refuse, à la suite de Heidegger, la problématique sujet/objet à la façon du sujet cartésien qui entretient avec le monde un rapport "savant" le conduisant inmanquablement à poser l'objet. Le sujet devient avec Ricoeur un être-au-monde ou un être-dans-le-monde (In-der-Welt-sein) qui ne se dissocierait plus de l'objet-texte. Le texte devient alors une proposition de monde au regard de laquelle le lecteur se positionne

"L'homme capable"

La filiation Heidegger-Ricoeur est attestée par la disparition du sujet tel que le cartésianisme l'a défini (sujet connaissant, relation sujet-objet) pour mieux le faire renaître, mais cette fois dans un ensemble de possibles auquel appartiendrait le sujet et ce que Ricoeur conceptualise par "l'homme capable". Le traité *Être et Temps* est sous-tendu par la question du sens de l'être : *L'élaboration concrète de la question du sens de l'être est l'objet du présent travail. Son but provisoire est de fournir une interprétation du temps comme horizon de toute compréhension de l'être* (M. Heidegger, 1965 : 1). L'être-là (dasein) selon Heidegger serait cet être disposant de possibilités dont il userait ou non; ce que Heidegger résume par cette formule à succès : *L'essence de l'être-là réside dans son existence* (p. 42). À partir de l'être-là, Heidegger décline un certain nombre non de comportements mais "d'existentials" dont l'un capital serait "l'être-au-monde". "L'être-au-monde" est pour Heidegger une relation originaire, relation qui ne lui permet pas de se détacher du monde selon sa volonté. M. Heidegger décline "l'être-avec-autrui et le *on*", "l'être-dans", "la disposition", "le comprendre", "le discours", "le souci", "l'être-pour-la-mort", etc. Cette approche pose moins l'état que le rapport.

L'une de ces déclinaisons intéresse ici notre recherche, c'est celle qui se rapporte au "discours". En effet, l'être-là serait, pour l'essentiel, un être discursif. Il participerait à "l'être-dans-le-monde" qu'il est lui-même. Ce dernier aspect pose l'impossibilité de dissocier sujet et objet, mais plus encore, il précise l'être-là comme un projet hypothétique, "le discours" intégrerait le dire de ce projet. Heidegger dans son *Introduction à la métaphysique* (1987) ne veut laisser planer aucun doute quant à la nullité du concept de l'être, tel que la métaphysique l'a toujours considéré; concept de l'être qui a trouvé sa plus grande extension dans le Romantisme, et son corollaire : le génie comme "super-être":

L'objectif de M. Heidegger n'est pas après F. Rietzsche de proclamer la fin de "l'être" et seulement celle-ci, mais de reconstruire l'être dans son monde et non plus dans une virtualité métaphysique. Plus encore, un tel concept serait à l'origine d'un brouillage de la langue, que seul "l'être-au-monde", admettant sa consubstantialité avec ce dernier, pourrait enfin rétablir : *Mais le vide du mot "être", la disparition complète de sa force d'appellation, ce n'est pas là un simple cas particulier de l'usure générale de la langue; en réalité, la destruction de notre relation à l'être comme tel est la raison véritable de l'ensemble de nos mauvais rapports avec la langue* (Heidegger, 1987 : 62). Ricoeur prend acte de ce constat. Il développe en conséquence la notion évoquée plus avant de *monde du texte*. Il définit

cette dernière comme la manifestation d'un "être-dans-le-monde" qui en constituerait la seule "dimension référentielle" (Ricœur, 1986 : 114).

Fiction contre "langage ordinaire"

Une condition est cependant exigée pour dégager cette dimension référentielle : *Rompre avec le discours descriptif, constatatif, didactique que nous appelons langage ordinaire* (Ricœur, 1986 : 114). En effet, Ricœur considère qu'il est nécessaire de se départir de ce *langage ordinaire* pour que "l'être-dans-le-monde" puisse se manifester. Pour cela, il propose de recourir à la fiction qui selon lui est seule susceptible d'une *proposition de monde*. La fiction opère ainsi une mise à distance d'un réel reconsidéré. Le pacte fictionnel implique d'admettre non seulement un langage en rupture avec le langage parlé/quotidien mais également d'entrevoir d'autres perceptions/représentations de ce même réel. Ricœur, dès lors, tire une conséquence qui, au regard de toute production écrite, ne manque pas de questionner : *fiction et poésie visent l'être, non sous la modalité de l'être-donné, mais sous la modalité du pouvoir être* (Ricœur, 1986 : 115). Ce pouvoir-être reposerait, non sur une confrontation d'avec le réel, mais bien sur une distanciation qui passerait par la fiction, seule susceptible de manifester "l'être-au-monde" et par voie de conséquence d'induire un "monde du texte".

À ce point de l'analyse du travail de Ricœur quelques enseignements sont à dégager. Le premier d'entre eux serait que le sujet n'existe pas tel que la philosophie classique l'a de tout temps posé, et cela depuis Platon et Aristote. Le sujet qui nous serait ainsi proposé s'ancrerait dans un "être-au-monde" (Heidegger) qui ne se manifesterait pas depuis un lieu et faisant face aux éléments (Romantisme) mais bien avec ce lieu et avec ces éléments, fussent-ils contraires. Le sujet, ainsi redéfini, serait porteur de potentialités qu'il activerait ou non. Tout texte et plus encore tout texte fictionnel manifeste dès lors fusionnellement et le sujet et le monde du sujet : *Tout discours est à quelque degré relié ainsi au monde. Car, si on ne parlait pas du monde, de quoi parlerait-on ?* (Ricœur, 1986 : 140).

Le second enseignement poserait, en préalable à toute écriture, une distanciation avec le "monde-de-l'être" (renversement proposé par nous) pour "être-au-monde". Le sujet doit opérer une mise à distance du "monde-de-l'être", non pour se défaire de son monde, mais au contraire pour l'affirmer, pour réaliser une "proposition de monde" (Ricœur). Le sujet, dont il est ici question, ne relèverait pas directement des catégories de la psychanalyse et de la quête d'un inconscient, mais plus largement du *monde d'un sujet* que le texte manifesterait. Le texte devient le révélateur, non du sujet dans son acception cartésienne mais, d'un "être-au-monde" dont l'être dirait le monde, ou formulé autrement, dont ce sujet-là dirait son monde.

(II) LE TEXTE POUR DIRE AUTREMENT LE MONDE

Ricœur introduit à ce stade une condition décisive. En effet, ce monde du sujet ne pourrait se manifester qu'au travers de l'écriture, seule cette dernière étant susceptible de

permettre cette *mise en distance*, sans laquelle le sujet serait irrémédiablement pris dans son monde, dans un "monde-pour-lui-seul". Le texte proposerait un "monde-pour-autrui", il serait dès lors une "proposition de monde" qu'il s'agirait non d'expliquer mais de préciser, de clarifier : *interpréter, c'est expliciter la sorte d'être-au-monde déployé devant le texte* (Ricœur 1986 : 114). À ce point de la démarche, il nous semble intéressant de rapprocher Paul Ricœur et Jacques Derrida. En effet, ne retrouve-t-on pas cette proposition d'une écriture comme "distanciation" (Ricœur) et comme "espacement" (Derrida) ; deux catégories voisines dont la fonction n'est pas de rendre possible l'écriture mais plus fondamentalement de la constituer : *Le constituant et le disloquant à la fois, l'écriture est autre que le sujet, en quelque sens qu'on l'entende. Elle ne pourra jamais être pensée sous sa catégorie [...]* (Derrida, 1967 : 100). Derrida pose ici ce que Ricœur développera dans la catégorie de "distanciation". Le sujet est bien cet "être-dans-le-monde" et non cet auteur de génie propre à une histoire littéraire décidément trop classique, histoire qui marque toujours l'approche des textes dits littéraires : *Déterminer un X comme sujet n'est jamais une opération de pure convention, ce n'est jamais quant à l'écriture un geste indifférent.* (Derrida, p. 100). Derrida tout comme Ricœur creuse cette "différence ontologique" pensée par Heidegger. En effet ce noyau dur de l'être se manifesterait dans "l'écart" propre à J. Derrida et dans la "distanciation" propre à P. Ricœur, *écart et distanciation* que seule l'écriture autoriserait. Écart et distanciation seraient pour ces deux auteurs cette différence proposée par Heidegger entre "l'être" et "l'étant". *L'écriture ne serait plus un savoir-faire mais, au sens dénoté des deux mots, un savoir-être.* L'écriture ouvrirait au sujet la conscience de sa "trace" (Derrida), pour cela une condition récurrente chez Ricœur et Derrida : de la "distanciation" et de "l'espacement". Le texte n'est donc pas un objet pour le sujet qui l'écrit mais davantage ce risque "d'être-au-monde". Le texte est cette "trace" qui permettrait au sujet de découvrir son monde, un monde disséminé donc à reconstruire.

Un texte-monde à déconstruire

Derrida précise et confirme cette approche. En effet, il réaffirme les concepts de "trace", "d'espacement", de "différence", de "gramme" ; autant d'outils qui remettraient en cause le phonologisme et le logocentrisme propre à la culture occidentale : *L'écriture alphabétique semble en effet représenter la parole et en même temps s'effacer devant elle. A vrai dire, on pourrait montrer, comme j'ai tenté de le faire, qu'il n'y a pas d'écriture purement phonétique et que le phonologisme est moins la conséquence de la pratique de l'alphabet dans une culture que d'une certaine représentation, d'une certaine expérience éthique ou axiologique de cette pratique* (Derrida, 1967 : 36). Cette critique du phonologisme engage Derrida dans une mise en question du statut de l'écriture comme objet, moyen, instrument, etc. Le signe, pour Derrida, semble non seulement insuffisant à ouvrir au sens mais plus encore brouillerait son accès. Derrida propose alors de conceptualiser autrement l'écriture à travers par exemple le concept de gramme ou de différence (Derrida, 1995). Ce nouveau concept d'écriture s'inscrit contre une tradition qui fait de l'écriture une simple transcription de la parole, certes avec quelques aménagements et spécificités. L'écriture pour

Derrida est ainsi à définir du point de vue de la "trace", de "l'écart" qui diffère la présence. Les signes manifestes dans la parole constitueraient autant de leurres dans l'écriture, des leurres qui néanmoins signifieraient une présence, non du sujet en tant que totalité, mais d'une trace de celui-ci : *La différence, c'est le jeu systématique des différences, des traces de différences, de l'espace par lequel les éléments se rapportent les uns aux autres* (Derrida, 1995 : 38).

Ce qui distingue, ici, Derrida (trace, différence, etc.) de Ricœur (distanciation, proposition de monde, etc.) bien que tous deux se réfèrent à Heidegger, c'est bien de la part de Derrida une tentative de "déconstruction" du texte à laquelle il se livre, déconstruction du référent même pour rechercher non plus le texte (opposition de Derrida à l'Expressivisme) mais un "éclat" de sujet. L'approche derridienne du texte représente celle qui nous semble la plus audacieuse. En effet, le sujet engagé dans l'écriture renonce à la présence pleine qu'autorise la parole. L'écriture n'est pas une parole différée, mais plus sûrement un écart entre le sujet présent/vivant et ce texte qui aboutirait au morcellement du sujet même. L'ipséité est l'enjeu du processus engagé.

À cela il faut ajouter les effets d'une temporalisation modificatrice, la fonction du temps serait de déplacer le statut même du texte. De fait, Derrida en introduisant cette dimension dissout le texte dans un ensemble plus vaste encore. Le texte ne serait dès lors qu'un moment, voire un bref instant, d'un temps long qui se dirait. Derrida intervient ici après quelques siècles de solide tradition exégétique opérant une centration quasi exclusive sur le texte lui-même. L'exégèse biblique du Moyen-Age pèse fortement sur l'apprentissage textuel et les modes d'appropriation. Le texte contiendrait une "vérité" à rechercher impérativement. Le travail du lecteur consisterait alors exclusivement en cette recherche. La marge de manœuvre du lecteur serait quasi nulle, sinon à se dévoyer vers des interprétations considérées comme douteuses voire "schismatique". Derrida ose plus encore, tirant en quelque sorte les conséquences à la fois de la "déconstruction" et de la "dissémination". Il propose en effet une multiplication des angles d'approche rendant ainsi au lecteur ce qui lui appartiendrait en propre, c'est-à-dire sa liberté devant le texte. Le lecteur est ainsi autorisé à jouer, sans retenue aucune, des significations. Le lecteur ne "reçoit" plus, il est invité à prendre, et à reprendre du texte, une part qui lui appartient en propre.

Un "sujet" néanmoins nécessaire

Le sujet demeure, à bien des égards, une question philosophique en débat. Après sa disparition puis, mais avec quelques précautions, sa renaissance, il est à lui seul une permanente interrogation. Pour peu que lui soit associé le texte, tout semble s'obscurcir davantage. Le texte n'est en effet pas en meilleure posture que le sujet. Sa réalité en tant qu'objet matériel n'est pas niable mais sa présence et les manifestations de celle-ci sont pour le moins discutées. Le texte, selon certains auteurs, disposerait d'une existence propre. Dès lors, le sens de celui-ci n'a pas à être cherché ailleurs, par exemple dans une immuable référence. Pour d'autres, le texte n'est pas cette "chose en soi" décrite précé-

demment, mais à la façon heideggerienne : une "chose pour les autres". C'est-à-dire que la mise en co-présence et du sujet et du texte conditionne ce que sera le sens même.

La nécessité du sujet se pose donc moins du point de vue de la catégorie que de son utilité accessoire. En effet, la sémiotique structuraliste des années soixante instaurait une omnipotence du texte, et faisait de l'accès au sens l'accès à la structure objectivée du texte. Texte et sens se trouvaient ainsi étroitement imbriqués, excluant tout rôle dévolu à la réception. Réintroduire la réception c'est inmanquablement requérir le sujet.

Un choix sans équivoque

Nous nous devons, à cet instant de notre démarche, opérer un retour sur Ricœur, tant l'objet même de notre réflexion se trouve déterminé par ce repositionnement qu'il nous propose, et qui conduit à surinvestir le rapport qui se construit entre texte et lecteur, plutôt qu'à ne considérer que les deux éléments. Beaucoup a été écrit et sera écrit mais toujours en dissociant texte et lecteur. La lecture pourrait s'inscrire ici comme le synonyme d'une pratique du texte, voire de l'œuvre, mais en aucun cas comme le rapport en question.

Dans cet exercice, qui consiste à proposer une définition du texte, Paul Ricœur opère donc, dans son ouvrage *Du texte à l'action*, un recentrage, moins sur l'objet lui-même, que sur les rapports qu'il entretiendrait avec qui le visiterait. C'est donc du côté du lecteur que Ricœur reconsidère le texte : "*Le rapport écrire-lire n'est pas un cas particulier du rapport parler-répondre. Ce n'est pas un rapport d'interlocution; ce n'est pas un cas de dialogue. Il ne suffit pas de dire que la lecture est un dialogue avec l'auteur à travers son œuvre; il faut dire que le rapport du lecteur au livre est d'une toute autre nature*" (Ricœur, 1986 : 139). L'histoire qui se tisse entre lecteur et texte est bien celle d'une impossible rencontre : "*Le lecteur est absent à l'écriture ; l'écrivain est absent à la lecture*" (Ibid : 139). Ricœur effectue, ici, une clarification nécessaire, tant se trouve répandue une multitude d'approches ayant pour termes extrêmes, et l'osmose texte/lecteur, et la clôture du texte sur lui-même. La première exigerait du lecteur une adhésion sans réserve, la seconde placerait le lecteur devant une énigme sans espoir de résolution.

Dans les quatre premières pages du chapitre premier de la deuxième partie de l'ouvrage de Ricœur, dont l'intitulé est à lui seul tout un programme : "Qu'est-ce qu'un texte?", nous comptabilisons pas moins de 21 récurrences du terme "rapport", aux fins de définir la trop riche dialectique entre l'écrire et le lire, entre le parler et le répondre, entre l'auteur et le texte, entre le lecteur et le texte, entre l'auteur et le lecteur, etc. Faut-il ici arrêter l'énumération ? Cette accumulation est révélatrice de l'importance que Ricœur accorde *au rapport* plutôt qu'aux termes même de la relation : "*Le livre sépare plutôt en deux versants l'acte d'écrire et l'acte de lire qui ne communiquent pas*" (Ibid : 139). Ceci posé, il est alors nécessaire de s'interroger sur ce que devient le texte ainsi libéré de son auteur et de sa dimension dialogique.

Le rapport plutôt que les deux éléments

Cette attention portée au *rapport*, plutôt qu'aux éléments qui la constituent, conduit Ricœur à fusionner deux termes pourtant distincts : *Qu'entendons-nous par rapport référentiel ou par fonction référentielle ?* (Ricœur : 140). Ce qui semblerait à première vue une confusion n'en est pas une, puisque si la fonction référentielle se manifeste par la phrase, elle n'en est pas moins porteuse de réel, plus précisément, elle manifeste intrinsèquement un rapport au réel. Ce rapport s'impose d'évidence dans l'échange de paroles puisque les locuteurs effectuent une résolution systématique des incompréhensions rencontrées. Il en va tout autrement lorsque le texte se substitue à la parole. Il appartiendra à la lecture de rechercher voire d'élaborer la référence : *"Du moins, dans ce suspens où la référence est différée, le texte est en quelque sorte "en l'air", hors monde ou sans monde; à la faveur de cette oblitération du rapport au monde, chaque texte est libre d'entrer en rapport avec tous les autres textes qui viennent prendre la place de la réalité circonstancielle montrée par la parole vivante"* (Ibid : 141).

Cette citation nous semble ici nécessaire, tant ce qui s'affirme fonde cette autre relation au texte. Non que ce parti pris de Ricœur soit novateur, mais il restitue sa véritable dimension au rapport qui s'opère entre le lecteur/sujet et le texte ainsi offert. C'est à dessein que nous articulons lecteur et sujet, En effet, selon que le texte est ou non investi d'un référent à déchiffrer, le lecteur sera tantôt dépossédé de toute latitude, tantôt réinvesti d'une réelle capacité à nourrir son rapport au texte. En d'autres termes, le sujet est plus que le lecteur puisqu'il redevient un *être-au-monde* placé devant le *monde du texte* : *"Ce qui est en effet à interpréter dans un texte, c'est une proposition de monde [...]"* (Ibid : 115). Ricœur semblerait se contredire s'il ne poursuivait en redonnant au sujet toute sa plénitude : *"D'un monde tel que je puisse l'habiter pour y projeter un de mes possibles les plus propres"* (Ibid : 115).

C'est le *rapport* qui importe ici, un rapport qui intègre le sujet dans ce qui se donne à comprendre. Le monde du sujet (*être-au-monde*) n'est plus étranger à la mise en rapport avec le texte, puisque ce qui importe désormais c'est l'interaction sujet/texte et ce qu'elle produit : une proposition de monde acceptée et investie par le sujet/lecteur. Ricœur étend cette mise en rapport texte/lecteur-sujet aux textes entre eux. Cette mise en rapport des textes entre eux, une fois levé tout ancrage, serait à l'origine de toute littérature : *Ces rapports de texte à texte, dans l'effacement du monde sur quoi on parle, engendrent le quasi-monde des textes ou littérature* (Ibid : 141).

Cette approche, propre à Ricœur, tend donc à favoriser le réinvestissement du rapport entre texte et lecteur. Tout comme il propose une démarche identique, entre texte et auteur, plutôt que de privilégier une dynamique auteur/texte/lecteur qui relierait ce qui n'a pas à l'être. Le texte, pour Ricœur, ne constitue pas un moyen terme entre auteur et lecteur. C'est bien par le rapport qui se crée entre texte et lecteur que le lecteur devient sujet.

Perspectives

Ricœur accorde une importance décisive au rapport qu'entretiennent objet et sujet (texte/lecteur) dans le sens d'une combinatoire, dans laquelle le rapport serait plus que les deux parties en présence. Le texte permettrait au sujet/lecteur d'attester de son "être-au-monde" ; le texte effectuerait à ce moment une proposition de monde, proposition co-construite par le sujet et le "monde du texte". Notre recherche s'appuie sur cette approche de Ricœur, approche qui nous conduit à questionner non des positions tenues (auteur-texte-lecteur) mais un mouvement qui prend ici la dénomination de *rapport*. Le rapport au texte ainsi envisagé constituerait *une nouvelle sorte de distanciation qu'on pourrait dire du réel avec lui-même* (Ibid : 115). L'existence de ce rapport répond à un certain nombre de conditions. En effet, texte et lecteur peuvent s'ignorer sans que le *sujet* en éprouve le moindre "état de manque". Les modes textuels d'appropriation réfèrent à la fois au sociologique mais au moins tout autant au didactique. Ce dernier, préoccupé de l'acquisition des fondamentaux (lecture, écriture) y inscrit tout entier la relation au texte. Quelques tentatives d'échapper à ce mouvement centrifuge sont néanmoins tentées avec par exemple l'approche par le pacte de lecture, l'horizon d'attente, etc. Sur le front de la lecture, c'est toujours la connivence culturelle (code écrit/ code restreint) qui paraît prévaloir. Un "allant de soi" à l'origine de nombreux errements.

Le positionnement par le "*rapport*" à requiert à la fois de provoquer et de résoudre la distance. La gestion de celle-ci ne peut manquer de générer de conséquents conflits socio-cognitifs. L'apparent paradoxe consiste effectivement à provoquer une mise à distance là où il s'agirait de lecture, notamment chez les élèves issus des milieux populaires. Ceux-ci développent une relation fortement identificatoire au personnage et à son devenir dans la trame narrative. Le réel semble devoir prévaloir jusque dans l'univers fictionnel lui-même. À défaut de réflexivité, c'est, par exemple, l'étude de l'œuvre intégrale, en collège ou en lycée, qui se trouverait menacée. Sur ce plan, les enseignants s'accordent sur les difficultés rencontrées et sur l'amenuisement de leurs propres exigences.

Ces auteurs, Ricœur, Derrida, Heidegger questionnent la langue, le texte, sans pour cela nier la permanence du sujet. À cela, il faut ajouter qu'aucun de ces auteurs ne pose l'objet hors le sujet, objet et sujet sont en quelque sorte fusionnés et non pas articulés. C'est peut-être en cela que ce positionnement philosophique nous importe, puisqu'il permet de considérer la relation, le lien, le rapport plutôt que les éléments constituants. Dès lors, il devient envisageable de repenser l'apprentissage non plus essentiellement au regard de la langue mais également en considération du rapport au texte, un rapport qui devrait très tôt être appréhendé et "travaillé".

NOTES

Nous avons développé cette approche dans un ouvrage : *L'incertitude textuelle, entre résolution scolaire et constance populaire*, Publications universitaires de Rouen, 2003.

BIBLIORAPHIE

- BARTHES R. (1978). "Texte (théorie du)" in Encyclopaedia Universalis. Paris.
- (1984). *Essais critiques IV. Le bruissement de la langue*. Paris : Le Seuil.
- BERSTEIN B. (1975). *Langages et classes sociales*. Paris : Minit.
- BOURDIEU P. (1987). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- CHARLOT B. (1997). *Le rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- DERRIDA J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Éditions de minuits.
- (1972). *La dissémination*. Paris : Le Seuil.
- (1972). *Positions*. Paris : Éditions de minuit.
- GADAMER H.G. (1982). *Herméneutique et tradition philosophique. L'art de comprendre I*. Paris : Aubier.
- GENETTE G. (1991). *Fiction et Diction*. Paris : Le Seuil.
- GREISCH J. et KEARNEY R. (1992) (dir.). *Les métamorphoses de la raison herméneutique*. Paris : Éd. Du Cerf.
- GREIMAS A.-J., COURTÈS J. (1993). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- HEIDEGGER M. (1964). *Être et temps*. Paris : Gallimard
- (1966). *Lettre sur l'humanisme*. Paris : Gallimard.
- (1967). *Introduction à la métaphysique*. Paris : Gallimard.
- (1985b). *Concepts fondamentaux*. Paris : Gallimard.
- MOSENTHAL J.H. (1989). "The comprehension expérience" in D.Muth (éd.), *Children's Comprehension of text*, p. 244-263. Newark, Delaware.
- RESWEBER J.-P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter ?* Paris : Armand Colin.
- RICOEUR P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Le Seuil.
- (1983-1985). *Temps et récit*, 3 tomes. Paris : Le Seuil.
- (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Le Seuil.
- (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- RIFFATERRE M. (1982). "L'illusion référentielle", in *Barthes et al., Littérature et réalité*. Paris : Le Seuil.
- VYGOTSKI L.-S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor.
- WITTGENSTEIN L. (1961). *Tractatus logico-philosophique*. Paris : Gallimard.

La place des objectifs pédagogiques dans la formation des enseignants au Cameroun

Daouda MAINGARI

Ecole Normale Supérieure
Yaoundé - Cameroun

Résumé

L'approche des questions éducatives au Cameroun porte pour l'essentiel sur les valeurs à transmettre, l'enracinement social et culturel, les pratiques et les liens avec le monde professionnel. La réflexion plus axée sur les aspects politiques de la formation laisse peu de champ à l'analyse interne du processus de formation, ses qualités et ses lacunes, éléments sur lesquels les intervenants immédiats en milieu scolaire que sont les enseignants doivent s'appuyer. Cette distorsion se traduit par la faible production des travaux sur l'organisation pédagogique des disciplines, leur progression ou sur l'analyse des didactiques dans les milieux de la formation. La problématique de la définition des objectifs pédagogiques illustre cette préoccupation. Le texte qui suit, en abordant la place de la définition des objectifs pédagogiques dans la formation des enseignants au Cameroun, rappelle les critères de définition d'un objectif pédagogique, les problèmes de son élaboration à l'Ecole normale supérieure et les déterminants des résistances à sa mise en œuvre.

Introduction

Essentielle dans le monde de la formation et notamment celle des futurs enseignants, la problématique de la définition des objectifs pédagogiques reste de peu d'intérêt chez ces derniers. Rassurante dans un environnement en crise et où l'opacité des repères jette à la fois doute et discrédit sur l'école, la place des objectifs pédagogiques reste pourtant marginale. Qu'entend-on par objectif pédagogique ? Quels critères retenir pour le formuler ? Pourquoi ne lui accorde-t-on pas une place plus importante dans le canevas de formation à l'Ecole normale supérieure ? C'est à esquisser des éléments de réponse à chacune de ces questions que nous consacrons le présent article.

I. Critères de définition d'un objectif pédagogique opérationnel

On peut définir un objectif pédagogique opérationnel comme une capacité acquise par l'apprenant au cours ou au terme d'un apprentissage. Cinq conditions permettent de le circonscrire, à savoir, sa définition en fonction de celui qui apprend mais non en

fonction de celui qui enseigne ; sa spécificité ; son résultat sous forme d'un comportement observable ; la précision des circonstances de production ; les critères d'acceptabilité de la performance. De Landscheere (1992) les appelle composantes essentielles des objectifs pédagogiques opérationnels qu'il décompose en éléments que sont l'univocité, les conditions de performance, le niveau d'exigence et les critères d'évaluation. L'univocité concerne la clarté et la précision du verbe d'action qui ne doit être ni ambigu, ni sujet à des interprétations divergentes. Les conditions de performances clarifient les circonstances dans lesquelles le comportement que l'enseignant voudrait observer chez l'apprenant en terme d'apprentissage doit se manifester. Le niveau d'exigence porte sur la maîtrise, la capacité de transfert ou d'expression attendue de l'apprenant à l'issue d'une séquence d'apprentissage. Les critères d'évaluation varient quant à eux selon qu'ils sont qualitatifs (relatifs à la réussite ou à l'échec) ou quantitatifs (par rapport à un nombre minimum de tâches à réussir par l'apprenant).

Pour préciser davantage la définition opérationnelle des objectifs pédagogiques et surtout pour contourner les problèmes posés par les critères, d'autres pédagogues parmi lesquels Gagne (1985), sont arrivés à catégoriser les objectifs pédagogiques opérationnels en : objectifs pédagogiques opérationnels de maîtrise, de transfert et d'expression. Les premiers permettent une description complète et exhaustive du comportement attendu, les seconds, l'utilisation des connaissances ou des compétences acquises pour résoudre un problème dans des conditions similaires ou analogues, les troisièmes déterminent quant à elles les situations à même de favoriser la modification des comportements.

De toute évidence la séparation de ces trois objectifs ne tient que pour des raisons d'analyse des situations. En réalité ils forment un tout constitué, indissociable et dont les différents éléments se succèdent ou découlent les uns des autres. A ce propos De Lanscheere (1992 : 265) affirme que : "*la séparation nette entre les objectifs de maîtrise, de transfert, et de création ou si l'on préfère, le fait de considérer ces trois catégories comme trichotomique, constitue une grave erreur : il s'agit plutôt d'un continuum (...). On peut donc dire qu'en dernière analyse, la connaissance ou la maîtrise sont les objectifs réels de l'éducation, le transfert et la créativité en étant le processus d'élaboration*". C'est à la même conclusion qu'on aboutit lorsqu'on observe de près les codes de classification et de hiérarchisation sur lesquels s'appuie la pédagogie par objectifs et qu'on qualifie généralement de taxonomie des objectifs pédagogiques.

Assigner un objectif à un acte pédagogique consiste à prévoir une attitude palpable et mesurable chez l'apprenant pendant ou après un apprentissage. Cette démarche est spécifique à la pédagogie par objectifs dont le souci est de fixer à l'avance et de manière suffisamment claire et précise les objectifs à atteindre de même que les moyens à utiliser pour y parvenir. Resweber (1992 : 102) propose de l'entendre comme "*toute pratique qui se fixe les objectifs en fonction desquels elle détermine des stratégies spécifiques et les méthodes d'évaluation de leur efficacité*".

Dans l'univers de la recherche pédagogique la multiplicité des notions entraîne des confusions de sens si on n'y prête guère attention. L'usage des termes finalités, fins, buts, intentions ou objectifs pédagogiques opérationnels semblent ainsi définir la même chose alors que des nuances internes permettent de délimiter leurs frontières comme le spécifient les travaux de De Landsheere (1992), Hameline (1992), Pelpel (1993), Tsafak (1989) ou Meirieu (1993).

Tout enseignant doit pouvoir formuler de manière claire ses objectifs pédagogiques et les expliquer à ses élèves pour qu'ensemble ils puissent régulièrement évaluer les progrès accomplis. De Landsheere (1992 : 282) précise à cet effet que : *" on apprend mieux si l'on sait dès le départ où l'on veut arriver. On a maintes fois dénoncé cette situation absurde où les élèves ne parviennent pas à savoir ce que leur maître veut d'eux. Il n'est d'ailleurs pas exceptionnel que l'absurdité se prolonge jusqu'aux examens, les élèves ne pouvant deviner comment orienter leurs apprentissages "*. Pour Hameline (1992 : 181) *" le fait que les apprenants connaissent les objectifs poursuivis et donc des comportements attendus d'eux pour leur qualification, produit un effet "libérateur", l'anxiété diminue, la créativité augmente "*.

II. Domaines de classification dans les taxonomies

D'après le dictionnaire Larousse (1983), le terme taxonomie désigne " la science des lois de la classification ". En éducation, cette notion renvoie aux grandes catégories comportementales qui touchent trois domaines principaux : le domaine cognitif, le domaine affectif et le domaine psychomoteur.

Le domaine cognitif concerne les différents modes d'acquisition des connaissances et les différentes manières de les mettre en relation et de les utiliser. C'est le domaine le mieux exploré et le plus exploité en éducation puisqu'il se prête mieux à l'évaluation (Bloom, 1969). Le domaine affectif se rapporte aux modalités de l'intérêt et des aptitudes à l'adaptation. Ce domaine est peu travaillé et plus exploité dans des secteurs relevant plus de l'endoctrinement. La taxonomie dominante ici est celle de Krathwohl (1964). Le domaine psychomoteur concerne la maîtrise du corps et l'apprentissage du geste. La taxonomie la plus connue dans ce domaine reste celle de Harrow.

La distinction opérée par les taxonomies entre les domaines cognitif, affectif et psychomoteur ne l'est que pour des besoins d'analyse. Comme le remarque Pelpel (1993 : 15) *" Tout individu, quelles que soient les circonstances, se développe en même temps dans les trois domaines : il acquiert et utilise ses connaissances, il manifeste sa personnalité par ses goûts, des préférences et des attitudes, il maîtrise progressivement son corps et son environnement "*. Il poursuit en écrivant : *" Il ne s'agit donc pas d'un clivage existentiel. Par contre sur le plan pédagogique, on peut mettre l'accent sur tel ou tel domaine et à l'intérieur de chaque domaine, chercher à développer tel ou tel niveau car rappelons-le, un objectif n'est pas seulement une définition de comportement ; c'est un comportement qui fait l'objet d'un apprentissage "*.

L'enseignant devrait toujours se poser la question : que doivent savoir ou savoir-faire ceux qui apprennent au terme de l'apprentissage ? Le seul moyen de répondre à cette question ne pourra émaner que d'une bonne formulation et d'une bonne description de ses objectifs, ce qui ne semble assez développé dans les programmes de formation des enseignants.

III. Niveau d'intérêt à la question des objectifs pédagogiques chez les enseignants

Dans une recherche menée auprès des enseignants de biologie de classe de 6ème (la première année du cycle secondaire) au Cameroun, il apparaît que sur 75 enseignants interrogés et qui ont constitué l'échantillon de ce travail, 89% parmi eux, même s'ils déclarent connaître ce qu'est un objectif pédagogique opérationnel, ne le définissent pas régulièrement et affirment à plus de 90% ne pas le communiquer aux élèves. Une comparaison des moyennes des résultats obtenus entre les classes expérimentales et les classes témoins montre bien que les élèves des classes expérimentales dans lesquelles les élèves ont été préalablement informés des objectifs pédagogiques opérationnels ont obtenu des notes plus élevées que celles des élèves des classes témoins et ont été par ailleurs plus nombreux à réussir que les autres. De manière plus spécifique, ce qui est observé c'est que les moyennes oscillent entre 09,64/20, 08,78/20, 08,32/20 pour le premier groupe du premier au troisième trimestre et 11,98/20, 11,49/20, 11,54/20 pour le second groupe avec des pourcentages de réussite qui varient entre 42 et 51 % pour les élèves de la classe témoin et 77 à 81% pour les classes expérimentales.

La remarque que l'on en dégage est que, la plupart des enquêtés, malgré leur niveau de formation académique suffisant (84% ont au moins une Licence) ou même leur qualification (78% sont passés par une école de formation), ne connaissent pas tous les critères de définition de l'objectif pédagogique opérationnel et encore moins ne le définissent pas au début de chacune de leurs leçons. La majeure partie des enseignants interrogés ont certes trouvé quelques critères et principalement le comportement observable, les conditions de performances et les critères d'évaluation mais n'ont pas été capables de comprendre ou de dire ce que cela signifie. Il s'agit, à bien y regarder, d'une répétition routinière des choses entendues ou lues, certains aimant à parler des " 3C " lorsqu'il leur est demandé de dire ce qu'il faut prendre en compte dans la formulation d'un objectif pédagogique opérationnel mais incapables de le mettre en exergue. On pourrait indiquer, à titre de rappel, que trois idées principales sont à retenir dans toute démarche de pédagogie par objectifs à savoir : 1) qu'un objectif pédagogique se déclare en termes de comportements, condition pour qu'il soit observable ; 2) qu'il est déterminé ou énoncé avant l'apprentissage ou l'enseignement indépendamment de toute considération sur les voies et moyens de celui-ci ; 3) qu'il n'y a pas d'évaluation qui vaille sans référence à des objectifs préalablement définis, sans définition préalable des objectifs.

Dans un contexte de formation comme l'École normale supérieure, définir les objectifs ne peut être que bénéfique pour les protagonistes de l'acte de formation que sont les enseignants et les étudiants. En effet, des objectifs mieux définis et des démarches éducatives rationalisées et fondées sur des assises empiriques, expérimentales ou théoriques améliorent l'acte pédagogique comme on a pu le démontrer dans une certaine mesure avec l'enseignement programmé.

L'enseignement programmé est en effet une application directe des données de la psychologie de B.F. Skinner et de ses bases behavioristes. Depuis Watson en 1912, le behaviorisme pose, comme hypothèse de travail dans ses recherches, de s'en tenir à l'étude de ce qui est observable dans les comportements humains. Par ses travaux expérimentaux, Skinner a mis au jour le principe du renforcement opérant dans l'apprentissage. Selon son procédé, il n'y a pas d'échec en apprentissage, il n'y a que des renforcements non contrôlés ou non programmés. Construire un enseignement revient par conséquent à se fixer un objectif terminal et à construire à partir de ce qu'un individu quelconque sait faire, une suite de comportements intermédiaires et désirés, en distribuant autant de renforcement qu'on le peut. Quand il y a échec, c'est-à-dire un comportement inattendu ou absent dans les conditions données, c'est que le " programme " est inadéquat. Dans le domaine de l'enseignement, cela veut dire que c'est à l'enseignant ou au dispositif mis en œuvre qu'on impute l'échec mais en aucun cas à l'élève, son intelligence ou à ses conditions et origines sociales.

Malgré les critiques faites au modèle behavioriste et à ses applications en pédagogie, la pédagogie par objectif en l'occurrence, et qui concernent l'exclusion des conditions psychologiques, sociales, économiques et environnementales sur les résultats scolaires pour ne retenir que la qualité du dispositif construit comme clé à la réussite, on ne peut totalement l'évacuer du nombre des stratégies pédagogiques. Elle permet à tout le moins comme on l'a déjà souligné plus haut d'améliorer la pédagogie, mais aussi d'évaluer les enseignements et de faciliter le suivi de la progressivité des élèves qui situés à des endroits différents partagent cependant le même programme.

De même, on ne saurait remplacer les services que rendent les enseignants par des objectifs produits en série car les effets d'un tel remplacement sur la socialisation des enfants peuvent être tragiques. On ne saurait aussi ignorer la pression croissante des nouveaux canaux d'information sur la place des enseignants, celle de la mise sur pied du télé-enseignement qui prolonge à domicile l'enseignement traditionnel, l'action de l'auto-éducation qui à travers des logiciels informatiques et toutes sortes de didacticiels atomisent et individualisent les moyens, les rythmes et les niveaux de formation. Former les enseignants à la mise en œuvre des objectifs pédagogiques contribuerait dans ce sens à palier le danger de cette atomisation en recréant pour une population scolaire plus large, les conditions de l'intercommunication et du vouloir vivre collectif.

IV. Causes et résistances à la mise en œuvre des objectifs pédagogiques

Les résistances des enseignants à la mise en œuvre des objectifs pédagogiques opérationnels tiennent vraisemblablement au déficit de formation dans cette matière durant leur initiation à l'enseignement à l'École normale supérieure. Certains étudiants ne prennent conscience de la question de la définition des objectifs pédagogiques qu'une fois rendus sur le terrain lors des stages pratiques ou lorsqu'ils sont confrontés pendant la préparation de leur enseignement à la question de savoir ce que les élèves doivent retenir de leur séquence d'enseignement et pourquoi. Seulement, comparé à la durée de toute la formation qui s'étend sur deux années académiques, le temps des stages est relativement court et ne dure que trois mois où le stagiaire doit à la fois se familiariser avec la gestion d'une classe, la maîtrise des écoutes et des discours croisés, la gestion du temps de l'enseignement, la correction des copies, la préparation des cours etc.

Il faut dire que pour l'essentiel la formation repose sur la théorie et ne comporte que de manière superficielle la dimension pratique. Les futurs enseignants n'ont ainsi qu'une possibilité marginale de mettre en pratique leurs compétences pédagogiques avant l'obtention du diplôme final. Lorsqu'elle survient, cette possibilité se situe en général en dernière année de formation et au moment où dans les établissements scolaires, la préoccupation majeure des chefs d'établissements et des enseignants est de voir s'achever le programme officiel avant les examens de fin d'année. Ce qui ne constitue ni pour le stagiaire, ni pour l'encadreur l'occasion rêvée pour dispenser en toute quiétude des enseignements. Conçue comme une simple illustration de la théorie où parfois les rôles sont des jeux imposés, la préparation à l'enseignement perd son cachet essentiel de préparation professionnelle et de moyen d'acquérir des compétences pédagogiques spécifiques.

Avec la formation telle qu'elle est dispensée, on est plus dans la logique de l'universitarisation de la formation que de la formation proprement dite dans la mesure où la démarche vise plus un accroissement des connaissances que le développement des compétences. Ce qui semble être un processus de formation a une valeur informative certaine en ce qu'elle permet de connaître l'histoire, la structure ou les critères de définition des objectifs pédagogiques opérationnels mais le plus de savoir acquis, ce que nous appelons ici la valeur ajoutée informative ne signifie pas pour autant un changement d'attitude de la part de l'enseignant. Ce qu'il faut par contre développer c'est un travail de dé-structuration et de re-structuration des différentes étapes qui permettent dans un champ éducatif de dire que les objectifs pédagogiques sont analysés et assimilés par les enseignants en formation. Autrement dit, dans la démarche de formation, il s'agit de parvenir à faire assimiler par les enseignants, les schèmes de comportements et d'attitudes pédagogiques transversales, au-delà des spécificités disciplinaires sur lesquelles se focalisent les didactiques.

D'un autre côté les enseignants, tout en reconnaissant le caractère indispensable de la définition préalable des objectifs pédagogiques avant tout apprentissage et son impact sur le rendement des élèves, n'y font pas régulièrement recours. Certains affirment ne pas

disposer de temps suffisant ou de matériel adéquat pour accomplir cette tâche. D'autres, et notamment les plus anciens dans la profession estiment pouvoir parvenir à faire passer le message même s'ils ne définissent pas leurs objectifs de manière concise.

Ces raisons qui traduisent avant tout des résistances à l'application des objectifs pédagogiques se manifestent au quotidien par des attitudes de déni ou d'évitement. Elles confortent les enseignants dans l'illusion du savoir-faire et de l'autorité que leurs confèrent à la fois l'expérience de la durée dans le monde de l'enseignement et les différents succès de leurs élèves. L'illusion du savoir-faire illustre comme l'indique Jean Houssaye (2002) la tentation des enseignants qui, en situation d'encadrement, n'hésitent pas à faire valoir comme base de leur autorité pédagogique le savoir qu'on leur suppose et qui les qualifie par la même occasion comme enseignants. En prenant comme paravent à toute critique les résultats positifs de leurs élèves, ils renvoient à leurs contradicteurs le devoir de trouver de nouveaux arguments à faire valoir pour inciter à l'usage de la pédagogie par objectifs. Si les critères des résultats et de l'efficacité dont se servent les enseignants chevronnés permettent par certains côtés de montrer le caractère inopérant de la pédagogie par objectifs, on ne peut longtemps considérer comme valide toute démarche basée sur l'autorité et le charisme de l'enseignant, encore moins sur les résultats des élèves dont les déterminants peuvent bien se trouver ailleurs que là où l'enseignant veut bien les relever.

La culture de l'établissement et de la classe qui sont de puissants facteurs de socialisation relayés au sein de l'institution scolaire par le corps enseignants, l'organisation des enseignements, les pratiques pédagogiques instituées permettent de comprendre pourquoi le développement des objectifs pédagogiques opérationnels même quand ils seraient souhaités ou reconnus utiles se mettraient difficilement en œuvre. Des résistances souterraines renforcent la tendance à la reproduction et au maintien du statu quo pédagogique. Ainsi, les enseignants qui eux-mêmes ne font pas usage des objectifs pédagogiques lorsqu'ils préparent leurs enseignements ne se montrent pas prompts à mettre les stagiaires sur ce terrain et évitent ainsi le risque de se rendre reprochables au cas où l'expérience apparaissait utile ou si des questions embarrassantes pouvant révéler leur peu de savoir en la matière survenaient pendant l'exercice.

Par ailleurs, la difficulté à développer des objectifs pédagogiques opérationnels tient à la négligence même du système éducatif qui occulte la réalité sociologique des contextes d'enseignements. En omettant de mettre l'accent sur les disparités, les pesanteurs des milieux, les difficultés qu'ils peuvent couvrir et qui appellent des stratégies d'enseignement spécifiques en fonction des zones urbaines ou rurales et dans les zones urbaines entre les quartiers favorisés ou non, le système éducatif favorise la reproduction des inégalités sociales. Ces marquages géographiques et les considérations socio économiques qui peuvent leur être associés déterminent au sein des écoles qui y sont établies des climats différents dont il faut tenir compte (Monica Gatha Thurler, 1990). Peu portée sur cette préoccupation, la formation dispensée dans les écoles de formation des enseignants s'organise par contre autour du présupposé que les enseignants auront devant eux des populations

homogènes. Si elles le sont sensiblement du point de vue de l'âge selon les niveaux d'études, on ne saurait réfuter le poids du capital social et culturel que chaque élève charrie quand il entre en classe et dont les enseignants devraient nécessairement tenir compte (Bourdieu, P.1970).

Le peu de cas fait des objectifs pédagogiques repose enfin sur la tendance partagée dans le monde enseignant où la réussite scolaire est plus considérée comme le fait de l'élève que de ses enseignants, de son degré de motivation dans ses études que des conditions et des infrastructures pédagogiques ou encore qu'elle est plus la conséquence des facteurs post classe, c'est-à-dire de la classe après la classe que du temps passé à l'école. Cette lecture qui met l'accent sur les effectifs, les conditions individuelles d'apprentissage relativise le rôle de l'enseignant, voire, de toute l'architecture institutionnelle qui organise, selon des canons scientifiques, l'enseignement avec des attentes précises à évaluer à la fin d'une séquence ou d'un programme, pour focaliser l'attention sur ce que l'élève a fait ou non, sur ce que ses parents lui ont accordé ou pas comme facilité d'apprentissage après la classe et enfin sur ce que l'Etat a mis ou non en œuvre pour permettre un enseignement de qualité exception faite des talents particuliers des élèves ou des méthodologies que peuvent suivre les enseignants (Antoine Prost, 1997).

Conclusion

La résistance à la pratique de la pédagogie par objectifs (Defo, 1992) ne pourra être corrigée que si dès les années de formation une attention particulière est apportée à l'intégration de ces données dans le curriculum de la formation. Par ailleurs, la formation continue fait défaut aujourd'hui. Il serait indiqué que le recyclage des enseignants donne lieu à des rencontres régulières sur les approches nouvelles, les dernières évolutions de la science en ces disciplines et les démarches à même de favoriser l'obtention de meilleurs résultats par les élèves. C'est bien ce que devrait viser les séminaires et autres journées pédagogiques à travers les lieux de formation des enseignants.

Seulement, dans cette démarche, quelle valeur accorder à la tentation de l'illusion pédagogique, cette conscience d'enseignants engagés qui laisse penser que la pédagogie et l'ingénierie pédagogique peuvent améliorer le sort des enfants en dépit des pesanteurs sociologiques et économiques ? Comment encourager les enseignants à mettre l'accent sur les objectifs pédagogiques opérationnels lorsqu'ils sont les premiers à jeter le discrédit sur leur profession ? Rendre possible cette option en faisant de l'illusion pédagogique un projet solide et viable demandera plus qu'un simple discours ou des promesses discontinues mais une ferme volonté de mettre en exergue les dysfonctionnements, les lenteurs et les poches de résistances qui grippent la machine éducative. C'est dans l'analyse minutieuse des replis de ces dysfonctionnements que se trouve la base du contrat minimum que les politiques et la communauté éducative dans son ensemble devront nécessairement partager pour l'amélioration des pratiques en milieu éducatif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bloom (B.S.), Taxonomies des objectifs pédagogiques, T1. Domaine cognitif, Montréal, Les Presses de l'Université de Québec, 1969.
- Bourdieu (P.), Passeron (J.C.), La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Ed de Minuit, 1970.
- De Landsheere, Définir les objectifs en éducation, Paris, PUF, 7^e édition, 1992.
- Defo, (R) , Pédagogie par objectifs et résistance, Mémoire DIPEN II, ENS, 1992
- Eliard (M.), La fin de l'école, Paris, PUF, 2002.
- Gatha Thurler (M.), Perrenoud (P.), L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens, Genève, Université de Genève, (pol.)).
- Hameline, (D), Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF, 1992.
- Houssaye, (J.), " Pédagogies : justice pour une cause perdue ? ", in Manifeste pour les pédagogues. Issy les Moulineaux, ESF, 2002.
- Krathwohl (D.R.), Bloom (B.S.), Taxonomies des objectifs pédagogiques, T2. Le domaine affectif, Paris, ESF, 1964.
- Mager (F), Comment définir les objectifs pédagogiques, Paris, Bordas, 1990.
- Meirieu (P), Apprendre... Oui, mais comment, 1^{ère} édition, Paris, ESF, 1993.
- Pelpel (G), Se former pour enseigner, Paris, Dunod, 1993.
- Poctzar (J), La définition des objectifs pédagogiques, 3^e éd. Paris, ESF, 1987.
- Prost (A.), Education, sociétés et politiques, Collection Points, Paris, 1997.
- Resweber (J.P.), Les pédagogies nouvelles, 3^e éd., Paris, Que sais-je ? 1992.
- Tsafak (G), " La supervision et l'évaluation des élèves-enseignants en stage pratique : théorie et pratique ", in Syllabus, Revue interdisciplinaire de l'ENS, 1989, Vol 2, pp. 78-101, 1989.

Évolution des formes disciplinaires dans l'enseignement secondaire, en France : de l'Université napoléonienne à la fin du Second Empire.

Annie TSCHIRHART

IUFM de Rouen
Laboratoire CIVIIC

Le début du XIX^e siècle voit la création de l'Instruction publique dont la mission est essentiellement d'organiser et de développer l'enseignement secondaire de garçons afin de donner ainsi à la société les cadres dont elle a besoin. L'étude historique et diachronique des textes officiels rend compte, à travers l'étude des formes disciplinaires, des planifications administratives, pédagogiques et scolaires qui ont régi l'instauration progressive d'un enseignement étatique et permis l'instauration de ce nouveau monopole de l'État.

Mots clés : Discipline, Dix-neuvième siècle, enseignement secondaire de garçons, textes officiels.

La question de la discipline scolaire, dans le discours prescriptif de l'enseignement secondaire, au XIX^e siècle, ne peut se limiter à une étude diachronique ou synchronique des textes officiels. Plus complexe, elle suppose une triple approche : la confrontation avec l'héritage historique, pédagogique et philosophique que constituent les plans d'études et les plans d'éducation des siècles précédents ; la recherche des influences que ces formes disciplinaires ont eu sur l'art de sanctionner et l'art d'instruire ; le questionnement quant aux modes de contrôle¹ et de régulation exercés par l'Instruction publique, au XIX^e siècle², sachant que la sanction et l'éducation constituent plus fondamentalement des processus d'acculturation qui mettent toutes deux en jeu des normes relatives au comportement, à la construction de la pensée, destinées aussi comme l'explique R.Boudon à être légitimées par " des systèmes de raisons robustes ³".

Cette problématique en trois temps suppose la redéfinition du cadre conceptuel à partir duquel elle s'articule. Le terme polysémique de discipline, bien que complexe, est souvent limité, dans son étude, au système des sanctions. Pensons à Michel Foucault qui dans son ouvrage sur la naissance de la prison décrit la multiplicité des dispositifs de contrôle et de surveillance dont la finalité sociale est de "surveiller et punir". Eirick Prairat⁵ dans sa thèse évoque les procédures punitives qui mobilisent le corps et l'esprit de manière continue si bien que "éduquer" c'est aussi "punir". Or, la discipline dépasse le simple stade des punitions justement parce qu'elle est un outil de l'éducation. Définie par F. Buisson comme "un ensemble de règles et des influences au moyen desquelles on peut gouverner les esprits et former les caractères"⁶, la discipline ouvre sur d'autres champs, tels que le choix des savoirs transmis et des méthodes d'apprentissage, l'utilisation de l'hygiène dans la mise en conformité de l'élève selon les normes matérielles, physiques et morales. L'architecture scolaire elle-même, durant la période qui nous intéresse, devient l'objet d'un autre regard et s'appuyant sur des règles de fonctionnalité et de bien être, vise simultanément à assurer le contrôle mais aussi l'ordre social. En conséquence, la nouveauté des domaines investis par la discipline dans un but éducatif implique, selon nous, un élargissement du concept de discipline à celui de "régime général" parce qu'il englobe, successivement, les organisations, *administrative* (organigramme, relations hiérarchiques, statut des personnels, mode de fonctionnement des établissements *scolaires*, relations avec les autorités locales et les familles), scolaire (régime intérieur, gestion de l'emploi du temps, de l'espace, des flux d'élèves, du réfectoire, de l'internat, des règles de fonctionnement diverses dont celles relatives à l'hygiène et à la sécurité) et *pédagogique* (choix des matières et plans d'études, méthodes d'apprentissage, modalités d'évaluation, répartition travail/ récréations). Ces planifications de différents ordres constituent des modèles disciplinaires élaborés dans le temps à partir d'éléments caractéristiques et communs, dans une configuration historique et à une époque donnée. Porteurs de normes et de valeurs imposées par des choix politiques, par le jeu des règles sociales, des habitudes culturelles (manières de penser et comportements), ces modèles constituent également un processus de socialisation⁷, si bien que nous pensons judicieux de leur appliquer le concept de "forme", tel qu'il est défini par Guy Vincent comme "*l'unité d'une configuration historique particulière apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations*"⁸.

L'organisation administrative

La rupture avec les siècles précédents réside dans la création de l'Université napoléonienne, entre 1806 et 1808, qui instaure le monopole de l'État en matière d'enseignement secondaire et organise, à ce titre, le contrôle de cet enseignement en France⁹. La réalisation d'un enseignement d'État est largement inspirée par les revendications révolutionnaires et apporte une réponse à tous ceux qui, dès le milieu du XVIII^e siècle, pédagogues, philosophes et parlementaires, s'interrogent sur le rôle de l'État face au problème de l'instruction, ses prérogatives en matière de gratuité et d'obligation scolaire, sa légitimité à

instruire et éduquer, ses moyens de formation d'un personnel qualifié, et la place qu'il accorde respectivement à l'instruction primaire et à l'enseignement secondaire.

Par ailleurs, en créant l'Université, Napoléon s'inspire directement de l'esprit de l'*Universitas* du Moyen âge. Toutes deux ont les mêmes prérogatives : choix des programmes, collation des grades, organisation des examens. A ce titre, l'Université emprunte au Moyen Age le concept de corporation, c'est-à-dire de corps unifié, offrant à chacun de ses membres un statut juridique en échange d'une obéissance totale¹⁰. L'idéologie communautaire qui se dégage de cette création a pour but de fixer, définitivement, et pour tous, les orientations et les finalités éducatives de cet enseignement en France, que ce soit sur le plan politique ou religieux. Les finalités évolueront sans pour autant que soit remis en question ce modèle administratif admis par les autres gouvernements, quelle que soit leur idéologie politique. Ainsi, le principe du monopole de l'Etat est acquis par tous les ministres successifs de l'Instruction publique, qui voient en lui un moyen de contrôler et réguler l'éducation de la jeunesse et le corps des fonctionnaires. Même la loi Falloux (1850)¹¹, dont le vote concrétise la réalisation tant attendue de la liberté de l'enseignement, n'apporte pas des changements fondamentaux à la structure.

La spécificité de l'Université napoléonienne réside dans la formation et la gestion d'un corps laïc, très hiérarchisé, de fonctionnaires qui, bien que s'inspirant du modèle jésuitique, va très vite avoir ses caractéristiques propres : grades, diplômes, système de rémunération, droits à la retraite, statuts, juridiction et surtout revendications professionnelles¹². L'importance accordée aux fonctionnaires issus de ce corps dépendra de la volonté des différents ministères. Par exemple, lorsque la lutte pour le monopole universitaire reprend sous la monarchie constitutionnelle, A.Girod de l'Ain (1832)¹³ puis surtout Achille de Salvandy (1837) accentuent le pouvoir de l'Université en s'appuyant sur les postes d'autorité ou d'encadrement qu'ils revalorisent¹⁴. De même, l'autorité des recteurs et des inspecteurs généraux est renforcée en matière de nominations et de promotions (1837) et Salvandy augmente leur nombre au sein du Conseil royal (ordonnance du 7 novembre 1845) et confie, en 1847, le mouvement du personnel secondaire à l'inspection générale, tandis que les recteurs, dont on améliore les émoluments, voient leur rôle de surveillance et d'inspection accru (arrêté du 4 août 1847).

Les hommes de la Révolution de février 1848, choisissent une autre stratégie et font appel à tous les fonctionnaires pour remporter les élections et maintenir la République. Il s'agit, cette fois, de gagner l'opinion publique à la révolution et la relation de proximité des instituteurs, des professeurs et des élèves normaliens, justifie le rôle de prosélyte dont ils sont chargés¹⁵. La reprise en mains de la situation révolutionnaire par le parti de l'Ordre¹⁶ sera fatale à tous ceux qui n'ont pas craint de s'engager aux côtés du ministre de l'Instruction publique Hippolyte Carnot (1848) et aboutit, avec Hippolyte Fortoul (1851), à une démarche complètement opposée à celle de son prédécesseur. Il dénonce au sein de l'Université, une multitude de petits pouvoirs qui, par leurs résistances et leur désir d'autonomie, nuisent au monopole de l'Instruction publique. Il n'est donc plus question de

déléguer et de s'appuyer sur les hauts fonctionnaires ni sur les plus humbles. Fortoul entendra gérer seul l'Institution, la tenir d'une seule main, persuadé qu'une administration forte constamment rappelée à l'obéissance et à la discipline, est la solution à tous les problèmes présents et permet, en particulier, de redonner un peu plus de prestige à un corps suspecté de répandre une idéologie politique subversive et par ailleurs, en rivalité avec l'enseignement libre¹⁷. Ainsi, fera-t-il du contrôle et de la surveillance constante des fonctionnaires son cheval de bataille¹⁸ et, de fait, n'ayant pas de reconnaissance pour une catégorie particulière, suscitera l'opposition de tous.

Gustave Rouland (1856)¹⁹ puis Victor Duruy (1863)²⁰ étendront à tout le personnel du secondaire la politique de revalorisation commencée par Salvandy, desserrant ainsi l'étau qui emprisonnait l'ensemble des fonctionnaires durant le ministère Fortoul. Leur attitude s'appuie sur la collaboration que réclament, d'ailleurs, les enquêtes lancées auprès des recteurs, des inspecteurs d'académie et des inspecteurs généraux.

En ce qui concerne les *textes officiels* publiés par les différents ministères, ils sont de natures différentes et indiquent aussi de par leur nombre et leur contenu, l'implication des gouvernants à l'égard de la discipline, ainsi que les buts et orientations qu'ils souhaitent donner à l'éducation. Si les lois sont évidemment rares, les décrets, arrêtés, circulaires, rapports au roi se multiplient, en particulier avec la création de l'Université napoléonienne (où ils concernent autant les élèves que les fonctionnaires), puis durant la seconde Restauration soucieuse de répondre aux désordres étudiantins et à la méfiance des fonctionnaires. Enfin, les ministres tels que Salvandy et surtout Fortoul n'hésiteront pas à envahir leur administration de consignes nouvelles et de rappels.

L'ensemble de tous ces textes peut être répertorié en plusieurs catégories : les textes *impersonnels* se rapportant au domaine financier (budget, régime des retraites, rémunération des fonctionnaires), au statut des fonctionnaires, au plan d'études et régime disciplinaire ; puis les textes plus *politiques* qui affirment les finalités éducatives de leur gouvernement (Fontanes, Mgr. Frayssinous, Fortoul) et dénoncent le comportement des élèves, des fonctionnaires ; ils peuvent se faire menaçants (exclusion pour les élèves, renvoi des fonctionnaires, mise à la retraite d'office), témoignent d'une certaine exaspération (rappel à l'ordre pour le costume, le port de la barbe, l'obligation d'assiduité pour les fonctionnaires, le refus des procédés de recommandation)²¹, sont parfois ironiques à l'égard des enseignants (Freslon)²², font preuve d'autoritarisme en prétendant régir la vie privée des membres de l'Instruction publique (Fortoul)²³.

La correspondance établie entre les hauts fonctionnaires sous forme de *rapports* a pour objectif d'informer, à temps, le ministre afin qu'il ne soit pas pris de court et puisse se faire un jugement de la situation et prendre les directives nécessaires. La plupart des ministres se plaindront auprès des recteurs de ne pas être suffisamment tenus au courant des différents événements, tels que désordres dans les établissements scolaires, mécontentement des enseignants ou des parents, cas individuels de fonctionnaires ou d'élèves. Il existe plu-

sieurs catégories de rapports. Ceux des inspecteurs généraux rédigés lors de leur tournée en France sont annuels et ont essentiellement un rôle de contrôle hiérarchique. Ils visent à rendre compte du travail effectué par les diverses catégories de personnel, depuis le recteur lui-même, les inspecteurs d'académie et les chefs d'établissement. Ils permettent le contrôle quantitatif et qualitatif de la discipline en évaluant l'état moral de l'établissement et en relatant les désordres commis et les différents comportements observés, aussi bien chez les élèves que chez les adultes. D'autres rapports sont plutôt un état des personnes (recensement du personnel et des élèves internes, externes, demi-pensionnaires) et témoignent des problèmes de locaux (vétusté, superficie, problèmes de chauffage, disposition des salles, manque d'hygiène), ou encore vérifient la qualité de l'hygiène alimentaire et la fonctionnalité des trousseaux. Enfin les enseignants font l'objet de rapports pédagogiques où sont inventoriés leurs compétences pédagogiques et leurs qualités professionnelles limitées essentiellement à l'esprit de religion et à leur loyauté à l'égard du pouvoir en place). Ils sont également l'occasion de vérifier le respect des plans d'études et des horaires, dans toutes les disciplines.

*Les enquêtes*²⁴ constituent un moyen de s'approprier la réalité du terrain et à ce titre reprennent, en les approfondissant, les mêmes questionnements que les rapports. Bien que le principe de l'enquête ne soit pas novateur puisqu'il existe déjà au XVIII^e siècle, il s'applique à partir de 1843, à rendre compte de l'état de la nouvelle Instruction publique, en s'intéressant plus particulièrement à l'enseignement primaire ou secondaire. L'enquête traduit ainsi la volonté des gouvernements en place de prendre la mesure des problématiques éducatives et des besoins du terrain, des effets des nouveaux plans d'études ou des innovations pédagogiques et ceci quelle que soit leur tendance politique. Elle permet, également, de vérifier la prise en compte du discours prescriptif dans les domaines de la pédagogie, du régime intérieur, et enfin de connaître les réactions, variables d'un établissement ou d'une région à l'autre, des fonctionnaires, des parents et des élèves.

Par conséquent, nous constatons que le discours officiel n'obéit pas uniquement à des stratégies de contrôle, mais participe aux politiques de régulation menées par une institution qui prend, peut-être, de plus en plus conscience de son rôle de service public. Or, ce service, très souvent accusé, décrié, doit faire ses preuves à la fois à l'égard de son personnel, de ses usagers et de ses ennemis. Il devient évident aux yeux de certains ministres (tels G.Rouland et V.Duruy) que le monopole de l'Université ne se maintiendra pas uniquement par la force et le contrôle permanent. Il faut convaincre, prendre en compte les critiques, tenter d'améliorer les points litigieux, satisfaire un personnel hétérogène et différemment revendicatif, tenir compte des exigences pédagogiques des professeurs et des personnels d'encadrement, contenter les parents en étant aussi performant que les établissements privés. La régulation semble donc être la stratégie adéquate pour tenter de maintenir l'équilibre entre toutes ces tensions.

L'organisation scolaire

Au sein des établissements, le régime intérieur est de type conventuel, comme dans les collèges de l'Ancien régime et le restera pratiquement pendant tout le XIX^e siècle. Issue des collèges de boursiers et de la transformation progressive de la faculté des arts, cette organisation interne a pris des formes diverses avec le développement des pensionnats au cours de l'Ancien Régime²⁵. A son tour, l'Université napoléonienne, en reprenant le principe médiéval des établissements destinés en priorité aux boursiers, instaure pour tous, le système d'enfermement représenté par l'internat, symbole de l'éducation globale prise en charge par l'Etat. Pendant la période napoléonienne, le régime est militaire²⁶ et même s'il tend à disparaître à partir de la seconde Restauration, des règlements précis gèrent le flux des élèves, leur déplacement, le rythme des cours et des repas au réfectoire²⁷. En dehors des exercices militaires, les autres activités, en particulier les loisirs sont assez rares et les entrées et sorties très limitées en nombre et dans le temps. Les règlements disciplinaires napoléoniens, instaurent puis maintiennent un régime de subordination, avec de nombreuses sanctions influencées par les pratiques de l'Ancien Régime que domine l'idée chrétienne de privation. Néanmoins, ils témoignent aussi d'une certaine laïcisation de la sanction puisqu'ils reflètent l'influence des ouvrages juridiques relatifs aux peines et aux délits de C. Beccaria²⁸ ou J. Bentham²⁹, au point que l'on peut parler de judiciarisation du régime intérieur des établissements scolaires. En ce sens, les représentations de l'élève ne sont plus tout à fait les mêmes. Il est éduqué comme un futur soldat ou un futur fonctionnaire et, à ce titre, obtient un statut qui le rapproche de l'adulte. Il peut d'ailleurs, lui aussi, faire valoir des droits à l'encontre d'une administration en défaut. Contrairement à ceux qui dénoncent ce régime comme épouvantable, nous devons constater que beaucoup d'élèves, loin de s'en plaindre le réclament, et voient dans cette scolarité militaire un moyen de préparer leur futur métier. D'où leur découragement et leur angoisse lors de la seconde Restauration et leur demande de retour à un régime militaire dès l'instauration de la République de 1848³⁰.

Les successeurs de Napoléon I^{er}, tout en critiquant l'aspect militaire et démagogique de leur prédécesseur, n'ont rien changé aux règlements intérieurs, ne les ont pas allégés et se sont contentés de remplacer le tambour par la cloche et l'uniforme militaire (qui existait déjà dans les institutions de l'Ancien régime) par des costumes³¹. Bien que les textes officiels de la monarchie de Louis XVIII préconisent une discipline paternelle, essentiellement tournée vers la prévention de la faute, comme le souhaitaient Quintilien puis Rollin, les punitions s'alourdissent, se doublent de tâches extraordinaires, d'interdiction de voir les parents³². On les étend aux externes, on surveille rigoureusement les résultats des boursiers. Les punitions se déclinent donc sur le mode de la privation, On s'empare du temps de l'élève, de ses joies familiales, de la nourriture si c'est nécessaire. Tout ce qui est de l'ordre de la vie quotidienne, de celle qui pourrait lui apporter un peu de réconfort, en terme de liberté, de confort, lui est gâché comme si l'adolescence ne pouvait se passer que dans la contention et la douleur.

Mais, il serait erroné de croire que l'attitude des différents gouvernants est, et demeurera essentiellement coercitive tout au long du XIX^e siècle. La jeunesse, placée au centre d'enjeux politiques et religieux est aussi considérée comme un " pouvoir " dans la société. On le voit lors des événements des Cent jours, ceux de la seconde Restauration ou de la Seconde République. Si l'Empereur fait appel aux forces de la jeunesse pour reconquérir le trône, le gouvernement de Louis XVIII, tout en réprimant les désordres étudiants et lycéens, mène auprès des élèves une politique de propagande en faveur des Bourbons³³. Quant à H. Carnot, il souhaite s'appuyer sur l'enthousiasme de la jeunesse pour gagner les futures élections présidentielles. Les lycéens sont donc sollicités, soit par des engagements réellement politiques comme on vient de le voir, soit pour leur adhésion au régime politique en vigueur³⁴.

Est-ce à dire que les élèves sont totalement pris au sérieux ? Pas réellement, et les attitudes des différents gouvernements à ce sujet sont très ambiguës. D'une part, on fait appel à la jeunesse quand on le juge nécessaire, mais dès qu'elle fait connaître ses revendications, on refuse de l'entendre et on la maintient dans un *etas infirma* que justifient sa fragilité et sa capacité à être " égarée " par des esprits mal intentionnés. Fidèles aux représentations de la tradition chrétienne, les adultes continuent à croire que l'esprit du mal menace toujours l'enfance et la jeunesse. Il serait donc présomptueux de la part des jeunes de réclamer une autonomie qu'ils sont incapables d'assumer, sans l'aide de l'adulte. Cette position est partagée, à la fois par l'opinion publique³⁵ et un certain nombre de parlementaires qui s'insurgent quand des élèves ou des étudiants usent du droit de pétition (1819) ou sont reçus en délégation par Casimir Perier, durant la Seconde République³⁶.

Pourtant, les années de la Monarchie constitutionnelle (1830-1848) apportent quelques modifications dans les représentations de la discipline et de la jeunesse. Le discours, toujours influencé par Rollin³⁷, privilégie avec plus de conviction la prévention sur la punition. Il rappelle que le rôle de la discipline n'est plus de redresser punitivement (pour la reconquête de la société) l'individu qui a transgressé, mais de le former en vue de sa vie future. La discipline est donc conçue comme un moyen de former le caractère et de préparer l'individu à la vie sociale.

texte officiel, comment ne pas s'intéresser à ce changement qui n'a rien d'anodin et que les chercheurs ont peut-être, à tort, occulté. Or, au-delà de la quête du bonheur des élèves et, bien que le mot ne soit pas implicitement évoqué, c'est d'ordre dont il est question. En effet, l'Université est toujours l'objet de critiques acerbes de la part de ceux qui, partisans de la liberté d'enseignement veulent supprimer son monopole. Il est donc fondamental pour elle de légitimer son rôle en étant efficace aux yeux du public. D'un point de vue stratégique, il lui est donc interdit de former des insatisfaits, des déclassés qui plus tard donneront libre cours à leur hostilité et se retourneront contre la société. L'idée n'est pas novatrice puisque, au nom de l'utilité de l'individu puis du citoyen, on reprochait déjà, à l'enseignement des collèges, au XVIII^e siècle, de provoquer un décalage dangereux entre les ambitions d'une population scolaire ignorante et les responsabilités professionnelles réclamées dans la société. De sorte que l'institution scolaire formait en réalité une masse inutile, déçue et aigrie par les rancœurs et potentiellement dangereuse pour l'ordre établi. Il devient donc plus que jamais urgent qu'elle puisse jouer un rôle régulateur, en mettant en place de nouvelles stratégies qui permettront à chacun de suivre, dans les meilleures conditions possibles, un enseignement susceptible de convenir à ses capacités et aux exigences de la société. C'est à ce prix que l'ordre social peut être maintenu.

Ainsi, ce discours amorce un véritable changement dans le comportement de l'Institution à l'égard des élèves. Il n'est pas démagogique mais stratégique et se situe à un moment où les clivages sociaux s'accroissent, où l'on assiste à la montée du paupérisme³⁹. L'instruction apparaît de plus en plus comme un moyen d'intégration des déshérités ou classes dangereuses, et de régulation de ces vagues d'enfants livrés à eux-mêmes⁴⁰. Au niveau de l'enseignement secondaire le problème se pose différemment compte tenu de l'origine sociale des élèves, mais l'idée de la prise en compte des individus n'en émerge pas moins. Dès lors, les punitions s'allègent et les plus archaïques (privation de costume et de nourriture) disparaissent. L'évaluation de la scolarité, par l'intermédiaire des notes, joue un rôle de plus en plus important puisqu'on accentue leur fonction de punition ou de récompense. Jusqu'à présent, les textes accordaient une grande importance aux punitions et laissaient peu de place aux récompenses. Désormais, celles-ci sont longuement énumérées dans le rapport Villemain (1843) et nous interrogent sur l'influence possible des médecins hygiénistes dans ce domaine. Car, si faire le bonheur des élèves est nécessaire, les récompenses y contribuent et constituent un excellent facteur d'émulation. Elles permettent également d'accroître, aux yeux du public, l'efficacité de l'Instruction publique engagée dans la réussite scolaire de ses élèves⁴¹.

Toujours dans cette perspective, Guizot (1832) puis Salvandy (1848) cherchent à faciliter l'accès aux études en créant un enseignement spécial⁴² destinés à ceux que des études plus utilitaires voire professionnelles intéressent. Par ailleurs, on se penche sur le surmenage intellectuel des élèves et H.Carnot lance une première enquête (1848) sur l'impact des études, des méthodes et des conditions matérielles de travail sur la santé des élèves. Cette préoccupation ne fera que s'accroître et, pour y répondre, le ministre Fortoul inaugure une

véritable politique d'hygiène, en consacrant tout d'abord ses efforts au régime alimentaire⁴³, tout en rêvant à la construction d'un lycée modèle⁴⁴. En conséquence, de 1836 jusqu'à la fin du Second Empire, la discipline n'est plus à l'ordre du jour, les textes sont rarissimes et les préoccupations ministérielles portent essentiellement sur les plans d'études et l'amélioration des conditions matérielles, comme l'atteste la politique d'enquêtes menée successivement et à plus ou moins grande échelle, par Fortoul (1853), Rouland (1861-1862) et surtout Duruy (1864-1865).

Il n'en est pas de même pour le régime des fonctionnaires. Certes, l'Université napoléonienne a instauré pour eux une progression de carrière et le droit à la retraite. Elle reconnaît les professeurs titulaires, les agrégés et les chargés de cours comme membre à part entière de l'Université, ainsi que les enseignants de l'enseignement spécial, les maîtres d'études et les maîtres répétiteurs. Néanmoins, les maîtres d'art, de dessin de langues vivantes, d'exercice, d'écriture n'appartiennent pas à l'Université ; leur statut et leur rémunération ne s'y apparentent pas, sauf lorsque leur discipline accède à la reconnaissance de matière obligatoire. Par ailleurs, les fonctionnaires connaissent plusieurs formes de précarité de l'emploi ; tout d'abord, lors des changements de gouvernements qui s'accompagnent de rivalité entre le personnel laïc et le personnel ecclésiastique (ministère de Mgr. Frayssinous), d'épurations ou de mutations d'office. Bien que les statuts de l'Université leur aient donné des droits, ils sont donc soumis à l'arbitraire de leurs supérieurs hiérarchiques et surtout du ministre, sous l'autorité duquel ils sont placés, sauf en cas de décision exceptionnelle, comme en 1852 où le décret du 9 mars les met sous l'autorité directe du président de la République qui les nomme ou les révoque à son gré. Par ailleurs, ils connaissent la précarité de l'emploi liée à la rareté des chaires, aux difficultés d'accès à l'agrégation et ils sont souvent sous-payés.

Les fonctionnaires sont surtout l'objet d'une surveillance constante de la part de la hiérarchie qui les inspecte, leur demande des rapports, leur rappelle leurs devoirs, interdit aux professeurs de publier des articles. Le ministre Fortoul illustre l'insupportable tension qui prétend régler la vie professionnelle et privée du personnel en leur interdisant la fréquentation des lieux publics⁴⁵ et s'associe à la création des casiers judiciaires (1851) par le ministère de la justice.

Leur image semble évoluer positivement lorsque, au cours des événements de la Seconde République, puisqu'ils seront sollicités, tout comme les élèves, par le ministre Carnot pour participer à la victoire du gouvernement aux élections présidentielles. Mais, bien vite punis de cette ingérence par le Parti de l'Ordre triomphant, ils seront l'objet d'une grave rétorsion (emprisonnements, déportations) qui remettra en cause leur confiance envers leur ministère.

En dehors de cet épisode, le personnel, en général voit ses conditions de travail s'améliorer progressivement. D'abord avec H. de Vatimesnil qui leur offre, en plus de leur traitement, une prime supplémentaire⁴⁶ ; puis les ministres, Villemain, Salvandy et Duruy prennent des mesures très favorables à leur égard (salaire, formation, titularisation). Néanmoins,

les traitements insuffisants, la précarité de tout ceux qui n'ont pu être titularisés, la difficulté de promotions, l'absence de reconnaissance de l'administration à leur égard, une mauvaise image sociale (c'est particulièrement vrai pour les maîtres d'études et les maîtres répétiteurs) peut expliquer cette morosité et cette absence de confiance envers leur ministère. Ils sont également responsables de l'éducation des élèves et les premiers accusés de leurs désordres et de leurs mauvais résultats. A leur tour, ils rejettent les responsabilités sur les familles qu'ils accusent de donner une mauvaise éducation à leurs enfants. En définitive, ils sont plus mal traités que les élèves.

L'organisation pédagogique

Le prytanée puis les lycées et enfin les écoles secondaires communales sont dotés d'une organisation pédagogique⁴⁷ qui s'inspire directement de celle des collèges de jésuites et des écoles militaires du XVIII^e siècle : programmes et contenus disciplinaires avec répertoire des œuvres étudiées, distribution des élèves par classe de niveau, répartition des heures de cours, d'études et de récréations selon un emploi du temps précis, évaluation sous formes d'interrogations, d'exercices, système de compositions et passage d'une classe à l'autre soumis aux examens. Les classes sont réparties entre les classes élémentaires (8^e et 7^e) les classes de 6^e à la 3^e puis la seconde, la rhétorique et la classe de philosophie ou logique. Ce cursus pédagogique linéaire prend place dans une organisation spatio-temporelle précise, héritée de l'innovation des *Frères de la vie commune*, reprise et modifiée par les collèges humanistes, remise en question bien plus tard par les Ecoles centrales et à nouveau présente, dès l'Université napoléonienne jusqu'à nos jours. Cette permanence organisationnelle est celle qui a permis à l'instruction de trouver sa cohérence et son unité et d'assurer un enseignement de masse dans le cadre de l'Education nationale. Si le modèle a perduré c'est que l'on n'a pas su trouver mieux.

Le domaine pédagogique est marqué par une double lutte : *la première* est celle que se livrent les partisans des humanités et ceux des sciences. Elle ne fait que continuer les dissensions qui s'étaient déjà profilées, à ce sujet, dans les critiques adressées aux collèges de l'Ancien Régime. Les Ecoles centrales avaient tenté d'y répondre en établissant une répartition équitable entre les lettres et les sciences et Napoléon I^{er} s'était inspiré de ce système qui ne sera pas maintenu. La guerre entre l'enseignement des humanités et l'enseignement scientifique, entre "classiques" et "modernes", continue donc au point que, chaque retour des conservateurs au gouvernement se solde par une diminution des horaires des sciences ou leur redistribution dans les classes de philosophie. La *seconde* controverse se situe au niveau du français lui-même. En rivalité, depuis l'Ancien régime, avec l'enseignement des langues anciennes, il apparaît puis disparaît des classes de philosophie au profit du latin. Celui-ci a joué pendant plusieurs siècles le rôle de langue universelle, il a permis, comme le montre M.Leroy, la distinction entre le sacré et le profane, le spirituel et la langue vulgaire⁴⁸. Il a joué également le rôle de barrière aux multiples séductions littéraires auxquelles les élèves peuvent accéder. Au contraire, la littérature apparaît

longtemps comme subversive et les lectures des élèves font l'objet d'une surveillance assidue avec les visites impromptues des casiers et des pupitres. Il faudra attendre 1902 pour que disparaisse définitivement la rhétorique au profit d'une littérature enseignée, au sein de l'instruction secondaire, comme témoignage du patrimoine national. Bien avant cette date et grâce à Salvandy, les disciplines dites " modernes " ne disparaîtront plus des programmes. Même si leur horaire et l'importance qu'on leur attribue évoluent, elles seront désormais obligatoires, à partir de 1847, et présentes dans les plans d'études.

L'exemple de cette lutte entre disciplines nous interroge sur ce qui justifie la supériorité de l'enseignement des humanités sur les sciences. Qu'est-ce qui rend impossible la réduction du premier et tolérable celui des secondes ? Il semble que nous soyons ici au cœur du problème de la vision de l'homme. L'enseignement des humanités est indispensable parce qu'il est, avec la religion, le fondement de l'éducation morale. Porteurs des valeurs universelles de la civilisation, il sert de référent temporel et transcende toute autre forme de connaissance. Son objet fondamental est l'homme ; celui de la science est le réel. Selon l'esprit du XIX^e siècle, les deux objets sont utiles à l'homme, avec cette différence que le premier est essentiel aux spéculations de l'esprit, au devenir de l'humanité. Le second est de l'ordre du bien être et du confort. Alphonse de Lamartine résume ainsi la dichotomie entre ces deux objets du savoir : *" Si le genre humain était condamné à perdre entièrement un de ces deux ordres de vérités, ou toutes les vérités mathématiques, ou toutes les vérités morales, je dis qu'il ne devrait pas hésiter à sacrifier les vérités mathématiques : car si toutes les vérités mathématiques se perdaient, le monde industriel, le monde matériel subirait sans doute un grand dommage, un immense détriment ; mais si l'homme perdait une seule de ces vérités morales dont les études sont le véhicule, ce serait l'homme lui-même, l'humanité entière qui périrait⁴⁹"*. Les humanités sont donc porteuses d'une morale que méconnaissent les sciences, alors qu'elle est indispensable à la formation spirituelle des élèves⁵⁰.

Ces représentations influencent les ministres dans leurs choix scolaires et déterminent donc l'avenir des disciplines enseignées. Par exemple, V.Cousin, philosophe, établit un nouveau plan des études et supprime tout enseignement scientifique jusqu'à la classe de philosophie mais, en revanche, développe l'enseignement des langues vivantes et de l'histoire (1840). L'Empire autoritaire en supprime l'enseignement jugé trop dangereux, mais il revient avec V.Duruy, lui-même historien, qui, loin de limiter les programmes à l'histoire chronologique, les ouvre à l'histoire contemporaine. Par ailleurs, Fortoul, Rouland et Duruy sous l'influence des saint-simoniens veulent un enseignement résolument plus moderne, offrant une place plus large aux autres disciplines telles que l'histoire, les sciences, les langues étrangères, le français. Pour cette raison, Fortoul met en place " la bifurcation " (1852), et V.Duruy officialise " l'enseignement secondaire spécial " (1865) initialement créé par Guizot puis Salvandy. Il s'agit de contribuer à la réussite des élèves en facilitant l'accès à des études plus professionnelles telles que la comptabilité, les notions usuelles de législation, d'économie rurale, industrielle et d'hygiène. Pour ceux-là, la rivalité avec l'ensei-

gnement des humanités ne se pose pas et on leur offre la possibilité de profiter d'un enseignement utile qui leur permettra de trouver leur place dans la société.

Conclusion

L'élargissement du concept de discipline à celui de régime général, tout en complexifiant l'approche, l'a enrichie et a permis d'ouvrir d'autres perspectives sur les formes disciplinaires. Il a fait émerger, à travers le discours prescriptif, une continuité de la volonté ministérielle d'étendre la fonction éducative de la discipline à l'hygiène physique et morale, à l'architecture des locaux et, plus globalement, à l'ensemble de la vie scolaire. En ce sens, cet élargissement du contrôle et de la régulation à d'autres domaines connexes de la discipline, annonce et donne sens à la politique utopique de normalisation de la Troisième République qui, plus particulièrement dans l'enseignement primaire, s'emparera des lieux, du mobilier, de la classe pour les soumettre à la rigueur d'une approche jugée scientifique en vue de la réalisation idéale de l'acte d'apprendre.

Par ailleurs, le silence du discours prescriptif concernant les élèves, à partir des années 1836, remet en question l'image traditionnelle de la discipline du XIX^e siècle, symbole d'autoritarisme et d'injustice. Elle permet de rendre compte de la complexité de la réalité car, si l'austérité de la discipline est réelle, elle n'est pas uniquement le fait du discours ministériel, mais aussi des pratiques des fonctionnaires eux-mêmes. D'ailleurs, Rouland puis Duruy, étonnés de l'inflation des punitions se serviront de leurs enquêtes pour mieux cerner et comprendre la réalité du terrain. La permanence des pratiques disciplinaires, tout comme celle des pratiques pédagogiques, est le résultat du poids des habitudes, des résistances au changement des fonctionnaires qui, le plus souvent, reproduisent le modèle d'enseignement qui les a formés. Par ailleurs, on peut se demander si l'Instruction publique permet des innovations, compte tenu du peu de latitude accordée à ses enseignants.

Cependant, l'analyse des enquêtes effectuées par les différents ministères, permet de constater qu'il existe un réel souci institutionnel sur l'état de l'enseignement et sur celui de " l'espèce " (sic) en France. Il met en évidence l'élargissement du rôle de l'État en matière de prévention de la santé et de l'hygiène, tout en révélant l'écart entre les objectifs politiques et leurs réalisations sur le terrain. En définitive, il apparaît que la société se sent de plus en plus responsable du devenir physique et moral de sa jeunesse, ce qui explique le déplacement d'une politique disciplinaire coercitive, vers un discours prescriptif porteur de règles et de normes, visant au mieux-être, voire au bonheur des individus et surtout à la régulation sociale. Progressivement s'affirme l'idée que les problèmes sociaux peuvent être gérés par l'éducation et de ce fait, le rôle de l'Etat contrôleur et régulateur s'en trouve légitimé puisqu'il apparaît " *comme le cadre politique de la société moderne parce qu'il assure l'intégration d'une culture, d'une économie et d'un système politique autour d'une souveraineté unique* ⁵¹ ".

En définitive, l'étude de la période qui s'étend sur quatorze siècles a fait émerger de

nombreux liens nouant les formes disciplinaires les unes aux autres, et témoigne de l'émergence d'aspirations éducatives qui sont inextricablement liées aux représentations de l'enfant et à la vision de l'homme et du monde. Dans ce domaine, l'influence du christianisme est fondamentale et inspire les différents plans d'éducation et systèmes disciplinaires jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Parallèlement à cette emprise du spirituel et du transcendantal, se développe un courant matérialiste, fortement influencé par la pensée positiviste puis solidariste. Dès lors, l'avenir de la société se fonde sur la notion de progrès qu'alimente une sorte de contrat social des hommes les uns envers les autres et envers la société. On passe donc d'aspirations individuelles à celles d'un bonheur collectif, d'une démarche de salut personnel à celle de lien social. Nous retrouvons, aujourd'hui, des finalités identiques dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui se donne pour mission la formation du citoyen, son épanouissement individuel et son insertion sociale et professionnelle. Resterait à nous demander quel rôle est alors attribué, dans ce contexte, à la discipline pour permettre la réalisation d'une éducation aussi globale des individus avec quelles formes de contrôle et de régulation exercées.

NOTES

- ¹ Cf P. Ansart, *L'occultation idéologique*, Cahiers internationaux de Sociologie, vol. LIII, 1972 . Selon lui les normes et les valeurs sociales sur lesquelles elles reposent doivent être légitimées afin " d'étouffer un contre discours possible ".
- ² Cf. A. Tschirhart, *Une histoire des formes disciplinaires dans l'enseignement secondaire, en France : du haut Moyen ge à la fin du Second Empire*, Thèse des Sciences de l'Education, Université de Rouen, mai 2003.
- ³ R. Boudon, *Le juste et le vrai, étude sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard, 1995
- ⁴ M. Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- ⁵ E. Prairat, *Eduquer et punir*, Presses universitaires de Nancy, 1994.
- ⁶ F. Buisson, *Nouveau dictionnaire pédagogique de l'Instruction publique*, article " Discipline ", Paris, Hachette, 1911.
- ⁷ E. Durkheim écrit : " *La discipline familiale et publique apparaît comme un ensemble de règles imposées à l'enfant et exerçant sur lui une pression régulière et continue, afin de le façonner à l'image de son milieu social dont les parents et les maîtres ne sont que les représentants et les intermédiaires* " in *Les règles de la méthode sociologique*, Paris , Flammarion, 1988, p.100.
- ⁸ G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL, 1994.
- ⁹ *Décret impérial portant organisation de l'Université*, 17 mars 1808, RLR 4, pp.1-30.
- ¹⁰ J. Verger, *Les universités au Moyen ge*, Paris, PUF, 1993
- ¹¹ Loi relative à l'enseignement, 15 mars 1850, Bulletin administratif, 1, pp.57-70.
- ¹² *Loi relative à la formation d'une université impériale et aux obligations particulière des membres du corps enseignant*, 10 mai 1806, RLR 3, pp.144-165.

- ¹³ *Ordonnance relative aux conditions de nomination définitive aux places de censeur et d'inspecteur d'académie*, 29 septembre 1832. Bulletin Universitaire 1832, pp.85-87. L'agrégation devient obligatoire pour la nomination des censeurs et des inspecteurs d'académie et rétablit ainsi la prédominance professorale sur ces postes d'encadrement.
- ¹⁴ *Règles nouvelles adoptées pour les nominations et promotions dans le personnel universitaire*, 19 août 1837, BU, 1837, p.147. Un certain nombre d'emplois sont ouverts au personnel universitaire méritant (dont les régents et les maîtres d'études).
- ¹⁵ *Circulaire du Ministre provisoire de l'Instruction publique, relative à la participation active que les instituteurs primaires doivent prendre aux élections générales*, O.Gréard, *La législation de l'Instruction primaire, depuis 1789 à nos jours*, t.3, Paris, Delalain, p.12.
- ¹⁶ Différents mouvements insurrectionnels ont provoqué la peur des députés de l'Assemblée constituante dont la partie la plus conservatrice (légitimiste et orléaniste) est renforcée lors des élections.
- ¹⁷ *Instruction du Ministre de l'instruction publique aux recteurs relative au décret du 9 mars 1852*, 12 mars 1852, BA, 1852, p. 98.
- ¹⁸ *Circulaire aux recteurs contenant de nouvelles instructions sur la préparation et l'envoi des rapports mensuels relatifs à la situation de l'Instruction publique*, 15 octobre 1853, Réforme de l'enseignement pendant le gouvernement de M.Fortoul (REF), t.1, 2^e partie, p.617.
- ¹⁹ *Augmentation du traitement des professeurs adjoints et des chargés de cours dans les lycées*, 27 décembre 1856, BA, t.7, p.238. et *Décret modifiant les traitements des censeurs des études et des professeurs de lycée*, Revue de l'Instruction Publique, 1858, p.242.
- ²⁰ *Décret concernant les professeurs titulaires et les chargés de cours dans les lycées*, 31 décembre 1863, BA 1863, p.510-513.
- ²¹ *Instruction du Ministre de l'Instruction publique aux recteurs relative à la tenue extérieure des professeurs et des instituteurs*, 20 mars 1852 et la *circulaire relative au costume officiel des fonctionnaires de l'Instruction publique*, du 22 janvier 1853.
- ²² *Circulaire aux recteurs relative aux rapports hebdomadaires*, 23 octobre 1848, BU, t.17, p.353.
- ²³ *Circulaire du Ministre de l'Instruction publique relative à la fréquentation des cercles politiques et des cafés*, 31 octobre 1850.
- ²⁴ Il existe trois enquêtes statistiques sur l'état de l'enseignement secondaire : celle de Villemain 3 mars 1843, celle de Duruy (1864-1865) et celle de Fortoul (1853-1854) portant sur le nombre de punitions infligées dans les lycées. D'autres enquêtes de moindre importance seront lancées par H.Carnot, le 3 mai 1848 sur le régime général des lycées puis par Rouland sur la discipline (1861-1862).
- ²⁵ R. Chartier, M.-M. Compère, D. Julia, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES, 1976.
- ²⁶ " La discipline est militaire " affirme l'article 10 du *Règlement général du prytanée français*, 16 juillet 1801, RLR, t.2, p.9.
- ²⁷ Sept textes assurent la réglementation de la discipline dans les lycées : *Règlement général du prytanée français*, 16 juillet 1801 ; *Arrêté concernant l'organisation dans les lycées*, 10 décembre 1802 ; *Arrêté portant règlement général des lycées*, 10 juin 1803 ; le *Décret impérial sur les*

causes et les modes d'exclusion des élèves des lycées, 1^{er} juillet 1809 ; *Règlement de police pour les lycées*, 19 septembre 1809 ; *Arrêté relatif à la discipline dans les lycées*, 11 juillet 1811 ; *Décret impérial concernant le régime de l'Université*, 15 novembre 1811.

- ²⁸ C. Beccaria, *Des délits et des peines*, Livourne, 1764, réédité, Paris, Flammarion, 1965.
- ²⁹ J. Bentham, *Théorie des peines et des récompenses*, édit. 1775, traduit par M. Dumont et réédité. Paris, Bossage et Masson, 1818.
- ³⁰ On consultera sur ce sujet : V. Chauvin, *Histoire des lycées et collèges de Paris*, Paris, Hachette, 1866 ; L. Lévy-Schneider, *Les idées politiques des lycéens au siècle dernier*, Discours de prix, lycée Ampère, 10 juillet 1904 ; Poirier, " Lycéens impériaux, 1814-1815 ", *La Revue de Paris*, mai-juin t.3, 1921 ; A. Thiercé, " Révoltes de lycéens au XIX^e siècle ", in *Histoire de l'éducation*, n°89, janvier 2001..
- ³¹ *Circulaire relative au costume des élèves*, 12 octobre 1815, RLR, t.6, p.52.
- ³² *Statut portant règlement sur la discipline et les études des lycées et collèges*, 28 septembre 1814, RLR, t.5, p. 489.
- ³³ *Arrêté portant sur l'enseignement de l'histoire et de la rhétorique des collèges de Paris*, 31 octobre 1820, RLR, t.6, p.414. Le texte préconise un enseignement dont l'esprit soit favorable à la monarchie restaurée.
- ³⁴ La participation des élèves prend différentes formes : adhésion à des clubs, participation à la garde nationale, don d'argent. A la fin du mois de mars 1848, une députation composée des élèves de Paris se déplace pour offrir une somme de 3 000 francs au gouvernement avec ses mots : " *Comptez sur la jeunesse des lycées pour donner en tout temps l'exemple de l'ordre et au besoin l'exemple du courage* ". (*Moniteur universel*, 27 mars 1848).
- ³⁵ *Moniteur universel*, séance du 10 juillet 1819.
- ³⁶ RIP, 11 avril 1848..
- ³⁷ C. Rollin, *Traité des études. Du gouvernement intérieur des classes*, livre VIII, Paris, Lequien, 1728. Cet ouvrage sera réédité à de nombreuses reprises jusqu'en 1828 et constitue le livre de référence qui doit être connu des postulants à la fonction de maître d'étude.
- ³⁸ *Circulaire aux recteurs, ayant pour objet de leur demander un rapport exact sur la situation des établissements d'instruction secondaire de leur académie*, 7 juillet 1836, RLR, t.5. On peut y lire : " *l'attention la plus persévérante doit être apportée, non seulement aux détails de la direction morale, mais aussi à tout ce qui intéresse le bien-être matériel. Elle doit s'étendre à tout ce qui regarde la santé et la propreté, la nourriture, l'habillement, et même à l'agréable disposition et au bon entretien des locaux* " et " *rien ne sera négligé pour que les élèves soient contents de leur sort*".
- ³⁹ Cf. E. Fodere, *Essai sur la pauvreté des nations*, Paris, 1825 ; J. Donzelot, *La police des familles*, Paris, éditions de Minuit, 1977.
- ⁴⁰ G. Compayré, " L'éducation morale " in la *Revue pédagogique*, Paris, Delagrave, 1908 ; L. Chevalier, *Classes laborieuses et classes dangereuses*, Paris, Hachette, 1984.
- ⁴¹ Cf. les positions des médecins hygiénistes : CH. Pavet de Courteille, *Hygiène des collèges et des maisons d'éducation*, Paris, Gabon, 1827 ; Simon de Metz, *Traité d'hygiène appliqué à l'éducation de la jeunesse*, Paris, Villeret, 1827 ; J.-P. Pointe, *Hygiène des collèges comprenant l'histoire médicale du collège royal de Lyon*, Paris, J.-B. Ballière, 1846.

- ⁴² Arrêté déterminant le statut sur l'enseignement des collèges, titre II, 5 mars 1847, BU, 1847, p. 132 et 133.
- ⁴³ Circulaire au recteur pour l'exécution de l'arrêté sur le régime alimentaire des lycées, 13 septembre 1853, REF, t.1, p.614.
- ⁴⁴ Arrêté du Ministre qui institue une commission chargée de dresser le plan d'un lycée modèle, 14 mai 1853, REF, t.2, p.544.
- ⁴⁵ Cf. RIP, 1849, p.1495-1496 et Circulaire du Ministre de l'Instruction publique relative à la fréquentation des cercles politiques et des cafés, 31 octobre 1850, O.Gréard, op. cit., p.390.
- ⁴⁶ Rapport au Roi, Ordonnance contenant des mesures relatives aux professeurs, régents et maîtres d'études, 26 mars 1829, BU, 1830, p.177.
- ⁴⁷ Arrêté concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées, 10 décembre 1802, RLR, t.2, p.304 et sq.
- ⁴⁸ M. Leroy, *Peut-on enseigner la littérature française ?* Paris, PUF, 2001, p.9.
- ⁴⁹ A. Lamartine, *Discours*. Chambre des députés, séance du 23 mars 1837, cité par F.Vial, *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*, Paris Delagrave, 1936, p.119.
- ⁵⁰ Cf. N. et J. Dhombres, *Naissance d'un nouveau pouvoir : sciences et savants en France, 1793-1824*, Paris, Payot, 1989.
- ⁵¹ F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994, p.44.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- C. BECCARIA, *Des délits et des peines*, Livourne, 1764, réédité, Paris, Flammarion, 1965.
- J. BENTHAM, *Théorie des peines et des récompenses*, édit. 1775, traduit par M.Dumont et réédité. Paris, Bossage et Masson, 1818.
- R. BOUDON, *Le juste et le vrai, étude sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard, 1995.
- F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire pédagogique de l'Instruction publique*, article " Discipline ", Paris, Hachette, 1911.
- F. DUBET, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.
- M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- E. PRAIRAT, *Éduquer et punir*, Presses universitaires de Nancy, 1994.
- A. TSCHIRHART, *Une histoire des formes disciplinaires dans l'enseignement secondaire, en France : du haut Moyen Age à la fin du Second Empire*, Thèse des Sciences de l'Éducation, Université de Rouen, mai 2003.
- G. VINCENT, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUL, 1994.

Langage et apprentissage dans l'Emile de Jean-Jacques Rousseau

Marc WEISSER

Laboratoire d'Intelligence
des Organisations
Université de Haute-Alsace
Mulhouse

*"Ne voyez-vous pas que le véritable but du langage
est de restreindre les limites de la pensée ?
A la fin, nous rendons littéralement impossible
le crime par la pensée, car il n'y aura
plus de mots pour l'exprimer. "*
G. Orwell, 1984 (1950 - 79)

Résumé :

Jean-Jacques Rousseau sert de référence à nombre de courants pédagogiques. Mais une transposition trop rapide de l'Emile peut se révéler source de déconvenues. Les problèmes posés par la conception rousseauiste du rôle du langage dans l'éducation sont traités du double point de vue de l'initiation à la vie sociale et de la construction des savoirs disciplinaires. Il apparaît que contrairement à ce qui est préconisé par cet auteur, le recours aux systèmes sémiotiques est indispensable pour assurer les apprentissages dans ces deux domaines.

Mots clés : langage, apprentissages, pédagogie institutionnelle, débat heuristique

Problématique

Mensonge et Référence: une homologie trop rapide ?

Rauri es ur Résumg

tion peut en être modifiée par les avancées de la pensée pédagogique. Notre pierre de touche sera la conception du langage, dans ses rapports avec les apprentissages.

La position de Rousseau, écrivain prolifique et novateur s'il en fut, est en effet assez tranchée dans ce domaine: *"Dieu est intelligent ; mais comment l'est-il ? L'homme est intelligent quand il raisonne, et la suprême Intelligence n'a pas besoin de raisonner; il n'y a pour elle ni prémisses ni conséquences, il n'y a pas même de propositions¹. (...) La puissance humaine agit par des moyens, la puissance divine agit par elle-même"* (1762 - 347).

Le langage n'est ainsi qu'un pis-aller, marque de l'imperfection de l'homme ; les signes ne sont qu'un moyen, certes indispensable puisque la communication immédiate entre consciences nous est interdite. Rousseau nous invite quasiment à considérer la médiation symbolique comme preuve du Péch^e Originel

On sait pour le reste comment l'auteur de l'**Emile** résout le problème de la théodicée : *"Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme"* (1762 - 5). Dès la première phrase de son traité d'éducation, il attribue à la société la responsabilité de l'existence du Mal dans le monde. L'élève de Jean-Jacques sera donc éduqué à l'abri de l'influence néfaste de la communauté humaine : *"Qu'il sache que l'homme est naturellement bon (...); mais qu'il voie comment la société déprave et pervertit les hommes (...); qu'il soit porté à estimer chaque individu, mais qu'il méprise la multitude"* (1762 - 281).

Cette position explique qu'Emile soit élevé non au contact d'autrui de ses pairs, mais au sein de la nature. Les maux qu'elle lui cause (et les exemples sont nombreux, nous le verrons) ont d'emblée une vertu éducative, il lui faut "apprendre à s'endurcir à leurs dépens" (Cassirer 1932 - 51), alors que ceux d'origine sociale "ne sont pas destinés à être supportables, car ce n'est pas tant de son bonheur qu'ils privent l'homme, ils menacent son être et sa destination" (ibid.).

La nature, froide, sans pitié, est nécessaire à l'éducation, alors que la société est coupable : *"Tant que les enfants ne trouveront de résistance que dans les choses et jamais dans les volontés, ils ne deviendront ni mutins ni colères"* (1762 - 47). Cette obligation fondamentale d'éduquer l'enfant hors de la présence de ses proches et de ses camarades va bien entendu avoir des conséquences très importantes sur le plan des relations intersubjectives et, plus précisément en ce qui concerne le présent texte, sur le rôle imparté au langage dans le processus éducatif.

Rousseau ne laisse au demeurant subsister aucune ambiguïté quant à sa position personnelle, quand il écrit à Christophe de Beaumont : *"Etre et paraître étant [pour les hommes] deux choses aussi différentes qu'agir et parler, cette deuxième étant la cause de l'autre"* (in Starobinski 1971 - 16). La parole est présentée comme le vecteur de la modalité véridictoire du mensonge, qui associe Paraître et Non-être (Greimas et Courtés 1979 - 419). Il est de fait qu'affirmer quelque chose correspond simultanément à l'acte d'indiquer

que l'on tient pour vrai ce qu'on affirme (jugement épistémique). Mais c'est précisément en cela que le langage peut être défini comme l'un de ces instruments psychiques, analogues aux outils techniques, qui nous aident à saisir le monde, à contrôler les processus du comportement propre : *"Par eux, l'homme agit sur la nature extérieure pour la transformer, [et ainsi] modifie sa propre nature"* (Vygotsky 1930 - 44).

Voile transparent, la parole est aussi un obstacle didactique : *"Je n'aime point les explications en discours ; les jeunes y font peu d'attentions et ne les retiennent guère. Les choses ! Les choses ! Je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots"* (1762 - 203). La nature ne serait donc pas uniquement éducatrice ; elle se laisserait de plus comprendre par la seule perception : préférer les objets aux discours. C'est dans ces deux directions que nous pousserons tout à l'heure notre analyse. Il nous reste auparavant à approfondir notre problématique.

Le langage, substrat de l'éducation ?

La position de Rousseau suscite nombre d'interrogations, qui se retrouvent par exemple dans les écrits de Pestalozzi, l'un des tous premiers pédagogues à en déduire explicitement sa pratique. *"Car elle était déserte et sauvage avant que le souffle de sa bouche, avant que la parole de l'homme ne planât au-dessus de la terre. Mais avec le souffle de sa bouche, l'homme construit son monde, et avec sa parole, il se construit lui-même. Il est muet : c'est un animal. Il parle : c'est devenu un homme"* (1797 - 75). C'est ici paradoxalement, la conquête de la fonction symbolique qui introduit l'homme dans l'Humanité.

Mais à quoi bon parler si l'on grandit seul, si les interactions langagières se limitent à un seul interlocuteur, le précepteur ? N'est-ce pas là se priver un peu rapidement d'une part des effets structurants du langage sur la pensée, d'autre part des approfondissements que la confrontation à autrui nous oblige à apporter à notre propre discours ?

L'opposition Etre - Paraître évoquée précédemment ne suffit certainement pas à exclure de droit tout recours aux systèmes de signes. Bien sûr, les signifiants sont en règle générale tout à fait arbitraires, sans aucun rapport ni iconique, ni indiciaire avec le référent représenté. Mais c'est précisément ce détachement de la forme de l'expression qui lui permet de s'accommoder des variations de la forme du contenu : seul le caractère conventionnel du signe, seul son Paraître autorise la prise de distance du locuteur par rapport à son environnement. Confondre Représentation et Mensonge revient finalement à s'interdire tout discours, autant sur les phénomènes physiques que sur les événements sociaux. Le Mensonge n'est en réalité qu'une des possibilités des processus sémiotiques. Et Rousseau l'a expérimenté souvent, comme il le relate dans ses **Confessions**, parfois à ses dépens (l'épisode du peigne cassé chez M^{lle} Lambercier : 1782a, I - 26 à 28), parfois pour son profit (lorsqu'il dérobe un ruban à feu M^{me} de Vercellis, et en accuse avec une grande légèreté Marie la cuisinière : 1782a, II - 114).

L'utilisation qui est faite des potentialités du langage doit donc être l'objet d'une

réflexion pédagogique, pour tendre à une *morale du dialogue*. C'est ce dont nous traiterons dès le chapitre suivant, en nous interrogeant sur la place du langage dans l'initiation aux rapports sociaux, à travers notamment la pensée de Habermas (1981 et 1987), Jaus (1978) et Ricoeur (1983 - 1985), mais aussi en examinant la solidité de la filiation entre l'**Emile** et certains courants de la Pédagogie Institutionnelle (Imbert 1989).

La question du rôle de la médiation symbolique dans la construction des connaissances sur le monde physique retiendra ensuite notre attention, sous la forme d'une réflexion sur la pertinence du débat heuristique, dans la ligne des travaux de Vygotsky (1930 et 1935) et du paradigme socioconstructiviste.

La Loi

Jean-Jacques et l'autorité

"Que l'élève croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté" (1762 - 121). Il s'agit pour l'éducateur d'aménager l'environnement dans lequel vit l'élève, qui "ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse" (ibid.). Le précepteur va déguiser sa volonté en nécessité physique. Cette autorité des choses, de la nature, est une autorité muette: si les faits sont têtus, ils ne parlent pas ! Emile lui aussi est réduit au silence, il n'y a là rien à discuter, à négocier, ni même à interroger pour tenter de comprendre. La fonction conative, décrite par Jakobson (1963) comme l'activité par laquelle on cherche à imposer à son interlocuteur un comportement déterminé, se dissimule sous la fonction référentielle, qui traite de la réalité extra-linguistique, ici de l'environnement d'Emile. Ce travestissement du rôle joué par le langage du gouverneur correspond exactement à ce que Reboul (1980) définit sous le nom d'idéologie : comment en effet Emile pourrait-il retravailler la relation de pouvoir / autonomie qu'il vit avec Jean-Jacques, s'il ne lui est même pas permis d'en prendre conscience ? Est-ce encore faire acte d'éducation quand on essaie de "rendre les gens vertueux à leur insu, sans que leur volonté n'y soit pour rien" ? Reboul (1992 - 55) parle plutôt de conditionnement.

En réalité, le couple Educateur - Eduqué qui nous est présenté ne fonctionne en aucune sorte sur un mode démocratique, et n'y tend même pas. Le précepteur est un despote (éclairé sans doute, mu par de bonnes intentions en tout cas) qui cumule tous les pouvoirs :

- l'exécutif : il construit le milieu de vie d'Emile ;
- le législatif : il décide des lois auxquelles l'enfant va devoir se plier, puisqu'elles s'originent dans l'aménagement qu'il a conçu de la situation ;
- le judiciaire : il décide des châtements (épisode de la fenêtre brisée) et des récompenses (épisode du canard aimanté) qui évaluent les actes d'Emile, même quand ces évaluations ont l'air de provenir de l'environnement immédiat. *"L'ennui, c'est que la nature ne châtie le crime que d'une manière rare et fortuite; admettons que l'enfant casse le carreau l'été :*

faudra-t-il attendre l'hiver pour qu'il comprenne ? En fait, les sanctions naturelles (...) sont presque toujours truquées" (Reboul 1992 - 122).

Et pourtant, Rousseau reconnaît dans l'**Emile** même que "le Contrat Social est la base de toute société civile" (1762 - 587), ce qui nécessiterait décision concertée, négociation, accord sur les droits et devoirs de chacun, par le truchement de cette "parole [qui] est la première institution sociale" (1782b- 59).

On n'échappe à la contradiction qu'en reconnaissant que la contrainte qu'imposent les choses est une *représentation métaphorique* de l'inflexible loi de l'Etat, alors que la volonté des hommes n'est que soif de puissance, intérêt égoïste. Le jeune enfant n'étant pas considéré à son âge comme capable de légiférer.

De l'Emile à la Pédagogie Institutionnelle

D'où l'intérêt d'examiner la solidité du lien, revendiqué, qui relie la pédagogie institutionnelle à la doctrine rousseauiste. Nous nous référerons à l'ouvrage de F. Imbert (1989), **L'Emile ou l'interdit de la jouissance**.

L'effacement de l'enseignant devant un tiers (la nature chez Rousseau) est réaffirmé : *"Il revient à la praxis éducative pédagogique de transformer les relations maître - Elèves (...) soumises à une logique duelle, en relations triangulées, c'est-à-dire marquées à l'ordre de la médiation symbolique, du tiers, de l'interdit, de l'obligation à l'échange"* (1989 - 20). Mais comme on s'en aperçoit, les comportements sémiotiques apparaissent immédiatement : ce que l'on s'échange, obligatoirement, c'est d'abord de la parole, à *propos* de ce tiers justement, alors que sans cela, maître et élèves s'affrontent directement.

Un peu plus loin, Imbert indique ce que la situation pédagogique mise en place par l'enseignant doit permettre à l'enfant de découvrir successivement :

- la loi de la nécessité physique,
- la loi de l'obligation à l'échange,
- la loi d'une société légitime (1989 - 86).

Il s'avère que Rousseau quant à lui a toujours refusé de franchir le pas qui consiste à donner à l'éduqué (au groupe d'éduqués !) la responsabilité de bâtir lui-même une situation qui soit éducative. Il fait de la sorte l'impasse sur le discours instituant de l'élève, dont on sait qu'il a des vertus législatives, mais aussi un rôle de critique du déjà institué. Cette attitude n'est jamais attendue d'Emile, qui ne peut que subir passivement, qui ne peut que se fondre, littéralement, dans le milieu de vie que le gouverneur a aménagé pour lui.

D'où vient cette réticence ? Quelques passages de l'**Emile** nous éclairent : *"Avant l'âge de raison, l'on ne saurait avoir aucune idée des êtres moraux, ni des relations sociales ; il faut donc éviter, autant qu'il se peut, d'employer les mots qui les expriment, de peur que l'enfant n'attache d'abord à ces mots de fausses idées"* (1762 - 76). Plus loin : *"Tous les engagements des enfants sont nuls par eux-mêmes, attendu que leur vue bornée ne pouvant s'étendre au delà du présent, en s'engageant ils ne savent ce qu'ils font"* (1762 - 95). Ou

encore : "On n'éduque pas à la raison par le raisonnement, c'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage" (1762 - 76).

Il y aurait bel et bien incapacité constitutive de l'enfant à prendre en main (même sous la conduite de l'éducateur, de l'enseignant ; même en collaboration avec ses pairs) la gestion de ses relations à autrui. La pédagogie institutionnelle, et de façon encore plus large la réflexion actuelle sur l'éducation au civisme, sur la citoyenneté scolaire, ne partagent absolument pas cette opinion, et à travers des moments comme le *Quoi de neuf ?*, l'heure de vie de classe, à travers des structures comme la classe coopérative, tentent d'initier les élèves à la vie sociale par la vie sociale: c'est le "modèle analogique" de "démocratie à l'école" décrit par Galichet (1998 - 126 et s.).

Comme dans bien des cas, le pari de l'éducateur est de rendre l'élève capable de faire quelque chose ... par le fait même de le faire. Reboul (1992 - 5) nous rappelle ce danger qu'il y a de retenir des moyens éducatifs qui ne méritent pas en même temps d'être des fins : il parle de perversion, de perte du sens, comme "lorsque l'on détruit des sites ancestraux [fin] pour faire passer une autoroute [moyen]".

Relations dialogiques

Mais pour Rousseau, la question de l'utilité du groupe de pairs, la question de la gestion d'une classe ne se posent pas, puisque Jean-Jacques ne va éduquer qu'un enfant à la fois et, qui plus est, un seul enfant dans sa carrière (1762 - 26).

C'est assurément se priver d'un certain nombre de leviers didactiques. En premier lieu, cela ne revient-il pas à postuler l'infailibilité du maître, puisqu'on considère qu'il est d'emblée compétent, à un degré maximal d'expertise, et que même l'expérience de sa profession ne pourrait améliorer son savoir-faire ? C'est récuser à l'avance la possibilité de la pédagogie, si on la définit comme la théorisation de sa propre pratique (Houssaye 1994). Une fois encore, refus du discours, ici de l'enseignant qui se prend lui-même comme objet de réflexion.

C'est également présenter l'enseignant comme le seul interlocuteur possible, et finalement, le seul valable : de lui viennent les sollicitations, de lui viennent les informations, à lui retournent les actions d'Emile, ses réponses, ses interrogations. Si la nature est présentée comme l'unique source de connaissance par Rousseau (nous discuterons de ce point au chapitre suivant), cette connaissance ne va se partager qu'avec le gouverneur : les autres adultes, les autres enfants sont tous exclus de l'ensemble des interlocuteurs potentiels. Rien n'empêcherait à la limite Emile et son éducateur de parler un idiome qui leur serait propre... N'est-ce d'ailleurs pas le cas ? Les énoncés, ne circulant qu'entre deux personnes qui se pratiquent de façon exclusive, ne finiront-ils pas par acquérir des tournures particulières ? La quantité de non-dit ne va-t-elle pas enfler de façon exponentielle, tant est vaste l'expérience commune, à laquelle une référence implicite suffira dans la plupart des cas ?

Force nous est de reconnaître, en accord avec Cassirer, que la réalité sociale extérieure au couple Emile - Jean-Jacques n'est que "convoquée" par ce dernier "afin de l'asservir aux

- énonciateur, sa parole, quand elle se fait langage articulé, lui est confisquée ; il parle par procuration en quelque sorte, répétant des idées qui ne sont pas les siennes. Pourquoi ne pas aller jusqu'au travail de l'élaboration de la loi, le groupe jouant alors le rôle du tiers médiateur, entre chacun des individus qui le composent et l'enseignant ?

La différence entre les deux façons de considérer les capacités langagières des élèves ne réside pas tant dans l'aboutissement visé par les échanges, que dans la façon d'y parvenir. En effet, les règles comme ici le respect du bien d'autrui sont toujours encore transmises aux nouvelles générations. Mais le recours au débat polygéré, où chacun intervient en son nom propre, plaçant ses énoncés sous le signe de la légitimité (sociale) et de la sincérité (subjective) (Habermas 1987), est à la fois une source de richesse dans l'argumentaire déployé par la classe, et une garantie de persistance de l'acquis, en ce qu'il aura été négocié pas à pas, approfondi sous la pression d'autrui (cf. Weisser 2000 par exemple). Ce qui nous est présenté dans l'**Emile** correspond bien davantage à de l'écrit oralisé : non seulement le but est connu d'avance, mais de plus le chemin pour y parvenir est entièrement balisé, ôtant dans le même mouvement toute spontanéité, toute virtualité d'imprévu à l'échange.

Et pourtant, Rousseau a conscience que les fonctions expressive et conative du langage existent dès le plus jeune âge : "*Avant de savoir parler, il commande ; avant de pouvoir agir, il obéit*" (1762 - 21). Ses observations sont confirmées par les recherches actuelles dans le domaine de la linguistique pragmatique : dès six ans, l'ironie par exemple est non seulement comprise, mais de plus utilisée par les enfants, entre autres lorsqu'on leur demande de produire la fin d'un récit (Bucciarelli et al. 2003 - 229). Pourquoi s'imaginer que ces fonctions non référentielles du langage seraient forcément dévoyées ? Même l'ironie, cas extrême de l'ambiguïté, qui est si souvent identifiée à la moquerie, ne pourrait-elle être considérée comme une marque de confiance envers l'interlocuteur ? Si ce dernier n'est pas capable de rétablir le sens (inverse) du message dont il a été destinataire, l'acte de communication échoue... Dans son **Essai sur l'origine des langues**, Rousseau va pourtant dans ce sens quand il mentionne la persuasion rhétorique comme l'un des ressorts de la vie politique dans les systèmes démocratiques (1782b- 143). Mais dans le domaine éducatif, il reste volontairement en retrait.

Suite à tout ce qui vient d'être dit, il apparaît par conséquent logique de proposer d'allier fins et moyens éducatifs, en d'autres termes d'initier les élèves au dialogue instituant par cette "activité pragmatique que constitue la parole vivante et alternée" (Leclercq 1997 - 94). Ces interactions seront placées sous le signe de l'agir communicationnel (Habermas 1987 - 412 à 440), en ce que les élèves - énonciateurs vont - adopter un comportement coopératif, en considérant autrui comme un sujet avec qui négocier le sens de leurs actes, et non comme un objet à influencer, accepter de justifier leurs prétentions à la validité en explicitant à la demande leurs arguments et les valeurs qui fondent leurs prises de position.

Rapport à l'écrit

Cette réflexion sur le rapport au langage oral chez Jean-Jacques Rousseau gagne à être complétée par une analyse de son point de vue sur le rôle de l'écrit dans l'éducation d'Emile, toujours sous les aspects de l'initiation à la vie sociale (il sera traité de l'acquisition de connaissances sur le monde physique au chapitre suivant).

Il nous semble que là encore, l'adhésion des enseignants aux thèses de Rousseau résulte d'une lecture sinon rapide, du moins indulgente.

"L'intérêt présent, voilà le grand mobile" (1762 - 116): point n'est besoin de méthodes d'enseignement de la lecture performantes, la motivation fait tout². Et une motivation immédiate, de l'ordre du plaisir : Emile apprendra à lire des billets d'invitation, à dîner, pour une promenade, ... Le risque d'une approche aussi utilitariste de l'écrit est bien entendu de voir la lecture supplantée par un autre moyen plus performant, plus immédiat : Emile apprendrait-il encore à lire à l'époque du téléphone portable ?

Et cette attitude est constante : "Des livres ! Quel triste ameublement pour son âge [10 - 12 ans] !" (1762 - 176) ; "Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas" (1762 - 210). Pour cette raison, "*Robinson Crusoë composera sa seule bibliothèque*" (ibid.) : voilà un ouvrage qui fourmille d'épisodes qu'Emile mettra en pratique : "*Qu'il apprenne en détail, non dans les livres, mais sur les choses, tout ce qu'il faut savoir en pareil cas ; qu'il pense être Robinson lui-même*" (ibid.). La vision fonctionnaliste de l'écrit se confirme. Mais ne pourrait-on faire remarquer de plus combien les situations décrites dans ces deux ouvrages sont analogues ? Le gouverneur n'est-il pas à Emile ce que Robinson (gouverneur lui aussi...) est à Vendredi ? Les relations sociales ne sont-elles pas dans les deux cas exclusives, et limitées à leur plus simple expression, de tutelle absolue (Vendredi doit la vie à Robinson ; il lui devra aussi son entrée dans la civilisation).

Cette analogie devient plus savoureuse encore (plus inquiétante ?) quand on prend en compte les variations d'un Tournier sur le mythe de Robinson : finalement, qui est le plus adapté à la vie sur l'île, l'indigène (au sens propre) ou le colonisateur (universalité de ses valeurs ?) ? Lequel "éduque" l'autre ? Et le moment où Vendredi (Tournier 1972 - 210) construit des effigies à leur image, auxquelles on peut tout à loisir lancer des invectives, est significatif de cette nécessité qu'éprouve l'"élève" d'élargir le cercle des interlocuteurs potentiels, significatif aussi de l'utilité de passer par des représentations symboliques (ici, des mannequins de bambou) pour s'exprimer.

En fait, Rousseau occulte totalement l'intérêt proprement littéraire d'un texte (Weisser 2001 - 97 à 166). Et il se justifie en avançant que "le monde réel a ses bornes, le monde imaginaire est infini : ne pouvant élargir l'un, rétrécissons l'autre; car c'est de leur seule différence que naissent toutes les peines qui nous rendent vraiment malheureux" (1762 - 64). Par ces mots, tous les arts d'exécution ou d'interprétation sont récusés : "Le théâtre n'est pas fait pour la vérité; il est fait pour flatter, pour amuser les hommes" (1762 - 429). Raison pour

laquelle les tenants de l'esthétique de la réception le taxent de "grand puritain de la philosophie de l'art" (Jauss 1978 - 132).

Ce qui pose problème à Rousseau, c'est donc le surcroît de signification que l'interprétation active d'un texte littéraire apporte à notre vie quotidienne. Il refuse d'éduquer Emile à la vie sociale à l'aide de ces personnages de fiction qui sont pourtant autant de "modèles épistémiques" qui incarnent les traits culturels communs à une aire donnée (Fullat 1998 - 45). La littérature jouit de cette possibilité unique de réussir à modéliser des relations sociales inédites ; grâce à elle, *"l'homme peut être dégagé des liens qui l'enchaînent aux intérêts de la vie pratique et dispose par l'identification esthétique à assumer des normes de comportement social"* (Jauss 1978 - 130). Emile par contre reste englué dans son quotidien, sous les deux aspects d'un présent sans mémoire ni projet, et d'une relation dialogique à un interlocuteur unique.

Mais se priver ainsi de l'écrit (et de l'oral, cf. ci-dessus), c'est s'empêcher de plus de "construire une image cohérente, porteuse de sens" de son passé (Ricoeur 1985, III - 260) par la refiguration narrative. Il ne suffit pas de vivre le présent, il faut aussi le reprendre en un discours rétrospectif unificateur, qui remet les événements en perspective, qui confère à leur succession un sens et une cohérence qui étaient passés inaperçus sur le moment : *"C'est à travers la lecture que la littérature retourne à la vie, c'est-à-dire au champ pratique et pathique de l'existence. (...) La refiguration croisée [dit] les effets conjoints de l'histoire et de la fiction au plan de l'agir et du pâtir humain, [à travers] le travail de refiguration de la praxis par l'écrit, pris dans toute son extension [c'est-à-dire historique et fictionnel]"* (Ricoeur 1985, III - 184). En se mettant en scène à travers différents types d'écrits (romancés, théâtraux, autobiographiques, historiques, ...), l'homme (et l'élève en tant qu'homme) incorpore à sa culture son auto-compréhension. Sans cette assise, cet enracinement dans le narratif, il ne peut se construire en tant qu'individu, c'est-à-dire en tant qu'être social différent des autres parce qu'il a sa propre histoire.

La position de Rousseau sur l'intérêt du recours aux médiations symboliques, langagières en l'occurrence, dans le champ de l'initiation aux relations sociales et de la construction de la personne, nous paraît donc sujette à caution. Il serait tout à fait regrettable à notre sens d'adopter sans aucun recul critique ses préceptes en la matière.

Voyons dans un second temps si ces réserves persistent dans le domaine de l'acquisition de connaissances.

Le Savoir

La question du signifiant

Rousseau s'élève contre un modèle pédagogique qui serait seulement transmissif. Cassirer résume sa position dans les termes suivants : *"L'art d'éduquer ne consiste pas à lire à l'élève une somme de connaissances sous forme de sciences déjà solidement structurées. Toute médiation de ce type ne produira en lui qu'un savoir vague et peu sûr"* (1932 - 111).

avant l'âge, n'est pas que les premiers discours qu'on leur tient et les premiers mots n'aient aucun sens pour eux, mais qu'ils aient un autre sens que le nôtre, sans que nous sachions nous en apercevoir" (1762 - 58). De quoi débattre alors, si la vérité de la nature s'exprime spontanément à travers un lexique en conséquence des plus réduits ? Pourquoi négocier pour préciser la définition d'un concept si dès la première formulation le maximum de précision est forcément atteint ? Refuser l'ambiguïté et la malléabilité du langage, c'est refuser que les significations se développent continuellement, de palier en palier, chez la personne, au sein du groupe social. C'est toute une conception de la science comme s'élaborant à travers un débat de preuve public qui est rejetée, du fait de cette exigence de correspondance bijective stricte entre objets et mots. C'est également l'idée de l'importance des interactions dans la conquête inter-personnelle des fonctions psychiques supérieures (Vygotsky 1935 - 273) qui est niée.

L'arbitraire du signe linguistique lui-même est interprété comme source de dérive éducative : "Je veux qu'il n'ait d'autre maître [de dessin] que la nature. Qu'il crayonne une maison sur une maison, un arbre sur un arbre, un homme sur un homme, afin qu'il s'accoutume à bien observer les corps et leurs apparences, et non à prendre des imitations fausses et conventionnelles pour de véritables imitation" (1762 - 154). Mais les représentations iconiques ne relèvent-elles pas elles aussi de l'arbitraire de tout système de signes ? (Eco 1992) Les arts plastiques évoluent dans leur position par rapport à la question de la représentation d'une Ecole à l'autre (la perspective n'existe pas au Moyen Age sous la même forme qu'à la Renaissance, sans aller jusqu'au Cubisme: Panofsky 1975) ; le dessin technique est régi par des règles plus strictes encore.

C'est sans doute se leurrer que de croire qu'il est possible d'échapper aux conventions sociales dès lors qu'il s'agit de représenter le réel. Et faire de l'aversion des signes un principe pédagogique risque fort de mener à des carences dans les processus d'apprentissage : la perception de la nature serait-elle spontanément source de connaissance ? C'est l'objet de la discussion qui suit.

L'empirisme de Rousseau

Nous avons évoqué tout à l'heure le concept de valeur saussurienne : "La langue est un système dont tous les termes sont solidaires et où la valeur de l'un ne résulte que de la présence simultanée des autres" (1916 - 159). C'est donc que la signification d'un mot ne dépend pas du référent qu'il désigne, mais bien plutôt de la façon qu'a une langue donnée de découper ce référent en un champ sémantique particulier, à l'aide d'un certain nombre de termes qui interdéfinissent leurs frontières significatives communes.

Rousseau a l'air d'adhérer à cette approche dans l'Emile quand il indique que "les langues [étrangères], en changeant les signes, modifient aussi les idées qu'ils présentent. Les têtes se froment sur les langages, les pensées prennent la teinte des idiomes" (1762 - 105). Mais il s'abstient de franchir le pas qui consiste à l'appliquer à la propre langue maternelle d'Emile. Ce qui l'aurait amené à considérer que c'est la langue qui par la distribution de son

lexique, organise la perception que le locuteur natif a du monde. D'où l'obligation de disposer des mots pour pouvoir percevoir. Fullat résume cela en nous rappelant le danger qu'il y a de tenter de passer directement du signifiant au référent, sans utiliser "le pont du signifié" (1998 - 30). Il existe par conséquent une opposition méthodologique entre la pédagogie de l'immédiateté que préconise Rousseau et l'approche dialogique et heuristique que nous proposons.

En outre, la langue n'est pas que lexique, elle est aussi syntaxe. En d'autres termes, elle fournit au locuteur l'appui d'une structure préexistante qui va l'aider à énoncer ses idées. Ce que confirme Vygotsky : "*L'enfant maîtrise la syntaxe de la langue avant la syntaxe de la pensée*" (1935 - 133), "*la grammaire anticipe, dans le développement de l'enfant, sur sa logique*" (1935 - 331). Mais elle a mauvaise presse chez Rousseau et ses disciples. Pestalozzi (1801 - 188) milite pour une progression qui va de la dénomination (substantifs) à la qualification (adjectifs) jusqu'à la mise en relation finalement (propositions). La production d'énoncés complets et articulés n'interviendrait dans ce cas que comme une forme ultime, l'essentiel étant de savoir tout d'abord nommer les objets connus (1801 - 106), ce en quoi il reprend l'image chrétienne d'Adam baptisant la Création.

Mais l'énonciation de jugements épistémiques ("*Je crois que cet animal est un mammifère parce qu'il présente telle caractéristique*", "*Je pense que cette roche est d'origine volcanique parce qu'elle a tel aspect*", "*Je pense que cet animal et cet autre méritent d'être classés sous le même genre parce qu'ils ont tels traits communs*"), dont certains servent justement à nommer ces "choses de la nature", peut-elle se passer de la mise en phrase ? Dans nos trois exemples, on voit bien que ce qui est important dans un tel énoncé, c'est moins le sujet dont on parle (animal, roche) que ce qu'en dit le *prédicat* (par comparaison, par identification, par induction). La seule perception ne saurait donc suffire à la construction des connaissances.

C'est le danger encouru par les enseignants qui retiennent une interprétation trop empiristes de ce qu'il est convenu d'appeler méthodes actives: la manipulation d'objets et la recherche par essais et erreurs ne constituent pas un gage de compréhension du fonctionnement de ces objets, et encore moins de découverte des lois physiques sous-jacentes. Nous sommes d'accord avec Rousseau lorsqu'il s'élève contre les méthodes traditionnelles pour assigner à l'enseignant un rôle non plus de transmetteur mais d'organisateur de situations concrètes. Seulement, pour que le perçu se transforme en propositions logiques, pour que le perceptible soit perçu, la tâche de l'enseignant est aussi de favoriser les échanges discursifs, en amont (énonciation d'un système d'attentes, d'hypothèses à tester, en sciences comme en lecture, etc.), en aval (interprétation du perçu, validation ou falsification des hypothèses, mise au net d'un savoir stabilisé). Ce serait un tort de limiter une séquence d'enseignement à une série d'actions ou d'observations, ce serait retomber dans l'illusion positiviste d'une nature où tout serait déjà écrit, livre qu'il suffirait d'ouvrir pour être en mesure de le parcourir, de le comprendre. "L'hypothèse fondatrice [du positivisme] est qu'il existe un langage bien fait, isomorphe à la réalité" (Leclercq 1997 - 98). Il n'en est rien. La représen-

tation symbolique, souvent verbale, est première, soit préconception (approche du sens commun), soit conjecture (approche scientifique), et l'élève ne lira dans la nature que la réponse à la question qu'il lui aura posée. L'expérience immédiate, non problématisée, est plutôt source d'obstacle épistémologique (Bachelard 1938). Il y a donc toujours un travail de prise de conscience des quasi-savoirs initiaux à mener, pour en repérer les lacunes, les erreurs aussi. Et cette prise de conscience, réalisée conjointement avec les pairs sous la direction de l'enseignant, s'effectue par le truchement du langage. Si Rousseau a accompli la rupture avec le positivisme en tant que théorie de la morale (l'homme, se donnant lui-même sa loi, prouve qu'il n'est pas simplement soumis à la nécessité naturelle), il n'en a pas fait de même en tant que théorie de la connaissance (Cassirer 1932 - 104).

"Il est faux que nous connaissions les choses avant les mots (...). C'est le langage qui permet de désigner, et donc de discerner les objets lointains (...), puis les objets absents (...). Le langage permet également d'analyser l'expérience, de façon de plus en plus fine et de mieux en mieux articulée. (...) C'est par les mots qu'il y a des choses" (Reboul 1988 - 176). C'est ainsi par le gain en précision des signifiés, donc à travers une réorganisation de leurs valeurs respectives, que de nouveaux concepts apparaissent dans l'esprit de l'apprenant, étayés constamment par les faits construits puis prélevés dans le monde physique. Pour cette raison, le langage égocentrique de l'enfant d'âge scolaire, en voie d'intériorisation, marque une tendance nette à *"l'abrègement de la phrase, de la proposition, qui conservent le prédicat et les éléments s'y rapportant, tandis que le sujet et les mots qui s'y rattachent sont omis"* (Vygotsky 1935 - 356) : cette parole - outil que l'individu s'adresse à lui-même lorsqu'il est confronté à une situation qui lui pose problème, traduit dans sa structure préférentielle l'importance non plus de la dénomination, mais bien des relations (d'appartenance, d'inhérence, d'analogie, ...).

Comment favoriser ces confrontations, ces mises en relation ? C'est le dernier point qu'il nous reste à examiner.

Le débat heuristique

Si Rousseau est aussi réfractaire aux interactions verbales, c'est que son modèle est la discussion de salon, où il faut briller, quoi qu'on dise : *"Si peu maître de mon esprit, seul avec moi-même, qu'on juge de ce que je dois être dans la conversation, où, pour parler à propos, il faut penser à la fois et sur le champ à mille choses. La seule idée de tant de convenances, dont je suis sûr d'oublier au moins quelque-une, suffit pour m'intimider"* (1782a, III - 155). Ni les idées ni même les mots ne comptent : seul existe le pouvoir que l'on y exerce sur autrui. Cette attitude relève typiquement de ce que Habermas reconnaît dans l'agir stratégique (1987 418), des interactions exclusivement orientées vers le succès, qui ne visent pas au consensus mais simplement à exercer une influence sur les actes d'autrui, quels qu'en soient les moyens.

Nous avons à l'inverse placé l'école sous le signe de l'agir communicationnel (cf. ci-dessus),

et nous aimerions montrer que cette approche, pertinente dans le domaine de l'initiation à la vie sociale, reste tout aussi valable en ce qui concerne la construction des connaissances.

Examinons tout d'abord le fonctionnement du dialogue didactique chez Rousseau à travers l'étude d'un épisode de l'**Emile**. L'enfant et son précepteur se sont perdus dans la forêt près de Montmorency (1762 - 203 à 207), et un échange s'instaure pour savoir comment faire pour en sortir. Le principe d'un tel dialogue est tout d'abord rappelé : "*Vos questions doivent être peu fréquentes mais bien choisies, et votre élève en aura beaucoup plus à vous faire que vous à lui*" (p. 203). Mais quand on analyse pas à pas la vingtaine de tours de parole, on s'aperçoit que ... seul Jean-Jacques questionne ! L'élève, lui, pleure et se plaint. En réalité, l'adulte introduit, subrepticement, la totalité de l'information nécessaire à la résolution du problème :

- "Il est midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt" : c'est lui qui établit le lien entre la situation désagréable du jour et la leçon de la veille ; "Si nous pouvions nous passer de la [la forêt] voir pour trouver sa position !" : c'est lui qui émet l'idée de se repérer sans "voir" ; "Nous disions que la forêt était ..." : effet Topaze : Emile n'a même plus à former de phrases, un mot suffit à remplir le blanc laissé par Jean-Jacques ;
- "Par conséquent, Montmorency doit être ..." : Emile va dire "sud"... Mais qui a décidé qu'il y avait là relation de conséquence ?
- "Nous avons un moyen de trouver le nord à midi ?" : Jean-Jacques encore dit qu'il y a un rapport entre la direction et l'heure. Qu'en pense son élève ?...
- "Mais le sud ?" : Emile sait trouver le nord : ne pourrait-on lui accorder ne serait-ce qu'un instant de silence, propice à la réflexion, rien que pour lui donner une chance de trouver par lui-même cet ultime pas de l'algorithme, rien que pour voir s'il pense que le nord est diamétralement opposé au sud ? Cette dernière question, trop rapide, est quasiment une injure faite à l'intelligence de la personne qu'est l'enfant.

Emile doit se contenter donc de combler les lacunes du discours magistral, par un seul mot à chaque fois. Il ne lui incombe ni de trier, ni de sélectionner, ni d'ordonner les connaissances acquises (la veille dans cet exemple) ; il est entièrement tributaire du maître. De plus, Emile se rend compte sans doute que Jean-Jacques possède les réponses à ses questions. C'est par conséquent ce dernier qui sort grandi de l'épreuve et fait sentir à l'élève combien il lui est supérieur : il n'y a nulle trace dans leur contrat didactique de cette volontaire neutralité cognitive qu'assume l'enseignant qui travaille par situation problème.

Ce procédé est repris à l'identique dans le dialogue que Rousseau met en scène entre Sophie et sa bonne, autour de la question "Qui vous a créée et mise au monde ?" (1762 - 474 à 479). Sur trente-deux tours de parole, la fillette ne produit pratiquement aucune réponse excédant cinq mots, et doit en général se contenter de oui ou non (huit fois), ou de finir les phrases de l'adulte (dix fois). Les questions de la bonne (l'élève une fois encore ne ques-

tionne pas) et les réponses dociles de Sophie ne mettent jamais en cause les présupposés implicites (pourquoi faut-il vivre sagement pour vieillir bien tard ?...). Là encore, toute l'information acquise est introduite par l'adulte dans ces moments où il oriente l'interaction par le focus de ses questions; c'est lui qui décide des changements thématiques successifs : la naissance, la vieillesse, l'exemple des robes (thème enchâssé dans le précédent), le "vivre sagement".

Le problème de l'origine du savoir que l'on désire faire acquérir se pose donc bel et bien, du fait de l'attitude de Rousseau par rapport au langage. Sans le recours aux mots, le savoir ne peut être ni construit par l'élève (voir les deux exemples ci-dessus), ni stabilisé provisoirement pour être utilisable, transférable à des situations voisines mais non identiques, faute d'une formulation suffisamment abstraite pour ne plus porter la marque de ses circonstances d'apparition.

Or, le langage assure, outre sa fonction de désignation, une fonction de "planification de l'opération, de la résolution d'un problème nouveau" (Vygotsky 1935 - 131). Et ce rôle, chez des enfants d'âge scolaire, se bâtit dans les interactions avec les pairs. Il nous a ainsi été possible de montrer qu'en situation de débat heuristique, les élèves font preuve de réelles capacités d'écoute, mais aussi de compétences argumentatives étendues (Weisser 2003) qui leur permettent, par exemple, d'enrichir les interprétations jugées plausibles d'un texte littéraire (Weisser 2000), de construire des savoirs disciplinaires et méthodologiques en sciences expérimentales (Weisser, Masclat et Rémigy 2003).

L'un des moments importants des discussions étant celui de la problématisation (Orange 1997, Ponce et Schneeberger 2002), qui vise à transformer en problème scientifiquement évaluable une interrogation spontanée. Par la discussion, les interlocuteurs construisent un cadre commun de représentations initiales. A l'intérieur de cet espace, deux moments interprétatifs vont s'organiser successivement : en premier lieu, les questions sont affinées jusqu'à devenir opératoires; en second lieu, des expériences sont organisées pour valider ces hypothèses.

Ce n'est qu'ensuite que le groupe des apprenants va passer à la "perception des choses", à partir d'expérimentations ou d'observations : l'intention de percevoir précède la perception à proprement parler, la prise d'informations sur le monde physique n'étant pertinente que s'il y a auparavant interrogation de / sur ce monde.

Un autre épisode de débat est par la suite nécessaire pour s'accorder sur l'interprétation à donner au perçu (aux mesures prises, aux phénomènes identifiés, aux significations actualisées, ...), et donc pour produire ensemble un savoir considéré par la classe comme acceptable, localement et temporairement. Le tout sous la responsabilité de l'enseignant qui valide finalement le savoir (re-)produit, par exemple en introduisant à ce moment-là (et à ce moment seulement) la dénomination socialement reconnue du concept découvert. La progression Dénomination/Qualification/Relation avancée par Pestalozzi se trouve donc complètement inversée.

Nous voudrions insister pour finir ce chapitre traitant de la construction du savoir scientifique sur le fait qu'à notre avis ces discussions heuristiques disciplinaires ont en même

temps des vertus éducatives (voir le chapitre précédent, construction de la loi).

En effet, organiser un débat de preuve autour d'un objet de savoir commun (en physique, en histoire, en lecture, ...) est non seulement épistémologiquement nécessaire, mais de plus politiquement profitable. Les compétences d'écoute, d'argumentation, d'ouverture à autrui, de tolérance, d'examen objectif de l'opinion d'un tiers, de questionnement sur les garanties qui légitiment un argument (Toulmin 1958), sur les types de prétentions à la validité invoquées (Habermas 1987), etc., compétences qui sont élaborées à l'occasion de la construction de connaissances, sont tout à fait transférables dans la sphère sociale. Et l'existence justement de cet objet de savoir disciplinaire, commun à tous les interlocuteurs, autorise à notre sens un fonctionnement plus aisé des discussions.

Que de fois des dispositifs comme le Quoi de neuf ? et autres conseils ne tournent-ils pas à vide parce que la classe n'a pas (n'a pas encore !) de vécu commun assez riche pour alimenter la discussion ? Il est plus difficile dans ces conditions d'obtenir d'emblée des élèves autre chose que des silences gênés ou des énoncés de complaisance. Introduire le débat dans l'habitus scolaire des enfants par le biais d'interactions disciplinaires peut sans doute faciliter les choses et entraîner une adhésion motivée des élèves. Ce qui n'empêche nullement de discuter sur le plan de l'instituant avec les élèves, mais dans un second temps peut-être.

Conclusion

Que retenir au terme de cette étude du rôle du langage dans l'éducation d'Emile ? Les options choisies par Rousseau nous semblent finalement poser de redoutables problèmes, risquant d'empêcher les enseignants d'atteindre leurs buts faute d'une lecture suffisamment distanciée.

"L'initiation à la liberté ne relève ni d'un commandement, ni d'une autorité enseignante, mais de la libre expérience réalisée au contact d'objets physiques ou institutionnels". Nous partageons entièrement la position d'Imbert (1989 - 86). Mais nous considérons qu'il est impossible de la déduire en l'état du texte de Rousseau. C'est d'ailleurs ce que nous avons essayé d'argumenter, s'agissant tout d'abord de la pédagogie institutionnelle et du rapport à autrui, s'agissant ensuite de l'entrée par les didactiques disciplinaires. Dans ces deux approches, nullement incompatibles au demeurant, l'enfant est toujours mis en état de reconstruire ces objets, par le recours aux systèmes sémiotiques.

L'intention de Rousseau "vise surtout à instaurer, à restaurer la souveraineté de l'immédiat" (Starobinski 1971 - 35), la communication directe de conscience à conscience. Ne bénéficiant de l'appui ni de l'écrit, ni même de l'oral, Emile vit uniquement dans le présent, n'ayant ni imagination ni projets, et que peu de mémoire.

Nous pouvons en définitive distinguer cinq types de difficultés apparues au fil de notre analyse :

- *un problème sémiotique* : le lexique devrait être réduit au minimum, le mot ne venant qu'après la chose. Nous avons montré qu'il n'en est rien, que les objets sont reconstruits

par chaque individu grâce à une attente perceptive énoncé sous forme de proposition ;

- *un problème épistémologique* : le savoir ne se construit nullement sur de seuls contenus empiriques : théories, hypothèses, conjectures préexistent à l'observation du réel, il convient alors de ne pas s'en tenir à de simples manipulations du réel, ni conçues en amont, ni symbolisées en aval ;
- *un problème pragmatique* : de plus, les interactions entre énonciateurs se révèlent indispensables à l'élaboration des connaissances, qu'elles concernent le monde physique ou les relations sociales, un problème esthétique : ces interactions passent de l'oral à l'écrit grâce à la lecture : lire un texte ancien, c'est renouer un dialogue jamais vraiment interrompu. Or, la conception purement utilitariste que Rousseau donne de la lecture interdit de concevoir un lecteur actif par ses interprétations du littéraire. Interprétations débouchant pourtant sur la modélisation de rapports à autrui (virtuels ou réalisés) ;
- *un problème éducatif* : si les premières catégories citées ci-dessus relèvent de l'instruction (construction/acquisition de connaissances), les suivantes ont comme fin la construction de la personne. Et ne pas investir dans les effets éducatifs de l'instituant en restreignant le champ d'action d'Emile aux lois muettes de la nature, c'est tout bonnement espérer qu'il réussira à se définir en se distinguant du seul être avec qui il a des contacts, son gouverneur. Ce qui ne saurait se concevoir, ne serait-ce que parce que le rapport d'autorité et de pouvoir qu'ils vivent est impossible à analyser, puisque dissimulé par Jean-Jacques.

Le langage nous paraît en conclusion l'outil psychique privilégié par lequel l'enfant accède à l'humanité, grâce à son caractère conventionnel et arbitraire (qui favorise la distanciation par rapport au référent), grâce à son ambiguïté, à sa polysémie potentielle (qui légitime l'ouverture des interprétations et négociation du sens : Weisser 1997).

Pour que l'enfant ne soit plus un *infans*.

NOTES

¹ C'est nous qui soulignons.

² Et de fait, Rousseau nous indique dans ses **Confessions** "Je ne sais comment j'ai appris à lire, je ne me souviens que de mes premières lectures" (1782a - 12).

Références bibliographiques

- Bachelard G., 1938 (éd. 1970), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- Bucciarelli M. et al., 2003, How children comprehend speech acts and communicative gestures, in *Journal of pragmatics* n°35
- Cassirer E., 1932 (éd. frse. 1987), *Le problème Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Hachette
- Eco U., 1992, *La production des signes*, Paris, Livre de Poche
- Fullat O., 1996, Le temps anthropologique en éducation, in *Penser l'Education* n° 1
- Fullat O., 1998, Heuristique du Telos de la Paideia, in *Penser l'Education* n° 1
- Galichet F., 1989, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos

- Greimas A. J., Courtés J., 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette
- Habermas J., 1981, *Théorie de l'agir communicationnel* (deux tomes), Paris, Fayard
- Habermas J., 1987, *Logique des sciences sociales*, Paris, P.U.F.
- Houssaye J., 1994, *Quinze pédagogues*, Paris, A. Colin
- Imbert F. 1989, *Emile ou l'interdit de la jouissance*, Paris, A. Colin
- Jakobson R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit
- Jauss H. R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Minuit
- Leclercq G., 1997, La communication pédagogique. Vers une pragmatique pédagogique, in *Penser l'Education* n°2
- Orange C., 1997, *Problèmes et modélisation en biologie*, Paris, P.U.F.
- Orwell G., 1950, 1984, Paris, Galimard
- Panofski E., 1975, *La perception comme forme symbolique*, Paris, Minuit
- Pestalozzi J. H., 1797 (éd. frse. 1993, traduction et commentaire M. Soëtard), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Lausanne, Payot
- Pestalozzi J. H., 1801 (éd. frse. 1920), *Comment Gertrude instruit des enfants*, Paris, Delagrave
- Ponce C., Schneeberger P., 2002, Interactions among children in scholastic contexts and knowledge acquisition in biology, in

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

