

PENSER L'ÉDUCATION

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

N° 5 - Septembre 1998

Coordination scientifique de la revue

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

Assistance technique et scientifique

Philippe MAUBANT
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, Département des Sciences de l'Éducation, 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 Jean Houssaye ou Philippe Maubant au 02 35 14 64 38

Réalisation maquette : Émergences Éditions, 59650 VILLENEUVE D'ASCQ
Impression numérique : Corlet imprimeur, SA Colombelles, 14460 COLOMBELLES
N° imprimeur: 5738

Éditeur : Émergences Éditions, 59650 VILLENEUVE D'ASCQ

Dépôt légal : Septembre 1998

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

Sommaire N° 5 - Septembre 1998

<i>J. G. Stuber (1722-1797) - Pédagogie pastorale</i>	<i>Loïc Chalmel</i>	5
<i>Heuristique du Telos de la Paideia</i>	<i>Octavi Fullat i Genis</i>	29
<i>Le discours pédagogique, questions et réponses</i>	<i>Philippe Garberan</i>	53
<i>Formation identitaire et raison narrative</i> <i>Jalons pour une phénoménologie de la formation</i>	<i>Régis Malet</i>	65
<i>Quand une théorie de l'action enseignante</i> <i>interroge la formation des enseignants</i>	<i>Jean-François Marcel</i>	85
<i>La réflexion sur les violences à l'école ouvre la voie</i> <i>à une anthropologie relationnelle philosophique en éducation</i>	<i>Marie-Louise Martinez</i>	113
<i>Recension : La conception de l'éducation de Friedrich Liebling</i> <i>de Gerda Fellay</i>	<i>par Père Solà Gussinger</i>	125

J.G. Stuber (1722-1797) :

Pédagogie pastorale

Loïc Chalmel

I.U.F.M. d'Alsace

Lorsque Jean-Georges Stuber, fils de Jean-Louis Stuber (1675-1753), maître passementier et d'Agnès Geiger (1680-1735), naît le 23 avril 1722 à Strasbourg, rien ne destine cet enfant de santé fragile à la carrière pastorale. Qui aurait pu imaginer alors que ce petit citadin malingre embrasse de surcroît le métier d'éducateur du peuple, au cœur d'une enclave luthérienne isolée dans la montagne vosgienne, dont la rudesse du climat avait fait fuir plus d'un ministre depuis l'avènement de la réforme ? Qui aurait pu prédire le combat mené par ce petit homme germanophone de naissance pour établir l'usage de la langue française en un lieu où l'emploi d'un patois rendait difficile toute ouverture vers le monde extérieur ? Pourtant, les soixante-quinze années de l'existence de cet homme de nature fragile témoignent d'un combat poignant de la lumière contre les ténèbres, de la raison contre l'obscurantisme, de la loi contre l'injustice...

Le champ d'activités du pasteur Stuber est multiple et très étendu à l'image de celui de son successeur au Ban de la Roche, Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826). Ainsi est-il possible d'approcher cette personnalité complexe de bien des façons. Cependant, c'est la figure de Stuber pédagogue qui transcende les différents visages de l'homme. La pédagogie mise en oeuvre par Stuber aux confins de l'Alsace peut ainsi, suivant notre perspective, être qualifiée de «pastorale» au triple sens littéraire, théologique et enfin musical de ce terme. Le récit de ses multiples activités s'apparente bien, dans un premier temps, à une oeuvre littéraire «pastorale», mettant en scène bergers et paysans. L'enracinement dans son époque, première exigence

Mots clés : pédagogie, transposition didactique, apprentissage, méthode, professionnalité enseignante.

d'une pédagogie conçue avant tout comme la théorisation de sa propre pratique, est vécu par Stuber dans une immersion volontaire au cœur de l'univers culturel de ses paroissiens. Le cadre de référence théorique que lui procure sa qualité de pasteur spirituel représente la seconde acception du terme «pastorale» pour qualifier l'activité éducative de Jean-Georges Stuber. L'insatisfaction, la quête de mieux-être sont les moteurs d'une démarche éducative riche et véritable. Par rapport à la tradition luthérienne orthodoxe de son temps, la prédication de Stuber, outil propédeutique par excellence, est un lieu de désystématisation, de compréhension, d'ouverture :

Je renonçais à la forme habituelle du sermon en prenant le ton d'une conversation amicale mais digne. Je leur demandais souvent s'ils le comprenaient de cette façon et s'ils avaient songé à faire l'effort de le comprendre... Je leur fis sans cesse sentir quel bonheur serait le leur, s'ils étaient un peuple innocent, consciencieux et plein de foi, des âmes rachetées par notre Seigneur Jésus-Christ (1).

La passion de Stuber pour la musique représente enfin l'ultime caractère «pastoral» de sa pédagogie. C'est pour une large part suivant une approche musicale que s'opère, dans différents secteurs de son activité, une mise en questionnement dialectique et mutuelle de la théorie par la pratique. C'est, par exemple, à l'image d'un véritable solfège qu'il construit le merveilleux outil que représente «l'Alphabet méthodique», conçu comme une partition qui permet, en exerçant leurs capacités d'écoute, d'apprentissage du rythme et de la nuance, à des générations d'hommes frustes d'accéder à la lecture courante puis à la culture, grâce aux livres de la bibliothèque de prêt. Confronté avec les difficultés de transcription des notes qui constitue une barrière culturelle infranchissable pour ces pauvres paysans, il élabore aussi un système astucieux afin de rendre accessible à tous la lecture des chants qui embellissent leur misérable quotidien, les aidant de cette façon à dépasser la simple nécessité de satisfaire leurs besoins vitaux. Au cœur de cette population déshéritée, marquée par le sceau de la misère et de la soumission aux aléas de la Providence, surgit alors la voix de l'homme «imago Dei», paradigme du passage de la nature à la culture :

C'était toujours une grande joie pour moi lorsque, allant à cheval d'un village à l'autre, j'entendais, dans les prés et sur les hauteurs, des chants que je leur avais appris; je distinguais souvent des voix très belles, très harmonieuses (2).

Jean-Georges Stuber fait partie de ces pédagogues oubliés ; son œuvre éducative elle-même fut de tout temps le plus souvent méconnue ou caricaturée. Il serait aujourd'hui souhaitable de lui redonner la place qui devrait être la sienne dans l'histoire de la pédagogie moderne, comme l'auteur de l'un des premiers essais de méthode pour apprendre à lire au plus grand nombre, et comme l'initiateur de la première bibliothèque de prêt au monde...

Premier ministre au Ban de la Roche

Lorsque Jean-Georges Stuber s'installe au Ban de la Roche, il est âgé de vingt-neuf ans, et doit faire face à un ensemble de difficultés qu'il a lui-même décrites dans son Histoire de la paroisse de Waldersbach : problèmes de communication liés à l'utilisation du patois, «état lamentable des écoles», chantier de l'église éternellement inachevé, état insalubre du presbytère. C'est à ce dernier chantier qu'il consacre alors l'essentiel de son énergie, jugeant inconvenant d'entreprendre d'autres réformes aussi longtemps que la paroisse ne dispose pas d'un temple digne de ce nom. Ainsi, le bâtisseur des temples de Waldersbach et Neuwiller ne paraît pas agir de manière concrète et déterminante sur la situation scolaire héritée de ses prédécesseurs. Il prend cependant la mesure des difficultés en constatant à quel point il devient urgent de réagir face à la dégradation des conditions d'enseignement. En dépit d'une célèbre anecdote selon laquelle, en 1750, le maître d'école de Waldersbach fut un vieillard malade placé à ce poste en raison de son incapacité à surveiller les troupeaux sur les prés communaux, il faut se garder de considérer que le pasteur ne bénéficie d'aucune tradition scolaire à son arrivée au Ban de la Roche. Même si les écoles se trouvent être dans un «lamentable état», une structure éducative est bel et bien en place au moins depuis le XVII^{ème} siècle. Malgré cela, un élément caractéristique du statut des maîtres d'école protestants reste incontestablement leur grande pauvreté, liée à la modicité du traitement et au peu de considération que revêt cette charge :

Il n'y a point de fonds pour entretenir des maîtres d'école.

Une communauté ayant besoin d'un maître d'école fait marché avec un tel sujet, étranger ou domestique, qu'elle puisse avoir et que le Ministre approuve. On convient du temps pendant lequel l'école se fera, qui est à peu près les mois de novembre, décembre, janvier, février, mars et avril. On règle le gage du maître d'école, qui est fort petit, et qui se paie par répartition sur tous les ménages qui ont des enfants en âge de fréquenter l'école. Cet âge est de 6 ans, suivant un décret donné par Monsieur Barth, autrefois baillis. Ce même décret porte, que le paiement du maître d'école se doit faire par tous les habitants d'une communauté, qu'ils aient des enfants ou non. Et qu'il n'y doit avoir qu'une somme toute modique, payable par tête des enfants qui fréquentent l'école. Mais on ne peut pas parvenir à faire observer ce décret. Ceux qui n'ont point d'enfants ne paient rien du tout. Et entre ceux qui en ont, il y a d'éternelles contestations pour savoir s'il faut que la répartition des gages du maître d'école se fasse par ménage sans égard au nombre des enfants, ou par tête d'enfants. Ceux qui ont beaucoup d'enfants soutiennent le premier, ceux qui en ont peu, sont pour le dernier. Et au lieu de l'âge de 5 ans, plusieurs ne veulent les envoyer qu'à celui de 7 (3).

La scolarisation des petits paysans du Ban de la Roche est un combat de tous les instants que le pasteur doit mener contre l'avarice des parents, la négligence des autorités et l'ignorance de beaucoup de maîtres. Stuber prend ainsi conscience de l'impérieuse nécessité de procurer aux maîtres, baptisés *régents d'école*, une position sociale plus enviable, condition indispensable pour leur adhésion à toute velléité de rénovation pédagogique. Au problème de la reconnaissance sociale des régents vient s'ajouter la difficulté à trouver des locaux adaptés à une pratique de classe décente. Sur ce terrain aussi, le pasteur doit affronter une tradition séculaire d'ignorance qui

considère l'école au mieux comme une garderie. Les autorités ne voient nullement l'intérêt d'entreprendre de nouvelles constructions jugées beaucoup trop onéreuses :

À Waldersbach et Bellefosse où la jeunesse est très nombreuse, nous avons coutume de louer en hiver une pièce spacieuse où se déroule la classe, l'école étant moins fréquentée l'été. Car, à Waldersbach, il existe bien une chaumière appelée maison d'école, mais on peut à peine s'y retourner, et dans les quatre autres villages il n'y en a pas du tout, et de semaine en semaine on fait classe en allant d'une maison à l'autre. À Bellefosse, chaque fois que c'est le tour d'une maison dont les pièces sont petites - ce qui est très souvent le cas -, et en plus encombrées de lits et de métiers à tisser, on en loue une autre (4).

Pour combattre toutes ces entraves aux progrès de l'instruction, Jean-Georges Stuber s'approprie et développe la stratégie « législative » introduite par ses prédécesseurs, fondée sur la nécessité de construire un cadre légal particulier aux écoles du Ban de la Roche. Les « contrats d'école » placent le pasteur au centre de la problématique scolaire avec un statut d'arbitre des conflits éventuels et de garant des accords souscrits entre les différents partis en présence. Stuber va en outre s'attacher à moderniser le fond et la forme de ces contrats. Cependant, le jeune pasteur étant accaparé par le suivi des différents chantiers de construction ou de rénovation des temples, il faudra attendre 1760 pour trouver la trace d'un « contrat d'école » nouvelle formule, à l'initiative de Stuber (5). Il choisit, d'autre part, de ne plus faire appel à des personnes extérieures au Ban de la Roche, mais s'entoure progressivement de maîtres souvent jeunes, recrutés au sein de la population locale. Il se charge lui-même de leur formation pédagogique initiale et continue, utilisant pour cela les outils qu'il a patiemment confectionnés, confirmant ainsi ce sentiment qui avait guidé ses premiers pas de petit citadin strasbourgeois au cœur des montagnes vosgiennes, souvent hostiles : aucun secours ne viendra de l'extérieur ; les Ban de la Rochois ne parviendront à maîtriser leur destin que de manière autonome, en gravissant, encordés les uns aux autres, à partir d'un référentiel piétiste fondé sur les valeurs chrétiennes, militantes, de solidarité, fraternité, amour du prochain, le chemin étroit et précaire qui de l'alphabétisation, palier nécessaire, grimpe vers la culture, pour aboutir enfin à l'art et la plénitude spirituelle... Cependant, le renouveau éducatif amorcé par Jean-Georges Stuber au Ban de la Roche allait connaître un arrêt brutal et inattendu en raison du décès de son épouse Marguerite-Salomée Reuchlin, âgée de vingt ans, le 9 août 1754, dix jours après avoir donné naissance à sa fille Salomé-Charité.

Ministère à Barr (1754 / 1759)

Terrassé par ce deuil soudain et inattendu, désormais seul et malade, se sentant peut-être en partie responsable de la mort de sa jeune femme qui décidait trois ans plus tôt de le suivre dans cette contrée reculée de la montagne vosgienne, Stuber accepte une place de pasteur à Barr, dans la plaine d'Alsace. Son séjour à Barr constitue une période de transition, ses recherches privées étaient jusqu'alors mal connues (6). et jugées peu représentatives de l'ensemble de son œuvre pédagogique et pastorale. Pourtant, le séjour dans la plaine d'Alsace va progressivement cristalliser

un temps de «reconstruction» et de maturation. Ainsi va-t-il profiter de bien meilleures conditions d'exercice dans ce nouveau ministère pour donner une forme d'équilibre renouvelée à sa vie familiale et construire les référents théoriques qui lui ont fait défaut lors de son premier ministère au Ban de la Roche, particulièrement dans le domaine de la pédagogie de la lecture et de la littérature.

Pour ce qui concerne l'aspect familial de cette reconstruction, Jean-Georges Stuber se décide à épouser, le 15 septembre 1755, Anne-Marie Lorenz (1735-1805). Cette jeune fille, alors âgée de vingt ans, n'est autre que la sœur de Jean-Michel Lorenz (1723-1801), juriconsulte, professeur d'histoire et d'éloquence latine à l'université de Strasbourg et de Sigismond-Frédéric Lorenz (1727-1783), précurseur d'une nouvelle génération d'orateurs qui remet en cause la prédication sclérosée des orthodoxes luthériens. L'alliance avec la famille Lorenz se révélera un précieux soutien pour Stuber dans son second ministère au Ban de la Roche, en complément de l'appui déjà existant de son maître Reuchlin, père de sa première épouse.

Pour ce qui concerne la construction de référents théoriques dans le domaine de la pédagogie de la lecture et de la littérature, c'est paradoxalement au travers de recherches musicales auxquelles Stuber consacre tous ses loisirs, que notre pasteur-pédagogue va forger les outils qui lui permettront, par transposition dans le champ pédagogique, de trouver des réponses pratiques aux multiples difficultés d'apprentissage de la langue française rencontrées par ses paroissiens lors de son premier ministère au Ban de la Roche. Les travaux de Stuber autour de la musique, durant son séjour à Barr, peu connus jusqu'alors, constituent, dans notre perspective, une étape capitale de la maturation de sa pensée pédagogique ultérieure. Les outils qu'il va bientôt forger pour l'apprentissage de la langue (alphabet méthodique, bibliothèque de prêt) et les méthodologies spécifiques qui accompagnent leur utilisation perdent tout leur sens et toute leur efficacité sans cette indispensable référence à la technique musicale et instrumentale. Elles sont alors assimilées pour l'un (alphabet méthodique) à une banale méthode syllabique à caractère empirique et pour l'autre (bibliothèque de prêt) à une «géniale intuition». Avant d'analyser le processus de transfert du champ musical vers celui de la pédagogie, il convient à présent de préciser la nature des occupations musicales de Stuber à cette époque.

Celui-ci investit plus particulièrement trois grands domaines : la composition, la recherche théorique et la transposition didactique. Il consacre initialement une partie de son temps (1756-1758) à la rédaction d'un *Choralbuch*, version remaniée du recueil de cantiques déjà publié par ses soins et mieux adapté dans son contenu aux caractéristiques particulières des habitants du Ban de la Roche, avec lesquels il continue de correspondre de sa retraite alsacienne. Stuber entreprend ensuite une réflexion théorique de fond sur l'un des problèmes importants de musicologie qui agite son époque : le tempérament des instruments. Les documents autographes que nous avons pu consulter (7) montrent comment il reconstruit de toutes pièces la logique qui, du système de Pythagore utilisé de l'Antiquité grecque jusqu'à la fin du XV^{ème} siècle, en passant par le modèle Zarlilien, aboutit au célèbre *Clavier bien tempéré*, œuvre écrite par Jean-Sébastien Bach (1685-1750) entre 1722-1744. En ce qui concerne enfin la transposition didactique, Stuber tente d'élaborer un système de lecture des

notes sur la portée qui permette au plus grand nombre, en particulier à ceux qui n'ont que des notions très élémentaires de solfège, de lire la musique en passant aisément d'une octave à l'autre. Progressivement, après plusieurs essais, le pasteur parvient à mettre au point une technique qui semble lui convenir et qu'il décrit de cette manière :

Quoique le système qui se trouve de l'autre côté soit le plus naturel et le plus aisé, cependant il serait difficile de l'introduire à cause des six lignes, en voici un autre que l'on pourra introduire tous les jours, et que tous les musiciens pourraient entendre, sans presque les en avoir averti. Pour ce sujet, on se servirait de cinq lignes, de six sortes de clefs et de deux appellations différentes des notes. Ce système aurait tous les avantages du premier, excepté ces deux : 1) il faudrait connaître deux différentes clefs je veux dire il faudrait savoir appeler les notes de deux différentes façons, et par conséquent : 2) il ne serait pas tout à fait si naturel et si pratique que le premier, mais par récompense il aurait sur le premier un grand avantage, c'est que pourra s'en servir qui voudra, sans en être convenu avec qui que ce soit et être entendu de tout le monde (8).

L'incontestable avantage de la transposition préconisée par Stuber est que l'ut se trouve placé sur la même ligne par groupe de 3 clefs, à savoir sol 1, ut 3 et fa 4 d'une part, sol 2, ut 4 et fa 5 d'autre part, ce qui facilite grandement la lecture des notes à différentes octaves. Cette recherche, fondée sur l'idée que la capacité de chanter ensemble, voire de pratiquer une technique instrumentale, représente l'une des principales voies d'accès à la culture pour les populations rurales peu éduquées, aura d'importantes conséquences lorsque Stuber décidera de transposer sa démarche pour permettre aux paysans du Ban de la Roche l'accès à cette autre forme de culture que constitue la littérature.

Dès 1758, le projet d'un retour possible au Ban de la Roche se précise pour le diacre de Barr. Plusieurs facteurs vont concourir à l'accélérer. Stuber qui correspond régulièrement avec les régents d'école sait, depuis son arrivée dans la plaine d'Alsace, que son successeur au presbytère de Waldersbach s'oppose aux réformes que celui-ci avait engagées. Ses anciens paroissiens ayant demandé la destitution de leur ministre en exercice, le 24 février 1760, Stuber prêche à nouveau et pour la première fois depuis cinq ans à Belmont.

Second ministère au Ban de la Roche

Lors de son retour volontaire au Ban de la Roche, Jean-Georges Stuber reprend l'ouvrage laissé inachevé en 1754. Mais il n'est plus le jeune pasteur inexpérimenté de 1750 : mûri par les épreuves, ayant, dans sa retraite alsacienne, pris le temps d'une réflexion approfondie sur le sens à donner à toute entreprise éducative, il est conscient de la nécessité de procurer aux écoles et aux enseignants qui les desservent les structures stables qui seules parviendront à en assurer la pérennité, gravement menacée pendant le ministère de Stoeber. C'est en particulier grâce au soutien de sa belle-famille strasbourgeoise qu'il réussit à intéresser certaines personnalités à la cause des écoles de sa vallée. Il obtient ainsi de bienfaiteurs strasbourgeois plu-

sieurs dons en argent, dont le principal (2000 francs) lui est secrètement adressé par le professeur Jean-Michel Ott du Gymnase protestant, ministre français, maître es arts et régent au collège de l'université. Dans l'alliance du pasteur-pédagogue avec le ministre-professeur s'élaborent progressivement les contours d'une structure légale de grande originalité qui procure à Stuber l'indispensable assise institutionnelle qui lui fit défaut lors de son premier séjour au Ban de la Roche. Le but initial de cette «fondation scolastique», créée à l'orée de l'année 1761, est de stimuler le zèle des instituteurs du Ban de la Roche par un partage annuel des intérêts de sommes placées par les généreux donateurs strasbourgeois (9). Les rentes attribuées à chaque paroisse sont réparties entre les maîtres d'école du Ban de la Roche, en fonction du nombre d'écoliers enseignés et des progrès accomplis. Émulation et transparence, tels sont les maîtres-mots de ce nouveau mode de fonctionnement : les performances de tous les partenaires de la relation éducative sont rendues publiques, et récompensées à leur juste valeur. L'analyse de la psychologie des régents en particulier, des anciens et de la population du Ban de la Roche en général, conduit Stuber à une grande prudence dans la rédaction de cet acte fondateur, mais dans le même temps, la préoccupation pédagogique constitue le fil conducteur de l'ensemble du texte. Derrière la gratification des maîtres, objectif affiché de la fondation, se dessine une finalité éducative de tout autre envergure : il s'agit bien de permettre à une population d'enfants analphabètes un réel accès au savoir. En outre, l'intéressement financier des maîtres, qui en constitue la modalité, doit être replacé dans son contexte socio-historique : le statut social de ces derniers en Alsace au XVIII^{ème} est tel que cette maigre gratification financière constitue une révolution considérable des mentalités, particulièrement celles des responsables locaux (10). Concernant plus spécifiquement les anciens représentant les différentes communautés, si l'investissement financier initial des bienfaiteurs strasbourgeois se fait incontestablement à leur rencontre dans le cadre d'une «éthique de charité», Stuber sait leur éviter les pièges de la tutelle ou de la dépendance. L'émulation et la transparence des résultats lient les enseignants aux bienfaits de la fondation, mais ces deux mêmes facteurs fondent également, et de manière très habile, les relations avec les différentes municipalités : tout en conservant une certaine liberté de manoeuvre, elles deviennent partenaires des différentes étapes de la conception et du suivi du projet et à ce titre sont invitées à apporter leur propre contribution financière. Cette volonté de partenariat ainsi que le mode de répartition des sommes distribuées nous semblent poursuivre un triple objectif :

- installer l'institution dans la durée (gestions des intérêts sur le long terme) ;
- considérer les municipalités elles-mêmes comme des partenaires à part entière de l'action éducative, contribuant de manière significative, par un engagement financier local certes modeste, mais symboliquement essentiel, au développement de l'instruction ;
- ne pas déposséder les communautés du Ban de la Roche de leur propre responsabilité éducative institutionnelle, en les amenant à se considérer comme assistées et dépendantes d'une autorité charitable supérieure. L'aide apportée par la fondation se veut un encouragement au développement d'une véritable professionnalité enseignante d'initiative locale.

Les anciens demandent des garanties afin que la masse des écoliers ne soit pas négligée au profit de l'élite locale. Faisant dans leur requête montre d'un bel exemple

de sagesse populaire, ils semblent légitimement préoccupés de certains effets pervers d'un processus qui érige l'émulation entre les maîtres en système. La compétition mise en place par Stuber leur paraît à bien des égards peu compatible avec le niveau actuel des maîtres et de leurs disciples des différents villages :

3. Lorsque les maîtres d'école, voulant remporter les prix marqués dans l'article 5, en poussant les enfants les plus capables, seraient convaincus de négliger les autres, surtout les pauvres, on supplie le bienfaiteur et son administrateur d'employer tout moyen efficace, tant ceux qui sont indiqués à l'article 9 qu'autres, pour arrêter un abus directement contraire aux vues de cette belle fondation (11).

Stuber insiste, pour conclure, sur la solidité du pacte de progrès ainsi contracté. Rien ne peut plus s'opposer à la mise en œuvre des principes éducatifs portés par la «fondation scolastique». Un examen annuel à caractère collégial contribue s'il en était besoin à renforcer l'émulation entre les instituteurs et à intéresser parents et adultes à la chose scolaire en fonction d'un principe élémentaire : les adultes doivent se montrer dignes des progrès de leurs enfants et ne peuvent «rester en arrière», sous peine de perdre une part de leur autorité ; ils sont invités par l'exemple des jeunes à prendre en main leur propre éducation et apprendre au moins à lire ! Les différents maîtres d'école du Ban de la Roche présentent, devant un jury composé des deux pasteurs et des anciens des communautés, ceux de leurs élèves qu'ils espèrent voir «approuvés». Parmi les épreuves habituelles de cet examen prennent place la lecture courante, la poésie, le chant... Les résultats du «Prix de la fondation scolastique» sont proclamés lors d'une séance solennelle, présidée par l'administrateur de la fondation en personne lorsqu'il se trouve présent.

Le tableau suivant présente une classification des lauréats des différentes années en fonction de leur date de naissance :

	1745	1746	1747	1748	1749	1750	1751	1752	1753	1754	1755	1756
1761	2	2	5	1	3	1	1					
1762	2	2	6	9	5	2	1	5	1	2	1	
1763							2		2			
1764						2	4					2
1765				6	6	2	2	2	2	1	1	

Ainsi, les plus anciens élèves approuvés sont âgés de 16 ans, les plus jeunes de 8 ans. En 1761, la benjamine de 10 ans s'appelle : «*M. Marguerite Masson, sa propre fille*», de Vernier Masson, régent des écoles de Waldersbach et Bellefosse. Les commentaires de Stuber, illustrant au fil des pages ces données chiffrées nécessairement désincarnées, permettent de relativiser certaines données, et de mieux comprendre les difficultés auxquelles il se trouve confronté avec ses régents. En 1762, il se réjouit du fait que : «*Les écoliers furent ouïs le 11 juillet par Monsieur l'administrateur en personne, et les prix distribués le 25*» ce qui contribue à renforcer l'image «généreuse» du professeur Ott, puisque c'est justement cette année-là que l'on compte le plus

d'élèves approuvés, ce qui se trouve confirmé par la remarque du pasteur l'année suivante (1763) :

Cette année il fut permis de reproduire avec un nouveau degré de perfection les écoliers approuvés en 1761 et 1762, d'autant plus que l'année dernière Mr. l'Administrateur, usant de beaucoup d'indulgence envers nos écoliers, avait bien voulu applaudir à ce qui n'était encore qu'un commencement de leurs progrès (12).

À cœur joie

Les recherches menées par Jean-Georges Stuber durant son ministère à Barr vont trouver dans ce projet d'élaboration progressive d'une culture populaire un terrain d'application naturel ; la pratique du chant choral, représente, dans cette perspective, l'une des principales voix d'accès à la culture pour les adultes comme pour les enfants. Les outils nouveaux forgés par le pasteur vont grandement faciliter l'apprentissage du solfège permettant à un nombre important de ses paroissiens de produire une oeuvre collective. Nous verrons comment ce savoir-faire acquis dans le champ musical évoluera vers un autre domaine fondamental pour l'accès à la culture, la maîtrise de la langue :

Lorsqu'ils ne savaient pas convenablement un chant, je l'appris aux maîtres d'école, avec beaucoup de peine dans les premiers temps [...] Finalement je les priais de bien vouloir apprendre un peu de solfège sous ma conduite. Au fur et à mesure de nos progrès, les enfants acquièrent une notion de la musique et ils chantaient souvent à l'unisson des chants instructifs et agréables à vingt, trente et plus, les instituteurs accompagnant ces chants avec la voix de basse. Notre chant plut beaucoup aux Ban de la Rochois. Il émut souvent très profondément nos protecteurs strasbourgeois et bien d'autres encore ; il nous édifiait, nous fortifiait et nous éveillait de telle sorte qu'il nous devint toujours plus agréable. Nous étions parvenus à ce que toute l'assemblée entonna les cantiques les plus courants avec la mélodie et la basse (13).

C'est donc par l'intermédiaire des régents d'école que les Ban de la Rochois se familiarisent progressivement avec la pratique du chant. Les maîtres, qui depuis l'avènement de la fondation scolastique «*se laissaient former plus volontiers que précédemment*», intègrent les notions élémentaires du solfège grâce à la transposition préconisée par Stuber. Les premiers bénéficiaires de cette compétence nouvelle des régents sont les enfants des écoles, au sein desquelles le chant choral fait désormais partie intégrante des activités quotidiennes. La pratique du chant parcourt ainsi un chemin apparemment imperceptible, des murs de l'école à ceux de l'église jusque dans l'espace libre des champs où il accompagne les travaux des hommes. De l'apprentissage à la pratique spontanée, du chant individuel à l'oeuvre collective produite en fonction de règles intégrées graduellement, toutes les étapes d'une démarche culturelle se trouvent ainsi réunies. L'oeuvre produite permet à l'individu de se détacher des préoccupations liées à sa subsistance et à la routine d'une agriculture autarcique. Les premières émotions créatrices ouvrent l'esprit au message évangélique. Le caractère évangélique de cette culture pastorale contribue incontestablement à resserrer

les liens existants dans la communauté ; le partage d'une émotion commune permet ce rapprochement entre les hommes et transforme un temps de culte souvent subi auparavant, en une parenthèse de plaisir et d'espoir dans la vie austère de la vallée. Devenant dans le même temps acteurs de leur propre foi et témoins de celle des autres, les Ban de la Rochois prennent progressivement confiance en leurs possibilités et s'ouvrent à une dimension spirituelle marquée par la gratuité d'un effort à finalité purement esthétique. Les caractères musicaux et pédagogiques de l'éducation pastorale se superposent volontiers dans le développement de qualités de rigueur, d'écoute, de familiarisation progressive avec la mélodie spécifique de la langue française, les intonations et les nuances... toutes les générations s'associent à la production d'une oeuvre collective, qui étonne, témoigne du développement culturel et permet d'envisager un partage, bien improbable jusqu'alors, avec «l'autre monde»... celui des «bienfaiteurs strasbourgeois».

L'Alphabet méthodique

Parallèlement au travail accompli dans le domaine musical, Stuber est convaincu qu'une rénovation totale du système d'apprentissage de la langue française est nécessaire. Il a lui-même choisi, bien que germanophone natif, d'imposer définitivement le français par rapport à l'allemand comme langue usuelle au Ban de la Roche. Mais la plupart de ses paroissiens ne pratiquent aucune de ces deux langues et utilisent comme langue véhiculaire un patois. Ainsi la tâche est immense, les résultats actuels désastreux et le matériel didactique mal adapté : «[...] sur vingt enfants qui sortaient de l'école, un seul à peine savait lire et encore très approximativement (les maîtres d'école eux-mêmes n'y arrivaient pas bien) [...] (14)»

Face à ce constat alarmant, Stuber prend rapidement conscience, qu'une transposition didactique similaire à celle utilisée pour l'étude du solfège devient indispensable à un apprentissage maîtrisé de la langue. Il lui faut donc élaborer sa propre méthode, adaptée aux besoins des habitants du Ban de la Roche et facilitant en premier lieu la lecture du français pour les régents d'école. Il relève également que les enfants ne saisissent rien du rapport qui unit graphie et phonie, et que la pratique de l'épellation en est vraisemblablement la principale cause. Les lettres ont elles-mêmes leur propre énonciation qui peut être modifiée en fonction de la place qu'elles occupent à l'intérieur d'un mot ; l'épellation lettre par lettre, interdisant toute anticipation et tout retour en arrière, empêche l'apprenti lecteur de prendre conscience de la position relative de chacune de ces lettres et de réaliser l'influence de celle-ci dans la prononciation d'une syllabe par exemple. Stuber remarque alors qu'ils élaborent eux-mêmes d'autres stratégies pour tenter de s'y retrouver :

Ils apprenaient à reconnaître les mots qui revenaient le plus souvent dans leurs livres, d'après la forme et les proportions. Aussi les enfants lisaient-ils les mots par similitude, c'était tout leur savoir lire, autrement dit, aucun ne savait lire. Leur livre de lecture habituel était le livre de cantiques et ils y trouvaient bien les mots de Sauveur, Créateur, Dieu, Jésus-Christ et quelques autres. Avaient-ils un autre livre entre les mains, ils se trouvaient comme dans un pays étranger où l'on ne reconnaît plus les

visages. S'ils rencontraient des mots ressemblants, ils prononçaient l'un pour l'autre : Jésus pour je suis, cœur pour cour, herbe ou heureux pour Hébreux; ordure pour ardeur, oiseau pour vaisseau, honneur pour horreur etc. J'ai vu un enfant épeler c,o,r,p,s, - temps- parce qu'il avait entendu par ailleurs que l'épellation de temps se termine par p,s (15).

Compte tenu des éléments relevés au cours de ces différentes observations, Stuber se met au travail. Son cahier des charges est très strict et doit particulièrement prendre en compte des critères économiques :

- la méthode rénovée conviendra aussi bien à la formation des régents qu'à celle des adultes illettrés ou encore aux apprentissages premiers des enfants des écoles. Concevoir différents outils adaptés aux spécificités de chaque public est ici hors de propos ;
- le format et le nombre de pages du manuel doivent être réduits au maximum, afin de s'assurer d'un prix modique permettant une plus large diffusion ;
- le vocabulaire référentiel ne peut être trop contextualisé ou chronologiquement daté, afin de permettre une utilisation sur le long terme.

En dépit des contraintes économiques, le pasteur-pédagogue doit dégager les principes pédagogiques essentiels qui induiront des objectifs d'apprentissages pour chaque niveau, entraînant à leur tour la mise en place de moyens et surtout d'une méthode particulière :

- 1. la méthode est avant tout fondée sur une conception de l'apprentissage du français comme celui d'une langue étrangère, considérant d'emblée que le contexte sémantique propre aux locuteurs francophones natifs n'existe pas au Ban de la Roche ;
- 2. à l'image de la méthodologie élaborée pour l'étude du solfège, l'apprentissage de la langue visera dans un premier temps à la maîtrise d'aspects techniques (rapport graphie/phonie, combinatoire...) conduisant maîtres et élèves à une virtuosité certaine et différant par conséquent les activités d'expression ou de compréhension ;
- 3. la prononciation correcte des mots et de leurs syllabes constitutives etc. représente l'une des finalités essentielles de cette conquête linguistique ; il conviendra donc de lier lecture et oralisation en évitant de s'en remettre exclusivement aux maîtres dans la construction du sens ;
- 4. la progression des leçons devra induire une pratique rénovée de la combinatoire qui permette néanmoins à l'apprenant de construire quelques initiatives dans l'élaboration de l'acte de lire.

La méthode

La taille de l'ouvrage que Stuber rédige en premier lieu pour *combattre la difficulté à prononcer et orthographier la langue française* (plus de cinquante chapitres!) montre qu'il s'agit d'un texte référentiel, dont la publication s'avère incompatible avec les contraintes financières qu'il s'est lui-même imposées, mais duquel il compte extraire un manuel effectivement mis entre les mains des élèves :

Je rédigeai ce que l'on peut appeler un alphabet méthodique, dans lequel se trouvaient décomposées toutes les difficultés de l'art de lire en français et qui permettait d'imprégner les enfants, sans règles, grâce à un exercice facile [...] Dans les six premiers mois qui suivirent l'introduction de ce livre, maîtres et élèves apprirent plus qu'ils n'en avaient jamais appris. L'alphabet méthodique fut particulièrement utile pour combattre la difficulté à prononcer et orthographier la langue française. Celui-ci était composé de mots univoques et sans rapport les uns avec les autres. Il comptait plus de cinquante chapitres, dont chacun présentait, à l'aide d'un grand nombre d'exemples, un seul et unique mode de prononciation ; ce mode ne se trouvait que dans le chapitre ayant servi de base à l'apprentissage et n'était plus repris en tant que tel ; ce qui était acquis apparaissant cependant régulièrement par la suite. Grâce à ce système, on évitait que tous les enfants ne soient simultanément dépassés par une multiplicité de lettres, qui se prononcent toutes de manière différente, en se mêlant les unes aux autres, ce qui les trouble nécessairement et leur enlève toutes les sensations liées à la prononciation naturelle, ainsi que toute notion de la force des mots (16).

Le titre choisi, *Alphabet méthodique*, donne une image de l'organisation interne de la méthode développée : Il s'agit de travailler à partir de graphèmes (lettres de l'alphabet) qui viennent s'agencer progressivement les uns par rapport aux autres dans le cadre d'une combinatoire progressive et méthodique pour produire différents phonèmes. Chaque phonème fait l'objet d'une leçon particulière et n'est plus repris de manière spécifique quoiqu'il soit réutilisé régulièrement dans la suite des séquences. La disposition des mots et des syllabes permet la pratique d'au moins trois types de lectures différentes : horizontale classique (de gauche à droite), verticale (par colonne) ou encore sélective (recherche d'un mot dans l'ensemble). Le format de page est très réduit (150x100) et la concentration de signes particulièrement importante. La page se trouve divisée horizontalement en quatre paragraphes de dimensions comparables, chacun de ces paragraphes contenant une liste de mots de difficulté progressive disposés de différentes manières : le premier quart est constitué de termes à une syllabe isolant et concrétisant la difficulté à étudier (ici la voyelle entre deux consonnes) :

IV.

Voyelle précédée et suivie de la consonne (Voyelle entre deux)

	Bal	Bar	bel	bis	bol	cep	dol	dot
dur	fat	fer	fil	for	fur	ker	lof	Lot
mal	mer	mur	Nil	nul	pal	par	pur	
rak	sel	sol	sot	Sud	sur	tel	tuf	Tyr
val	ver	vif	vil	vis	vol.			

Dans le second paragraphe, la difficulté principale se trouve associée à des combinaisons déjà étudiées par les élèves lors des précédentes leçons dans des mots de deux syllabes, comme par exemple : for-mé (consonne et voyelle), a-mer (voyelle seule), fin-al (voyelle et consonne), mais aucun apprentissage nouveau n'apparaît :

Formé	hurlé	fatal	nomma
parmi	bercé	futur	massif
mordu	dormi	civil	battu
terni	ferma	Abel	honne
perdu	vertu	final	banal
sorti	purgé	subtil	fossé
durci	forcé	formel	fallu
germé	amèr	martyr	lassa
servi	Makir	tardif	botté
parla	borné	servil	donné
hardi	amen	lascif	Félix
forgé	Tirol	mortel	Essek

La troisième et la quatrième partie présentent des termes de trois puis quatre syllabes à difficulté croissante de lecture. La complexité des mots ainsi proposés exclue de fait toute référence au sens pour les élèves et souvent du point de vue même des régents, comme par exemple dans *paréatis* (mot latin {de *parere* = obéir} signifiant «obéissez» alors appliqué aux lettres de la Chancellerie visant à faire exécuter une sentence, hors du tribunal qui l'a rendue) ou *Diarbek* (habitant de Diarbekis, ville turque sur le Tigre), Makir, Essek etc. La capacité technique à analyser un mot en anticipant sur le découpage par syllabes et la nature du son produit en fonction de la place relative des voyelles et des consonnes, suivie de la synthèse des observations précédentes doit suffire à l'énonciation correcte du mot :

Partagé fortuné durcira parfumé murmura subrogé révolté réforma bazarada animal fugitif examen Diarbek général Germinal éternel paternel submergé annulé excessif ordonné immiscé Sextidi Liberté.

Perpétuel formalité dextérité fertilisa absurdité falsifia universel pyramidal fortifié extermina paréatis original passionné vermicelli Missisipi (17).

L'outil étant présenté dans ses grandes lignes, il nous faut à présent nous interroger sur les aspects méthodologiques propres à son utilisation. De quelle manière maîtres et élèves utilisent-ils l'alphabet en classe ?

La prononciation naturelle avait aussi ses noms, suivant les différentes constructions de la syllabe, comme : consonne et voyelle, voyelle et consonne, voyelle seule, voyelle entre deux (comprenez consonnes) concours de consonnes. La classe dans son ensemble devait être attentive. Lorsque tout était analysé correctement, toute la classe répétait le mot en l'épelant, signifiant par là son approbation. Si quelque chose était faux, le maître ne faisait rien remarquer mais au moment de répéter la classe se taisait et par conséquent les deux élèves fautifs devaient recommencer leur examen et se corriger par eux-mêmes. Si la classe n'avait pas relevé de faute et donnait son approbation, alors un élève qui avait reconnu l'erreur pouvait se lever et dire : «Je protes-

te ! » Puis avec l'autorisation du maître, il désignait la faute. De cette façon, on obtenait une précision qui souvent surpassait la nôtre, et les enfants aimaient aller en classe. Car c'était pour eux un jeu, au travers duquel ils apprenaient l'application, la discipline, l'attention, l'adresse, la réflexion (18).

Ce processus d'apprentissage apporte incontestablement une évolution notoire par rapport aux pratiques antérieures essentiellement basées sur une série d'entretiens individuels entre le maître et les élèves qui en manifestaient le besoin : *«Auparavant les élèves se retrouvaient tous ensemble, la classe durait deux à trois heures, chacun venait annoncer au maître ce qu'il (ou elle) n'avait pas compris, le reste du temps étant employé à dormir, bavarder, tout cela dans un ennui insupportable. Chaque enfant avait entre les mains un livre différent et démodé (19)»*. La nouvelle méthodologie place maîtres et élèves dans une toute autre logique. L'enseignant veille au bon déroulement du processus, mais intervient peu. Ce sont les élèves eux-mêmes qui agissent, réfléchissent, observent. Les places respectives de l'individu et du groupe sont respectées en cours d'apprentissage. Un espace non négligeable est donné à l'auto-correction, permettant également un certain nombre d'initiatives individuelles (*je proteste !*). La lecture orale demeure néanmoins le seul mode d'expression et de contrôle. Cette lecture peut s'effectuer de manière individuelle, mais les élèves sont principalement entraînés à une lecture orale collective, en cadence : *Ils sont si entraînés dans cette «lecture générale» que tout semble ne faire qu'une seule voix et que l'on comprend clairement les mots, ce qui les aide énormément dans la précision et dans l'exactitude de la prononciation (20)*.

L'Alphabet méthodique est imprimé en un nombre important d'exemplaires, et connaît de multiples réimpressions jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. Il répond parfaitement aux impératifs économiques et pédagogiques qui présidèrent à son élaboration, et devient l'outil privilégié d'accès à la lecture pour des générations de Ban de la Rochois :

Mon ami (21), qui nous avait procuré la fondation scolastique, fit imprimer le livre sur ses propres deniers et les donna aux Ban de la Rochois, sans gratuité complète mais à très bon marché (22).

L'Alphabet méthodique voit donc le jour pour sa première édition en 1762 dans une version réduite aux deux premiers chapitres. Les élèves peuvent l'acquérir moyennant une somme toute modique, inférieure au prix de revient de l'ouvrage. Si la gratuité est, selon toute vraisemblance, envisageable, dans le cadre de la fondation scolastique, Stuber considère le don comme le pire poison ; quelle valeur ses paroissiens pourraient-ils bien accorder à un ouvrage qui n'en a aucune ? La plupart des familles de la vallée acquièrent bientôt ce petit livre, qui devient ainsi la passerelle obligatoire vers tous les autres types de lectures.

Jusqu'à ce que les enfants aient lu ce livre en entier, on ne leur permettait pas d'en regarder un autre. Mais il arrivait aussi, quand ils l'avaient terminé, que nous les voyions lire sans heurt dans un autre, avec un plaisir tel qu'il était difficile de déterminer si c'étaient eux, ou nous leurs maîtres, qui étions le plus impressionnés. [...] Ils se

surprenaient eux-mêmes et demandaient volontiers si c'était la véritable façon de lire, celle des adultes ? Les maîtres d'école apprenaient avec les enfants et reçurent aussi quotidiennement des leçons chez moi.

Le parallèle avec le ravissement du pasteur lorsqu'il entend *dans les prés et sur les hauteurs [...] souvent des voix très belles, très harmonieuses* est intéressant à établir ici : le même transfert s'opère, de manière presque imperceptible. Ce phénomène, qui relève plus de l'alchimie que d'une rationalité logique, n'en constitue pas moins un paradoxe essentiel aux yeux du pédagogue moderne : à travers l'utilisation d'une méthode qui, de prime abord, rejette la compréhension au second plan, les élèves accèdent à l'envie et au goût de lire ! Ils s'étonnent eux-mêmes des progrès réalisés et prennent progressivement conscience de l'autonomie nouvelle qui est la leur. Les maîtres d'école, sensibles aux résultats obtenus auprès de leurs jeunes élèves grâce à la nouvelle méthode, acceptent aussi de se perfectionner sous la direction du pasteur. C'est une fois encore par leur intermédiaire que les Ban de la Rochois se familiarisent progressivement avec la pratique de la lecture, comme ils l'avaient fait précédemment avec celle du chant. Les instituteurs intègrent les notions élémentaires de phonétique avec l'*Alphabet méthodique* qui remplit ici une fonction identique à celle de la transposition préconisée par Stuber dans le domaine musical.

En résumé, l'*Alphabet méthodique* ne peut plus être aujourd'hui confondu avec une quelconque méthode syllabique d'apprentissage de la lecture. Les présupposés qui président au travail de Stuber en sont différents dans leur essence même. À l'image de l'apprenti musicien explorateur de l'univers inconnu des notes, système arbitraire qui ne renvoie dans un premier temps à aucun son particulier, l'enfant dialectophone est placé au contact d'un code graphique qui ne représente rien pour lui. L'association de ces graphèmes à des phonèmes, qui eux-mêmes viennent se combiner les uns aux autres pour former une gamme, constitue la première étape de la démarche «musicale» d'apprentissage de la langue. Le terme de déchiffrage, dans son acception usuelle rapportée au lexique musical, paraît plus approprié que celui d'alphabétisation, pour définir le processus alors engagé. La combinaison des phonèmes (notes élémentaires) permet ensuite à l'enfant une initiation progressive à l'influence des altérations, des nuances, du rythme, etc. sur la locution. Il s'agit là d'un travail technique de second niveau qui contribue grandement à la construction d'un référentiel, véritable dictionnaire «graphie-phonique», nécessaire au développement simultané de l'acuité visuelle, de la sensibilité auditive, et de la conscience phonique associées à l'expression en français. Les modalités d'acquisition de ces règles morpho-syntaxiques élémentaires mises au point par le pasteur permettent aux élèves de «chanter» une langue inconnue. Elles revêtent un caractère ludique qui renforce leur motivation ; la nouvelle définition de la place du maître suggère l'émergence d'élèves acteurs de leur apprentissage. L'activité de l'élève durant cette période de propédeutique à la lecture courante ne se situe ni dans une logique réellement déductive, le but n'étant pas de construire du sens à partir d'éléments élémentaires, ni dans une logique inductive, car les progrès réalisés ne sont pas conditionnés par les acquis antérieurs aux apprentissages premiers. On ne construit pas sa pensée sans référentiel solide et Stuber refuse l'aventure sur des terres inconnues sans construction préalable de repères sûrs permettant de goûter pleinement à la découverte, à l'aven-

ture. Mais si l'on a su préparer l'exploration des textes, réfrénant l'ardeur des intrépides tout en donnant confiance aux plus timorés, l'invitation au voyage, à l'ouverture au monde des idées prend tout son sens, au Ban de la Roche peut-être plus que nulle part ailleurs. Le «solfège linguistique» de Stuber permet à ses élèves de construire leur propre liberté d'auteurs, d'interprètes, de lecteurs potentiels d'univers textuels de styles très différents. Il constitue en outre le référent commun qui permet de s'entendre et de communiquer tout en gardant son jugement propre. Au déchiffrage succède l'échange culturel et la grande difficulté consiste désormais à nourrir et diriger l'appétit de tous ces lecteurs en herbe...

Lectures adultes

La synergie créée par l'enseignement du chant et l'exemple des plus jeunes entraînent à présent les adultes sur le chemin de l'école, pour apprendre à lire. La méthode ressemble à celle utilisée pour les enfants ; en cela l'*Alphabet méthodique* remplit parfaitement sa fonction, Stuber l'ayant conçu comme un outil polyvalent (universel ?) indépendant du contexte et du sujet auquel il s'adresse. Les régents d'école constituent l'indispensable vecteur de sa diffusion, ce qui ne manque pas par ailleurs de leur procurer des revenus complémentaires, contribuant ainsi à la revalorisation de la profession enseignante.

Les adultes demandèrent s'ils ne pouvaient pas encore apprendre à lire. J'introduisis de cette manière, quotidiennement en hiver, des cours du soir spécifiques dans les cinq villages de ma paroisse, en alternant les hommes et les femmes d'un jour sur l'autre. En été ils se tenaient tous les dimanches et fêtes pendant la journée, pour chaque sexe à part et l'un après l'autre.[...] Pour ces écoles je paye désormais annuellement à chacun des 5 maîtres, 7 thalers, c'est-à-dire 3 florins pour l'été et 1 florin et 5 kr par mois en hiver. Prochainement, on livrera aussi de l'éclairage à ces écoles pour la durée de l'hiver, parce que leurs lampes ordinaires ne sont pas commodes pour une réunion de quinze jusque vingt personnes et plus (23).

Il importe de proposer aux Ban de la Rochois une formation compatible avec l'exercice du métier de paysan, assurant à la fois une indispensable régularité, tout en ajustant la périodicité des séquences sur le rythme des saisons :

Les grandes, c'est-à-dire les écoles réservées aux adultes, ont débuté il y a un an environ (24) et se sont toujours poursuivies régulièrement. Vous savez qu'elles ont lieu tous les dimanches et jours fériés durant l'été, séparément pour les deux sexes, dans chacun des 5 villages ; à présent, pendant l'hiver, c'est-à-dire durant les mois de novembre, décembre, janvier, février, mars, elles ont lieu tous les jours, même le dimanche, à savoir alternativement, une fois avec la gent masculine et l'autre avec le sexe féminin. Le nombre de participants a, dans une certaine mesure, tout de même bien augmenté et ceux-ci doivent être libérés à la fin mars, alors que d'autres seront admis à leur place, à savoir ceux qui jusque-là étaient des écoliers effectivement trop paresseux ou craintifs pour fréquenter. Le temps nous apprendra si ceux-ci ne se laisseraient pas attirer, admiratifs, ou encore désireux de suivre l'exemple et le développement montré par les autres jusqu'ici. Il y a bien au moins déjà cent personnes qui,

jusqu'à ce jour, ont été tirées de leur profonde ignorance de la lecture grâce à ces écoles (25).

Faute de temps, de place et de maîtres formés à la nouvelle méthode, l'enseignement se voit prodigué en alternance : alternance entre les sexes, variation du rythme en fonction des saisons, et enfin alternance annuelle entre des promotions «d'étudiants», dont les premières représentent, d'après les dires de Stuber, les plus appliquées et les plus motivées. Le nombre de villageois initiés à la lecture dans les «grandes écoles» est considérable, compte tenu des moyens disponibles, et augmente encore de manière significative l'année suivante :

Non seulement les écoles des adultes ont continué pendant tout l'hiver, mais on a recommencé de nouvelles le 1er mai 1764 pour ceux qui jusqu'ici avaient été trop timides ou trop paresseux pour en profiter. La plupart des anciens de l'an passé s'y sont encore remis et nous comptons actuellement à Waldersbach 10 hommes mariés qui sont de cette école, 10 garçons, 13 femmes et 12 filles, en tout 45 personnes dont 12 nouveaux apprentis. à Bellefosse il y a 7 hommes, 12 femmes, 13 garçons et 10 filles, en tout 42 dont 29 nouveaux et parmi ces nouveaux quelques-uns auparavant ennemis déclarés de notre alphabet et méthode. à Belmont le nombre des nouveaux n'est pas important, mais les anciens continuent [...] (26).

Devant ce nombre important d'adultes scolarisés qui viennent renforcer les rangs déjà serrés des écoliers ordinaires, on ne peut qu'être saisi par l'ampleur de l'effort accompli pour alphabétiser, dans un premier temps, toute une population.

Dans les susdites écoles pour adultes, j'ai compté 150 à 200 personnes, de vingt ans, trente ans et plus, apprenant à épeler et à lire. Un jour, à Belmont, je trouvais une mère avec ses deux filles, l'une étant célibataire, l'autre mariée, qui épelaient à l'école.

L'envie d'entrer dans de «vrais livres» induite par les compétences nouvelles acquises à la grande école, va naturellement trouver à se nourrir dans divers textes religieux, cantiques, *Nouveau Testament*, recueils d'édification. Les personnages bibliques connus jusqu'ici de manière abstraite, extérieure aux représentations propres de l'individu, s'incarnent en quelque sorte dans la lecture (*les personnages de ces livres, dont ils avaient auparavant peu de notions, étant subitement apportés entre leurs mains*) devenant ainsi des compagnons de route crédibles, en établissant des «solidarités de visages» dans le passé. Cette demande nouvelle, liée aux progrès rapides des aînés, témoigne par ailleurs des performances de l'alphabet méthodique comme outil d'apprentissage en formation d'adultes. Stuber pourrait se contenter de cette rencontre réussie entre le petit peuple du Ban de la Roche et les textes sacrés. Mais la finalité de son projet pédagogique est véritablement culturelle et l'accès à la culture pastorale ne peut se satisfaire des seules nourritures spirituelles. Une diversification des écrits rendue nécessaire à la fois par les nouvelles compétences de lecteurs, mais aussi par la volonté d'initier cette «culture pastorale» qui seule peut, aux yeux de Stuber, garantir la pérennité de toutes ses institutions. Il acquiert progressivement les ouvrages nécessaires, souvent sur ses propres deniers, et institue un système de prêts et d'échanges, afin d'organiser au mieux la circulation des ouvrages

dans les villages et dans les écoles. Il donnera lui-même non sans un certain humour à cette circulation d'ouvrages, le vocable de «trafic de livres» !

La première bibliothèque de prêt au monde

Si *La Bible* reste bien pour le pasteur, le Livre par excellence, son projet culturel d'ensemble, nous l'avons vu, est plus ambitieux. Conscient des limites du texte sacré pour répondre à une multitude d'aspects pratiques de la vie des Ban de la Rochois, rassuré sur le bien-fondé de sa méthode avec le développement du nombre de lecteurs potentiels, il entreprend désormais de multiplier et de séculariser les supports de lecture. Après l'alphabétisation et l'évangélisation, la nécessité de développer une lecture populaire articulée sur les besoins ou la curiosité des néo-lecteurs s'impose. Ses paroissiens n'ayant pas les moyens d'acheter des livres par eux-mêmes, Stuber acquiert donc une centaine de volumes, pour une bonne part sur ses propres deniers, afin de les faire circuler parmi les habitants des différents villages. Ainsi naissent le «trafic de livres» et la bibliothèque de prêt :

Je procurai à leur usage un certain nombre de livres, de façon à ce qu'il y ait dans chaque village autant d'exemplaires que d'apprentis.[...] À présent je possède les mêmes livres aussi bien pour les écoles que pour les cours d'adultes, différents cependant pour chaque village; ils les échangent lorsqu'ils en ont complètement achevé la lecture [...] (27).

La première étape de ce «trafic de livres» consiste donc à procurer aux petites écoles et aux grandes (cours d'adultes) des séries d'ouvrages identiques, pour servir de support à la lecture lorsque les différents chapitres de *L'Alphabet méthodique* ont été maîtrisés. Il s'agit en quelque sorte d'un prêt «tournant», permettant d'utiliser les mêmes livres à des endroits différents. Ainsi pour ce qui concerne les écoles d'adultes, sous la rubrique «livres prêtés aux écoles», Stuber écrit en 1763 :

- à l'école des adultes de Solbach, sept «Hübners» dont 2 avec figures, un chandelier de fer, un binet (28) et une paire de mouchettes (29);
- à l'école des adultes à Bellefosse, deux chandeliers d'étain, et une paire de mouchettes;
- à celle de Waldersbach, un chandelier de fer, un binet et une paire de mouchettes;
- à Belmont, sept «Semaines saintes» (30).

On perçoit dans ces quelques lignes, combien le souci de l'éclairage est une constante dans l'organisation de ces écoles, et combien la lumière artificielle représente en quelque sorte un pré-requis indispensable aux lumières intellectuelles ! Le caractère quasi mystique de ces groupes de lecture, particulièrement en hiver, se trouve vraisemblablement renforcé par l'ambiance dans laquelle ils se déroulent. Si l'objet de la première étape du trafic de livres est plutôt d'ordre collectif et quantitatif, à savoir posséder suffisamment d'exemplaires identiques pour permettre une «lecture générale», la seconde étape, envisagée par Stuber comme une conséquence de la première, est individualisée et d'une certaine manière qualitative :

Aussi certains apprirent à lire couramment. Je me procurais une réserve de livres utiles que je leur prêtais individuellement pour les lire à la maison. J'en acquis environ une centaine; ils furent assez demandés, particulièrement en hiver. Mon successeur a depuis ce temps considérablement augmenté le nombre d'ouvrages de cette bibliothèque. Hormis l'édification, l'exercice dans la langue française et en général une certaine ouverture d'esprit furent les principaux avantages retirés de cette lecture publique (31).

Nous avons dressé un inventaire précis des premiers volumes de la bibliothèque de Waldersbach, mis à la disposition de la population du Ban de la Roche par Stuber. Quatre-vingt titres ou noms d'auteurs ont ainsi été répertoriés, qui donnent une idée de la nature des textes disponibles. Outre la *Bible* et le *Nouveau Testament*, une large part des écrits restent d'inspiration religieuse. On voit cependant apparaître quelques romans (Robinson, Fénelon...), des ouvrages traitant d'environnement (*Spectacle de la nature*) ou d'agriculture (*Culture du sainfoin*), des fables (La Fontaine, Ésope...), des écrits historiques (*Histoire biblique de Lyon*), des traités de pédagogie (*Télémaque, Civilité moderne...*), des recueils de chants et de musique et des abonnements spécialisés (magazine des enfants et des adolescents) (32). Les finalités de la lecture publique restent cohérentes avec le projet pédagogique global : nourrir et approfondir sa foi par des lectures édifiantes, en continuité avec les textes étudiés lors du culte dominical, développer la maîtrise de la langue française, en complément des apprentissages effectués dans les différentes écoles, sortir progressivement de l'isolement intellectuel en franchissant le mur des certitudes habituelles et routinières, en ouvrant des brèches, des fenêtres sur le monde, en invitant au voyage, en enrichissant un savoir agronomique déjà existant, en initiant aux découvertes et aux techniques nouvelles. Jérémie-Jacques Oberlin (1735-1806), le célèbre philologue, fait en 1793, dans une lettre à son ami l'abbé Henri Grégoire (1750-1831), alors député à la Convention Nationale, l'apologie de cette petite bibliothèque de prêt :

[...] le digne Cit. Stouber, que tu connais, avait commencé à humaniser cette paroisse [...] Les maisons d'école bâties, les places de régents rendues stables [...] ont produit une nouvelle génération instruite, sachant bien lire, bien écrire et chiffrer, ayant quelques connaissances en herbes utiles et salutaires du sol, qu'elle habite. Une petite bibliothèque formée dans la maison ci-devant curiale de livres instructifs et amusants occupe depuis le loisir de ces montagnards dans les jours consacrés au repos, et a beaucoup contribué à épurer les mœurs dans ces villages (33).

Le service de prêt fonctionne généralement à la sortie des offices et connaît rapidement un franc succès. Les livres circulent de main en main, à la grande joie de Stuber qui vient ainsi de créer la première bibliothèque de prêt au monde, ce qui permet au Conservateur en chef de la bibliothèque de l'université du Maine de reconnaître le Ban de la Roche comme le berceau des bibliothèques de prêt :

Les premières bibliothèques eurent un caractère confessionnel et furent liées à la création des petites écoles... La plus anciennement connue est l'oeuvre de deux pasteurs strasbourgeois, J.G. Stuber (1722-1797) et J.F. Oberlin (1740-1826) (34).

Outre le prêt, une vente d'ouvrages à prix réduits s'organise peu à peu puisqu' «[...]»

il se trouve l'un ou l'autre acquéreur, qui demande de le garder pour lui moyennant paiement». Les comptes du pasteur (35) montrent que cette pratique, qui trouve son origine dès 1763, dans des proportions infimes cependant, se développe au fil des années : ainsi, si en 1763 on relève 4 acheteurs seulement pour l'ensemble de la paroisse de Waldersbach, 7 ouvrages sont vendus en 1764, 11 en 1765, 21 en 1766, ce qui représente un total de 43 livres vendus en 4 ans. Stuber fait preuve d'une ingéniosité rare pour proposer à ses paroissiens des ouvrages à prix modiques. On constate par exemple que la même édition in 8° de la Bible offerte par la fondation scolastique «aux écoliers approuvés et aux écoliers adultes», est vendue 8 sols entière, mais peut être acquise progressivement en deux, voire trois volumes, le pasteur partageant la plupart des livres importants en plusieurs tomes qu'il relie lui-même ou fait relier (36). Un nombre important de ces volumes improvisés, à la reliure artisanale, figurent aujourd'hui encore parmi les reliques de la bibliothèque. Chaque ouvrage peut également être acquis à un tarif préférentiel si l'on est écolier. Ainsi existe-t-il par exemple un tarif «majeur» et un tarif «mineur» pour *l'Alphabet méthodique*. De même, vraisemblablement suite à certains arrangements contractés avec les éditeurs, les prix pratiqués sont exclusivement réservés aux habitants du comté comme Stuber le précise lui-même pour les cantiques dont il est l'auteur : «*Il n'est permis de les donner à ce prix qu'aux habitants du Ban de la Roche*».

Chacun des aspects du trafic est utile à l'établissement d'une forme de compagnonnage ritualisé : on s'habitue tout d'abord de manière presque sensorielle à la présence du livre, à son odeur, au toucher des pages. Les adultes étant largement associés aux apprentissages, ils sont en mesure, souvent pour la première fois, d'être co-acteurs de leur propre formation. On conçoit aisément tout l'intérêt de cette prise de conscience parentale pour la promotion des écoles que fréquentent leurs propres enfants et de leurs maîtres, qui sont aussi les leurs. Une lutte sans merci contre l'ignorance, les superstitions, le côté distant et même magique de leurs représentations concernant l'accès au savoir, s'engage alors.

Le «système» Stuber

Lorsque l'on fait le bilan des 12 années du ministère de Stuber au Ban de la Roche, on s'aperçoit que celui-ci n'est pas simplement (comme on l'a souvent considéré) le précurseur de l'oeuvre scolaire de son illustre successeur, Jean-Frédéric Oberlin, mais incontestablement le créateur d'un système éducatif cohérent, en parfaite symbiose avec son milieu d'exercice.

Le «système Stuber» se fonde en premier lieu sur une immersion en profondeur au sein de la population Ban de la Rochoise, pour comprendre et accepter ses difficultés à vivre, ses peurs, ses certitudes, et rechercher le moyen le mieux adapté d'y remédier, sans heurter les consciences, ni les susceptibilités. Il s'agit également d'une méthode institutionnelle, car le pasteur prend soin de transformer toute avancée dans le domaine pédagogique ou social, en une institution en bonne et due forme, lui donnant dans la mesure du possible un statut juridique approprié. Lorsque l'utilité d'une structure nouvelle est reconnue par le plus grand nombre, il devient indispensable de légiférer. La loi représente la seule garantie d'un fonctionnement sans perversion du modèle original, lui permettant de vivre et de se développer quelles que soient les

contraintes nouvelles à venir. Stuber cherche à inscrire son oeuvre éducative dans le temps, sachant que le sien est compté, et qu'il ne suffira pas pour conduire à terme le travail entrepris dans ce chantier aux limites spatio-temporelles imprécises. La scolarisation des petits paysans du Ban de la Roche est un combat de tous les instants qu'il doit mener contre l'avarice des parents, la négligence des autorités, l'ignorance de beaucoup de maîtres...

Le «système Stuber» se fonde en dernier lieu sur une méthodologie évangélique, qui se nourrit de l'amour du prochain, premier devoir du chrétien dans le cadre du sacerdoce universel. Tout au long de son action il reste fidèle aux recommandations de la dialectique piétiste : primauté du coeur par rapport à la raison, nécessité absolue de se confronter aux difficultés temporelles, tout en puisant dans un contact spirituel privilégié, les sources de la foi nécessaire à l'avancement du royaume de Dieu sur terre. Toute son activité est régie par cette volonté de donner un sens moral à ces hommes et ces femmes qui, vivant au jour le jour, ne conçoivent souvent pas d'idéal plus élevé que la satisfaction de leurs besoins primaires. En leur apprenant progressivement à dissocier leur pensée des seules préoccupations quotidiennes, il les aide à concevoir un avenir meilleur, à entrevoir les avantages d'une existence future moins précaire. Bon gré, mal gré, grâce à l'opiniâtreté de celui que ses paroissiens avaient surnommé le «*p'ti prédicant*», les différents éléments d'un environnement pédagogique unique en son genre se mettent en place à partir de 1763. Pour toutes ces raisons, Stuber mérite à bien des égards autant le nom de pédagogue que celui de pasteur. Tour à tour praticien, conseiller pédagogique, créateur et gestionnaire d'écoles, concepteur de procédés didactiques en lien avec une théorisation de sa propre pratique et de celle de ses maîtres, il est bien loin des considérations purement théoriques, et dans son ancrage quotidien au milieu d'exercice, il connaît les inévitables déceptions liées à la lenteur et à la médiocrité des résultats.

J'aurai encore beaucoup à dire sur bien des sujets (par exemple les églises, la construction des écoles etc.), il aurait aussi fallu insister sur l'état moral de la communauté et rapporter en particulier ce qui s'est passé depuis 1767, date à laquelle je fus appelé à Strasbourg et où j'eus la chance cette fois que l'on me donne un excellent successeur, un grand homme ami des enfants. [...] (37).

Avec ces quelques phrases, se referme le livre de l'activité physique du pasteur Jean-Georges Stuber au Ban de la Roche. Il ne quitte pas son «*Steinthal*» bien-aimé avec gaîté de coeur, mais se laisse pour une fois guider par sa raison plus que par son coeur. La santé fragile de ce père de quatre enfants n'aurait vraisemblablement pas résisté à quelques hivers supplémentaires dans l'inconfortable maison curiale de Waldersbach. Il ne tarde pas néanmoins à éprouver pour son ancienne paroisse des sentiments similaires à ceux qu'il éprouva dans sa retraite barroise... Il semble néanmoins rassuré d'avoir procuré à ses paroissiens un «*excellent successeur [...] (Jean-Frédéric Oberlin) ami des enfants*». L'analyse de la correspondance échangée entre les deux hommes, au-delà du discours convenu de «l'excellent prédécesseur» et de «l'excellent successeur», montre combien les positions adoptées par ces deux visionnaires de l'éducation moderne sur la question scolaire ouvrent la voie aux évolutions successives qui conduiront à penser la modernité dans l'école. Mais là n'est pas notre

propos...

BIBLIOGRAPHIE

- Chalmel, L. (1996). *La petite école dans l'école. Origine piétiste morave de l'école maternelle française*. Berne et Paris, Peter Lang, Collection Exploration.
- Chalmel, L. (à paraître en 1998). *Jean-Georges Stuber (1722-1797). Pédagogie pastorale*. Berne et Paris: Peter Lang, Collection Exploration.
- Chalmel, L. (à paraître en 1998). «Stuber». In Avanzini G., Cailleau R. *Dictionnaire de l'éducation chrétienne en France*. Angers: ISEA/GEREC.
- Chalmel, L. (1996). «Un réseau politique, scientifique et pédagogique, au XVIIIème siècle. Réflexions autour d'une lettre». Rouen, *Penser l'éducation*, n°2, pp. 29-48.
- Chalmel, L. (1995). «Jean-Georges Stuber et le développement de la langue française au Ban de la Roche». Caen : revue internationale *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere Nouvelle*, n°1. pp. 45-66.
- Chalmel, L. (à paraître en 1998). «Éduquer des adultes au XVIIIème siècle». Université Louis Pasteur Strasbourg, *Actes du Colloque AECSE 98*.
- Chalmel, L. (1995). «Jean-Georges Stuber et le développement de la langue française au Ban de la Roche». *Le Tambourier* (Bulletin de liaison du Musée Oberlin de Waldersbach), n°3, pp. 4-10.

NOTES

1. Stuber, J. G., «Histoire de la paroisse de Waldersbach», In Oberlin J. F. (année 1774, *Annales du Ban de la Roche*. pp. 84-107
2. Stuber, J. G., «Histoire de la paroisse de Waldersbach», in Oberlin J. F. (année 1774), *Annales du Ban de la Roche*. pp. 84-107.
3. Stuber, J. G., *Histoire du Ban de la Roche*. Petit cahier autographe. Chapitre «Ecoles». Strasbourg, AM O. ms 9, pp. 14 -20.
4. Stuber, J. G., (17 février 1764). «Lettre à son beau-frère S. F. Lorenz», reproduite dans: Baum, J. W. (1846). *Johann Georg Stuber der Vorgänger Oberlins im Steinthale*. Strasbourg, Guilbermann, p. 53 et suivantes (Traduction personnelle).
5. (1760). *Contrat d'école entre la communauté de Belmont et J. J. Masson, régent d'école*.

Waldersbach: Musée Oberlin.

6. Stuber, J. G., (1754). *Adversaria das Diaconat zu Barr betreffend, angefangen von Joh. Georg Stuber* Diac. anno 1754. Barr: Archives paroissiales.
7. Documents autographes inédits de Stuber, propriété de M et Mme Clement-Grandcourt, présentant une série de travaux d'analyse: *Tabula intervallorum, Tabula modulationum, Exemplum modulationis majoris, Exemplum modulationis minoris*, (Intervalles justes: octave, quinte, quarte; intervalles mineurs ou majeurs: seconde, tierce, sixte, septième; intervalles diminués et augmentés), différents tableaux présentant les systèmes de Pythagore, de Zarlino puis une analyse plus complète du système tempéré, une portée circulaire enfin présentant les différences entre 1/2 tons chromatiques et diatoniques.
8. Document autographe inédit de Stuber, propriété de M et Mme Clément-Grandcourt, se présentant sous la forme d'une feuille volante de petit format contenant le texte manuscrit de Stuber suivi de 6 portées présentant la place des notes pour les deux clefs de chaque sorte: sol 1, ut 3 et fa 4 à gauche, sol 2, ut 4 et fa 5 à droite.
9. (28 février 1761). *Acte notarié créant la fondation scolastique*. Waldersbach: Musée Oberlin. Le présent acte fut rédigé par Maître Hoering, notaire à Strasbourg.
10. Sur la situation, peu réjouissante des écoles paroissiales en Alsace au XVIIème siècle on pourra consulter avec profit l'ouvrage de l'abbé Hoffmann, *L'Alsace au XVIIème siècle*. Tome II, pp.1-76.
11. (5 avril 1761). *Copie d'un acte notarié à propos de la fondation scolastique*. Strasbourg: AM O. ms 96l.
12. Stuber, J. G. (1761-1766). *Fondation scolastique*. Cahier autographe (49 pages). Strasbourg: AM O. ms 96, pp. 6-7.
13. Stuber, J. G. «Histoire de la paroisse de Waldersbach». In Oberlin, J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, pp. 84 -107.
14. Stuber, J. G. «Histoire de la paroisse de Waldersbach». In Oberlin J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, pp. 84 -107.
15. Stuber, J. G. Histoire de la paroisse de Waldersbach. In Oberlin J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, pp. 84 -107.
16. Stuber, J. G. Histoire de la paroisse de Waldersbach. In Oberlin J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, pp. 84 -107.
17. Stuber, J. G. (1762). *Alphabet méthodique pour faciliter l'art d'épeler et de lire en Français*. Strasbourg: G. L. Schuler, imprimeur sous les petites arcades n°5, p. 7.
18. Stuber, J. G. Histoire de la paroisse de Waldersbach. In Oberlin J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, pp. 84 -107.
19. Stuber, J. G. Histoire de la paroisse de Waldersbach. In Oberlin J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, pp. 84 -107.
20. Stuber, J. G. (17février 1764). «Lettre à Johann Schweighauser». In Baum, J. W. (1846). *Johann-Georg Stuber der Vorgänger Oberlins im Steinthale*, Strasbourg: Guilbermann, p 53 et suivantes (Traduction personnelle).
21. Le Professeur Jean-Michel Ott.
22. Stuber, J. G. Histoire de la paroisse de Waldersbach. In Oberlin J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, pp. 84 -107.
23. Stuber, J.G. (17 février 1764). «Lettre à Johann Schweighauser». In Baum J. W. (1846). *Johann-Georg Stuber der Vorgänger Oberlins im Steinthale*. Strasbourg: Guilbermann, p. 53 et suivantes (Traduction personnelle).
24. Durant l'hiver 1763, cette lettre étant datée de février 1764.
25. Stuber, J. G. (17 février 1764). «Lettre à Johann Schweighauser». In Baum, J. W. (1846). *Johann-Georg Stuber der Vorgänger Oberlins im Steinthale*. Strasbourg: Guilbermann, p. 53 et suivantes (Traduction personnelle).
26. Stuber, J. G. *Fondation scolastique*. Cahier autographe. Strasbourg: AM O. ms 96, p. 45.
27. Stuber, J. G. «Histoire de la paroisse de Waldersbach». In Oberlin J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, pp. 84 -107.

28. Binet: «ustensile creux qu'on met dans la bobèche du chandelier; il porte au milieu une pointe de fer où l'on place le bout de la chandelle qui reste à brûler - petit chandelier pour brûler la chandelle jusqu'au bout.» Landais, N. (1836). *Dictionnaire général et grammatical des dictionnaires français*. Paris: Bureau central des Dictionnaires. Tome I, p.230.
29. Mouchette: «au pluriel, instrument à petit coffre, fait pour moucher une chandelle [...]» Landais, N. (1836). *Dictionnaire général et grammatical des dictionnaires français*. Paris: Bureau central des Dictionnaires. Tome II, p.236.
30. Stuber, J. G. *Recueil de Prières*. Strasbourg: AM O. ms169.
31. Stuber, J. G. «Histoire de la paroisse de Waldersbach». In Oberlin J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, pp. 84 -107.
32. Quelques livres issus de cette proto-bibliothèque ont été conservés et peuvent être consultés pour une part au musée Oberlin de Waldersbach et pour une autre part aux archives municipales de Strasbourg
33. Oberlin, J. J. (24 Prairial, An Deux). *Lettre à l'abbé Grégoire*. Paris: Bibliothèque Nationale, papiers de Grégoire FR Nouv. Acq. 2798 lettre 95. On pourra lire cette lettre dans son intégralité in Chalmel, L. (1996). «Un réseau politique, scientifique et pédagogique au VIIIème siècle. Réflexions autour d'une lettre». Université de Rouen, *Penser l'éducation* n°2, pp. 29-48.
34. Richter, N. (1978). «Aux origines de la lecture publique. Naissance des bibliothèques populaires». Paris: *Bulletin des bibliothèques de France*, tome XXIII, pp. 221-249.
35. Toutes les informations concernant le «trafic de livres» sont extraites de l'analyse des données autographes contenues dans: Stuber, J. G., *Recueil de prières*. Avec la mention autographe d'Oberlin: «Ce recueil de prières est l'oeuvre de mon excellent devancier M. Jean-Georges Stuber» Strasbourg: AM O. ms169.
36. Jean-Frédéric Oberlin ajoute la mention autographe suivante, concernant la vente de Bibles, dans le recueil de Stuber: «n.b. les Vieux Testaments et les Bibles entières sont de 8 sols, plus alors, reliés par Stouber, que les autres, pour tous, et de 6 sols pour les écoliers favorisés».
37. Stuber, J. G. «Histoire de la paroisse de Waldersbach». In: Oberlin J. F. (1774). *Annales du Ban de la Roche*, p. 107.

Heuristique du Telos de la Paideia

Octavi Fullat i Genis

Universitat Autònoma de Barcelona
Espagne

Dans cet article, l'auteur développe une réflexion sur le destin de l'homme, en interrogeant tout particulièrement la sphère de l'éducatif. Il nous engage à «une autocompréhension de l'homme dans sa nécessité de faire sa propre histoire».

Rome eut fréquemment recours aux augures. L'*augur* était celui qui pronostiquait les événements que l'on épiait depuis l'horizon du temps humain. Il se fondait sur le vol et le chant des oiseaux pour augurer - ou deviner - le sort qui guettait les humains dans un proche avenir. La *inauguratio* était la conjecture de ce qui était encore à venir. On n'inaugurait pas alors un local sans, auparavant, consulter les augures. Et on ne le faisait que si ceux-ci se montraient favorables.

Ces lignes au début de mon écrit jouent le rôle d'une «inauguration» - au sens étymologique du terme - un peu comme le serait une consultation des augures pour voir si le reste du discours peut nous être ou non favorable. S'il l'est, il nous semblera alors justifié de poursuivre la tâche entreprise.

L'éducation n'est pas une mode, bien qu'elle soit sujette à subir des modes; le processus éducatif est une configuration du destin et de l'aventure de l'homme. L'*anthropos* n'est pas quelque chose d'achevé, de clos. Ce n'est pas un *ob-jectum* - participe du verbe *ob-jicere*: placer devant - ce n'est pas une chose faite que l'on

Mots clés: anthropologie, heuristique, langage, temps.

nous place devant les yeux : il consiste, en fait, en soins, en labeur, en efforts. L'homme est toujours à faire ; d'accord, il faut l'engendrer, le faire, mais en vue de quoi ? La *phronesis* ou sens commun, et la *sophia*, ou savoir de la sagesse - savoir selon le tout, ou *Katholou* - vont orienter la mise en route, la progression anthropogénétique. Mais ce n'est pas chose simple, ni aisée, d'aboutir au *telos* - fin, ou achèvement - de l'homme. C'est en fait une recherche qui exige de l'opiniâtreté et même du stoïcisme.

Le verbe grec *heurisco* signifiait trouver, découvrir, et en même temps discourir, imaginer, inventer, réussir, atteindre, obtenir. L'heuristique est le travail qui permet d'obtenir quelque chose, une donnée, ou ce qui sera, finalement, donnée. J'ai ici la prétention et la volonté d'élucider ce que peut être le destin de l'homme, ce qui le légitime dans son destin de se défricher et de s'accomplir. Quel projet justifie donc le fait que nous passons notre existence à nous projeter toujours en avant, à nous faire progresser ? Étant donné la difficulté qu'il y a à savoir exactement à quels référents renvoient nos usages linguistiques, difficulté qui tient, à mon avis, au fait que l'on saute imprudemment du signifiant au référent, comme si de rien n'était, sans tenir compte qu'il faut obligatoirement, pour ce faire, passer préalablement par le pont du signifié, j'ai préféré rappeler et souligner cet élément indispensable, ce signifié, sans lequel le parler tomberait dans l'obscurité et l'incohérence. Donc, «signifiant-signifié» en premier lieu; le référent, quant à lui, attend tranquillement aux limites et aux confins du discours. Je dirais, et c'est le moins que l'on puisse dire, qu'à mon avis, présages et augures ne se retournent pas contre nous, mais qu'ils nous semblent, au contraire, favorables.

De la «Paideia» au «Theôs»

Pais, *Paidos* - l'enfant, le fils, le garçon, le jeune homme, l'esclave, le serviteur - est un vocable apparenté, à la fois étymologiquement et sémantiquement, à ceux de *paideia* et de *paideusis*. Les termes de *pais* et *paideia* sont certes apparentés mais ils sont bien loin de coïncider : *paideia* implique plus que l'éducation et l'instruction des enfants et des adolescents. *Paideios*, par contre, se limite uniquement au domaine de l'infantile et du puéril.

Il convient de prêter attention au signifié que le terme de *paideia* avait en Grèce - la Grèce, dont nous sommes issus, qui a été l'un de nos trois parents culturels - ainsi que celui de son synonyme *paideusis*. Enseignement, instruction, éducation ? oui, bien sûr. Mais c'était en fait un *sémème*, ou signal porteur de signification, recouvrant un domaine plus vaste. Le mot *paideia* impliquait aussi la culture, cette dernière entendue non seulement comme activité de perfectionnement ou d'éducation, comme *opus operans*, mais aussi comme *opus operatum*, comme ce qui est arrivé à sa conclusion, parce qu'on a atteint l'achèvement, la maturation et la plénitude. De ce

fait, la *paideia* vise à, et atteint, son accomplissement dans le *aner, andros*, dans le fait d'être mâle, mari, guerrier, héros. La *andreia*, le courage, la volonté, les qualités viriles, l'intrépidité, la trempe et la bravoure, sont des vertus, ou *aretai*, de la *paideia* grecque, lorsque celle-ci atteint son but et son dénouement. La *paideia* s'achève et se parfait chez l'adulte - *adultus* est le participe passé du verbe latin *adolescere*, qui signifiait grandir ; par contre, l'adolescent - *adolescens*, celui qui grandit encore - n'implique pas l'aboutissement de la *paideia*. Cicéron a traduit, de façon fort heureuse le terme de *paideia* par *humanitas*, ou la condition de l'être en qui se réalise pleinement la nature humaine.

Les Grecs de l'époque hellénistique avaient assimilé des éléments d'origine sémitique, égyptienne, iranienne... D'ailleurs, on retrouvait ces Grecs un peu partout disséminés dans des régions nombreuses et variées. Ils avaient atteint, déjà au VI^e siècle av.J.C., la partie orientale de la Péninsule ibérique, avec la cité d'Empuries, dans le Golfe de Roses, sur la côte de l'actuelle Catalogne espagnole. Devant la grande variété de cette réalité humaine, comment pouvait-on se référer encore, et au nom de quoi, à la *oikoumene*, à l'univers habité, comme à une seule unité ? eh bien, cette unité était, ni plus ni moins, dans la *paideia*, ou idéal anthropologique commun : ces gens qui communiaient dans la culture grecque étaient des civilisés : tous les autres n'étaient que des barbares, des êtres grossiers, incultes. Les premiers partageaient un idéal de l'homme, et avaient les mêmes vues sur les méthodes, pour atteindre cet idéal : c'était là, et rien d'autre, ce qui constituait la *paideia*. Les Grecs de Grèce, et ceux de Libye et d'Asie Centrale, et ceux d'Italie et de Massalia, et ceux d'Empuries... tous étaient civilisés parce qu'ils avaient reçu une même éducation, ou *paideia* : tous se nourrissaient du même modèle, ou prototype anthropologique. La *paideia* fait la différence entre l'homme et l'animal ; c'est-à-dire entre le Grec et le Barbare. Le Grec dispose d'éloquence (*logos*) et de science (*episteme*).

La *paideia* grecque a inspiré l'éducation, telle qu'on l'entend aujourd'hui assez confusement, c'est-à-dire dans un sens populaire. L'éducation est tâche, et idéal, humains. «L'homme éduqué» est celui qui incarne la *Kalokagathia*, la beauté et la bonté. C'est celui qui objective dans la *polis* l'idée exemplaire de l'homme. La méthodologie exige que l'on commence par cette expérience première de l'éducation, c'est la seule approche : si l'on veut procéder avec discernement, il faut partir des données originelles. Il faut recourir au *Lebenswelt* au lieu de partir du discours élaboré sur le sujet, car toute détermination scientifique touchant à l'éducation est un produit abstrait qui dépend du «monde-originaire-de-la-vie» (*Lebenswelt*), dans lequel le fait éducatif est expérimenté, et non pas pensé. Les sciences de l'éducation parlent toutes, indéfectiblement, de ce monde de l'expérience éducative originelle, et non pas de l'éducation en elle-même. L'éducation, pour nous, c'est l'expérience de l'éducation.

L'éducation, en tant que perçue par un moi qui lui donne un sens, et qui se trouve impliqué dans cette expérience, représente un monde sur lequel on n'a pas réfléchi encore, et sur lequel ensuite, et seulement ensuite, s'organisera une réflexion, qui pourra être scientifique ou non. La perception du monde éducatif constitue la relation originelle entre le sujet qui perçoit, et ce qui est perçu. La réduction phénoménologique place déjà la sphère de l'éducatif devant nous, sans effacer ce qu'il y a,

dans cette expérience première, qui a échappé à la réflexion, mais en le montrant, au contraire. Le *in-der-welt sein* heideggerien est déjà le résultat de la réduction, ou *epoche*; c'est le résultat du fait de nier la complicité du sujet avec le monde. En premier, pourtant, il y a d'abord l'immersion dans l'éducation vécue; ensuite celle-ci pourra nous être connue. L'expérience corporelle, sensorielle, du phénomène éducatif, par les parents, professeurs, enfants et élèves, plutôt que tout discours ou évaluation par l'intelligence, permet de partir d'une réalité objective et évidente. Il faut commencer au niveau de la parole de tel ou tel éducateur, et non pas de la langue ou du langage du pédagogue, ou du technicien-scientifique de l'éducation, si l'on veut parler du processus même de l'éducation, tel que celui-ci, uniquement, peut être connu.

Dans la toute première expérience éducative, apparaît manifestement le facteur intentionnel de l'action d'éduquer. Quand on éduque, on éduque toujours quelqu'un pour quelque chose. «Pour»: *telos*. L'éducation est vécue comme une activité dirigée vers, ou tendant à un certain but. Les moyens éducatifs sont des moyens, ou des voies, qui impliquent, quand on les met en oeuvre, une certaine conduite nouvelle que l'on vise. Les méthodes préfigurent (créent?) une fin; elles portent en elles l'intentionnalité. L'acte éducateur est intention, propos, dessein, projet: la fin poursuivie peut être plus intelligible, si on le veut, à partir d'une volonté (la volonté de l'éducateur) mais la seule chose qui, d'emblée, s'impose à la vue de la conscience qui contrôle le *Lebenswelt* est: «action-pour». Dans le *Gorgias* (164, c) Platon établit un lien certain entre méthode et fin, à travers la volonté: il affirme que «si quelqu'un fait une chose pour en arriver à une autre, ce quelqu'un ne veut pas, en réalité, ce qu'il fait, mais ce pour quoi il le fait». Cependant, dans la «in-formalité» de l'expérience immédiate des faits éducationnels, n'apparaît que le «faire-avec intention», sans référence à la volonté.

Teleo signifiait en grec «exécuter» et «réaliser»; *tello* désignait l'action d'achever. *Telos* était le propos, la réalisation, l'accomplissement, le dénouement, le terme, la fin, la cime et le point culminant. Selon Aristote, le *telos* d'un *tekhnites* - d'un éducateur par exemple - est le *eidos*, ou paradigme, qui légitime l'action éducatrice. La *poiesis* ou production, d'un comportement nouveau chez celui que l'on éduque est liée, en elle-même, à cette conduite visée, qui est ainsi son *telos*. Ce n'est pas que celui-ci légitime l'action, comme le considère Aristote dans son rationalisme, sinon que dans cette action, l'intentionnel apparaît comme une donnée et non comme un idéal qui nous attendrait. Il y a *telos*, parce qu'il y a *poiesis* et non pas l'inverse; pour le moins, en tout cas, d'emblée, au premier abord. De même, en éducation, le méthodologique est une limite de la finalité éducationnelle. Un plan éducatif forme un tout, à la fois un faire et une téléologie. Le *intentum*, l'intentionné, opère également comme un *intentus*, une tentative. Quand la téléologie éducative englobe, en compréhension, le phénomène éducateur, apparaît la dichotomie entre ce que l'on fait, et ce pour quoi on le fait; mais cette cassure n'est pas décélable dans le *Lebenswelt*. Seul l'intérêt intervient à la fin pour altérer les choses; sinon il y a seulement modification de la conduite.

L'action éducatrice est telle qu'elle est, parce qu'elle implique un *pour*.

À partir du moment où nous rationalisons cette donnée qui initialement n'est pas for-

malisée, nous séparons «activité», et «finalité» de cette activité ; la fin légitime, alors, rationnellement. les moyens adoptés. Il n'y a pas de *curriculum*, pas de parcours, sans un *a quo* (conduite non acceptée) et un fini - comportement désiré, ou mieux, voulu et décidé. Le sujet à éduquer vit dans une situation qui est celle-là, et non pas une autre. Lorsque l'éducateur prend conscience de l'état effectif de comportement du sujet à éduquer, apparaît la non-acceptation de celui-ci. La conscience, du fait qu'elle est conscience malheureuse (non identifiée avec le présent) se projette vers un *desideratum* concrétisé en une conduite qui est vue comme meilleure que la conduite actuelle. Et comme le présent se révèle insatisfaisant. on se précipite vers ce nouveau qui attend à la fin du *curriculum* - parcours -, fin non seulement dans le temps et dans l'espace, mais aussi fin ontologique, que nous considérons plus loin. Il y a là un manque, une déficience qui peut être intelligible en tant que telle à partir du *To Agathon*, qui engendrera - pense-t-on - le *Makariotes* ou félicité éternelle.

Que ce que l'on poursuit avec la pratique de l'éducation soit un objectif pédagogique, ou que ce soit un projet économique-social de l'éducation, ou bien encore une visée métaphysique de celle-ci, il est indiscutable que l'intentionnalité est perçue comme valeur. La *paideia* nous a conduit au *telos*, et celui-ci nous amène maintenant à l'*axios*. On peut discuter, et se demander si lorsqu'on éduque, on recherche quelque chose qui est une valeur en soi, ou bien si ce que l'on recherche est perçu comme valeur simplement parce qu'on le recherche. Mais ce que l'on ne peut discuter, c'est que ce quelque chose apparaît comme une fin, dans la mesure où il apparaît à la conscience comme valeur. L'étymologie grecque aide à mieux cerner ce genre d'évaluation ; *axio* signifiait : Je juge digne, ou juste... *Axios* était ce qui était digne, ou juste : un axiome est ce qui paraît juste.

Une valeur éducative constitue un idéal, au sens pré-philosophique du terme, qui implique qu'il s'agit de quelque chose n'étant pas encore réel, ou dont la réalité se limite à une représentation - pour la conscience - qui tend à se réaliser. La valeur visée a une jonction de paradigme, de *paradeigma* - modèle ou exemple -, vocable grec provenant de *déiknymi*, montrer - et de *para*, tout au long de.... La valeur éducationnelle est comme l'étoile qui guida les Mages de Jérusalem jusqu'à Bethleem (*Matthieu. II. 9*) ; la valeur idéale guide tout au long du processus - ou d'un processus - éducatif ; elle montre le chemin, ou peut-être le sentier, à suivre. On peut penser que la conduite réelle du sujet à éduquer peut être définie, plus ou moins nettement, par l'idéalité de la valeur représentée dans la conscience de l'éducateur. Les représentations de la valeur ne sont pas enfermées dans un temps déterminé, elles sont valables pour tous les temps. Les représentations, par contre, de la réalité éducatrice se réfèrent à un temps et à un espace déterminés.

Pour quelle raison le fait éducatif ne suffit-il pas, dans sa positivité, pourtant toujours si ouverte à l'analyse scientifique et à l'action technologique ? Et d'ailleurs, pour quelle raison demander des valeurs idéales ? Le phénomène éducatif, dans la mesure où il est *positum*, a son origine, chez l'homme, dans l'intuition sensible, tandis que la valeur éducationnelle - sa représentation émane, elle, de la pensée imaginative. La conscience éducatrice perçoit le fait éducatif comme empreint d'une déficience si alarmante que la force de l'imagination - et ceci au niveau collectif d'une société, et non

pas seulement au niveau de l'individu - fait son possible pour y faire intervenir un idéal qui puisse compenser cette carence de réel. Il ne s'agit pas ici des banalités anecdotiques au sujet des points faibles de l'éducation (sociaux, politiques, psychiques, économiques...) mais de la catégorie insuffisance de tout acte éducateur. Cette limite, cette pénurie constitutive émane de la temporalité dans laquelle se déroule inexorablement tout processus d'éducation. La conscience des *posita* éducateurs se rend compte que le temps, qui traverse ceux-ci, ne peut être supprimé, et qu'il reste toujours quelque chose à faire. L'éducation est un ensemble de fragments temporels d'éducation, inévitablement inachevés et toujours déjà consommés. Le temps détruit inexorablement l'éducation en tant que totalité. Comment supprimer cette déficience, qui est au centre même du processus éducatif ? Comment éliminer le temps, grand destructeur de l'éducation accomplie, parachevée, résolue ? Parce que ce qui est indiscutable, c'est que percevoir quelque chose comme une insuffisance ne peut se faire que si l'on vise à la suffisance, à l'abondance, à la satiété et à la profusion. La valeur joue, en imagination, le rôle de contrepoint, même d'un point de vue épistémologique. L'insuffisance de l'éducation réelle ne peut supprimer cette faiblesse structurale, du fait que celle-ci est temporelle ; or, de l'expérience de l'insuffisance se déduit la nécessité de changement, certes, mais en aucune façon n'est indiqué le sens dans lequel doit se faire ce changement. L'éducation est, structurellement, téléologique, mais selon quelle axiologie ? La capacité d'imaginer réalise ce que ne peut faire l'intuition sensible. La fonction de la valeur consiste à supprimer toute la négativité que renferme l'éducation factuelle, l'éducation réelle.

Arrivés à ce point de notre réflexion, il convient de reconsidérer le sujet dans une autre perspective, que l'on peut énoncer ainsi : quelle est la valeur de la valeur éducationnelle ? ou : d'où cette valeur tient-elle ce qu'elle peut valoir ? La représentation de la valeur, comme nous l'avons souligné, émane de la pensée imaginative ; mais la valeur elle-même, si elle existe, sur quoi s'appuie-t-elle ? Si l'imagination voit exclusivement des valeurs fantaisistes dictées par des considérations de production sociale (Marx) ou par des mécanismes inconscients (Nietzsche, Freud), la valeur imaginée est une variable dépendante du facteur psycho-social, et dénuée d'autonomie. Une telle valeur, en soi, n'oblige pas, bien qu'elle puisse obliger, de façon contingente, les consciences qui, avec une certaine ingénuité, le considèrent ainsi. Une psychothérapie adéquate pourrait, dans ce cas, supprimer ce sentiment d'obligation, alors qu'elle ne le supprimerait jamais dans le cas d'une obligation authentique, indiscutable, provenant d'une réalité indépendante.

La *paideia* nous renvoyait au *telos*, et celui-ci à l'*axios*. Nous venons de voir que l'*axios* nous amène au problème de l'*ontos* du réel pour lui-même. Le verbe grec *eimi* signifiait être : *on*, *ontos*, était le participe présent de ce verbe et voulait dire *étant*, soit ce qui participe du fait d'être. Pour les Grecs archaïques, l'être était la vérité de ce qu'il y a, c'était une façon d'échapper à l'occultation du néant, et d'arriver à la lumière de ce qui était présent. Il ne s'agit pas, ici, de traiter le problème de l'être, de l'étant, qui pour certains est symptôme de morbosité (Philosophie Analytique), mais de nous référer seulement au *ontos* comme réalité. Quelle réalité soutient et étaye les valeurs éducationnelles ? ces valeurs, peut-être, s'auto-maintiennent-elles ? Car elles sont, elles existent ; qui le nierait ? Oui, mais, comment et pourquoi sont-elles là ?

Les valeurs sont perçues, par les consciences de ceux qui éduquent, comme des réalités qui s'imposent ; oui, mais ces valeurs, existent-elles, en elles-mêmes, indépendamment du fait qu'elles se manifestent dans la conscience ? Descartes affirmait qu'il n'était pas possible de douter de la conscience comme siège de telle ou telle manifestation, mais que l'on pouvait fort bien mettre en doute le contenu de cette conscience. La conscience de valeur, se ramène-t-elle à la conscience, ou bien aux valeurs ? Savoir, au sujet des valeurs éducationnelles, est-ce un acte conditionné par des éléments extérieurs au savoir que le sujet a sur lui-même ? Si la réponse est «oui», l'*axios* repose sur l'*ontos*.

L'expérience de l'axiologique ne légitime pas l'existence réelle de valeurs, même psychosociales, car il reste à savoir comment se constitue l'expérience ; reste à élaborer une théorie de la réalité, laquelle est antérieure à l'expérience comme source du réel. La connaissance, qu'elle soit sensible, ou qu'elle soit rationnelle, la connaissance de valeurs dépend-elle des valeurs, objets ou contenus, ou de la connaissance elle-même ? Si connaître suppose une relation, la connaissance n'est pas possible si nous ne connaissons pas le corrélatif de la conscience. Mais, en tout cas, quelle est l'entité de cette corrélation ? Et dans le cas des valeurs, d'où celles-ci tiennent-elles leur fait de valoir ? c'est-à-dire le fait qu'elles obligent ? Si «savoir» les valeurs éducationnelles n'est pas autre chose que déterminer que celles-ci déterminent celui qui sait, alors ces valeurs n'obligent pas objectivement. Ce n'est que si le *terminus ad quem* de la conscience constituante, ou *opus operans*, se situe face à la dite conscience comme ce qui est différent, comme ce qui est distinct, pour celle-ci, de l'*opus operatum*, ce n'est qu'alors qu'il sera possible de se référer à l'autonomie de la valeur et à la possibilité de son caractère obligatoire.

Nous ne résoudrons pas la problématique que nous venons d'exprimer, et sur laquelle nous reviendrons plus loin, à partir de la deuxième partie, et nous en viendrons maintenant au dernier maillon de la chaîne des «signifiants-signifiés» que nous avons considérée en suivant la logique du langage de l'Éducation. Nous laissons de côté, pour le moment, les référents. La valeur absolue de toute valeur nous amène finalement, au signifiant *theos* : Dieu ou Absolu. Dans la Bible, *livre de l'Exode -33, 22-23*, on lit :

*Voici un lieu, avec moi :
poste-toi sur le roc.
Et c'est, au passage de ma gloire
je te mets au creux du roc
et te couvre de ma paume
jusqu'après mon passage,
Puis j'écarte ma paume
et tu vois mon envers :
mes faces ne se verront pas.*

L'Absolu, *Ab alio solutum*, ce qui est totalement libre ou sans attaches, s'il existe, est inconnaissable de la part de ce qui est relatif, et il est donc intrinsèquement indicible. Eckehart et Nicolas Cusano. La seule chose, néanmoins, grammaticalement logique est que si, et seulement si, il y a Absolu, nous pouvons nous référer à un impératif catégorique de la valeur. S'il n'y a pas d'Absolu, tout est relatif, logique du langage, et

dans ce cas, les valeurs éducationnelles sont dénuées de valeur propre, n'ayant d'autre valeur que celles que, de fait, on leur attribue psycho-socialement ou psycho-individuellement. Les valeurs sont ainsi d'elles-mêmes dévalorisées et elles ne valent que si l'Histoire ou le déroulement individuel de la vie d'un sujet les font valoir.

Dieu est un nom qui jouit d'un signifié bien particulier au sein de l'expérience judéo-chrétienne. Le référent du signifiant Dieu ne peut être défini de façon certaine ni par induction, ni par déduction, ni non plus par réduction. Soit. Mais la logique du discours assure que, dans le cas supposé où tout est relatif, on ne peut plus, en aucune façon, légitimer l'impératif catégorique de valeur. Dieu, en définitive, pourrait n'être qu'un concept qui joue le rôle de médiation entre l'expérience axiologique, et l'objet de cette expérience. Quand Nietzsche écrivait, dans *Ainsi parlait Zarathoustra*: «Dieu est mort», il ne faisait rien d'autre que publier que le nom de Dieu s'explique à travers un concept auquel maintenant ne correspond aucune expérience.

L'expérience factuelle des valeurs éducationnelles exige le caractère d'obligation de celles-ci ; cependant, la facticité de l'expérience n'implique pas la facticité du contenu de celle-ci. La logique se limite à nous dire que, sans Absolu, il n'est pas possible de faire que les valeurs obligent catégoriquement. Et si elles n'obligent pas de façon catégorique, l'acceptation ou le refus des valeurs dépendra du choix, du caprice ou de la paresse de chacun, ou encore de la mécanique ou de la dialectique sociales. Dieu, comme le faisait remarquer Kant, est la condition de l'impératif catégorique.

Le parcours linguistique, chaîne de «signifiants-signifiés», que nous avons suivi est celui-ci : *Paideia*, *Telos*, *Axios*, *Ontos*, et finalement *Theos*. L'analyse a dû se construire comme une concaténation de concepts débouchant sur l'Absolu comme concept inconditionné. Ce que nous ne savons pas, c'est si au «signifiant-signifié», *Theos*, concept qui émerge fortement au sein de l'expérience judéo-chrétienne, correspond un référent doté de réalité. Comme nous ne voyons pas la façon de sortir de cette difficulté, nous ne pouvons que laisser le problème en suspens, dans la pénombre et la nébulosité. Mais revenons à l'*ontos*, déraciné, sans attaches, en tout cas jusqu'à ce que nous trouvions une méthode qui nous amène face à Dieu, si toutefois cette méthode peut être trouvée.

En ce qui concerne la téléologie de l'Éducation , ce qui nous importe par dessus tout, c'est la valeur de l'homme, valeur qui s'appuie au maximum sur la consistance ontologique de l'*Anthropos*.

L'ontos Anthropos

On n'a pas pu découvrir un référent réel, à partir duquel, à travers le concept, pourrait se déduire la réalité idéale de l'homme, puis à partir de celle-ci, on désignerait les valeurs et les fins de l'éducation. Comme il n'est pas acceptable, par ailleurs, de se résigner à un immobilisme d'abandon et de renonciation, en ce qui concerne les

questions de l'éducation, nous allons tenter, en partant du précaire et de l'éphémère, de façonner un *ontos*, même s'il peut sembler rachitique, et faible : nous tenterons d'esquisser, disions-nous, un *ontos* qui pour le moins renforce et appuie une idée idéale de l'homme. Ne pouvant, à l'encontre de Platon, découvrir l'Idée Eternelle d'Homme, nous devons nous contenter de la réalité historique de celui-ci. Les conditions de possibilité de l'expérience et du savoir en ce qui concerne l'être humain limitent la force téléologique de l'éducation. On doit reconnaître l'existence de cette frontière épistémologique.

Les sciences, biologie, ethnologie, sociologie, psychologie..., se livrent à des recherches sur des aspects concrets de l'existence humaine. La philosophie, elle, par contre, s'occupe de celle-ci dans sa possible unité, laquelle nous sera donnée par le sens ou direction, que légitime, en compréhension, l'existence factuelle des hommes. Quelles catégories, ou concepts non réductibles à d'autres concepts et ayant une fonction cognitive, constituent l'être humain, dans la mesure où celui-ci possède un sens, ou signification? Nous savons que l'*anthropos* est inachevé, et que, de ce fait, la catégorie la plus attirante est celle qui fait de l'homme un animal inexorablement inachevé. Ce serait là, déjà, une vue précieuse pour notre propos. Mais ne nous précipitons pas ; du fait que l'homme n'est pas un être achevé, il ne s'ensuit pas que cet inachèvement soit son destin et son avenir. Néanmoins, on ne peut pas non plus faire abstraction de cette hypothèse. Si nous l'acceptons, l'être humain, alors, quant à la catégorie, continuerait à constituer un problème éternel. Nous ne prenons pas ici le terme de «problème» dans son sens courant et même banal, mais nous pensons à la valeur sémantique que le terme avait en Grèce. *Ballo* signifiait envoyer, lancer. *Pro*, en grec, signifiait devant. *Proballo* était : lancer en avant, et aussi, de ce fait : proposer. *Problema*, *problematos*, désignait ce qui, par sa nature, lançait en avant. L'*anthropos* serait, ainsi, problème dans le sens où il marche inlassablement vers son futur, futur qui en soi n'aurait pas de fin, sinon une fin qu'il pourrait cependant atteindre, accidentellement, soit dans le simple déroulement de son existence, soit dans celui de l'Histoire. L'homme ne serait jamais tout à fait prêt, sinon qu'il serait constamment en préparation.

Abandonnons cette hypothèse quant à la catégorie de l'*anthropos*, pour en envisager d'autres, pour voir s'il en est une qui semble plus convaincante, ou en tout cas plus intéressante et plus suggestive.

Quelles possibilités nous offrent, pour la compréhension de l'*anthropos*, les phénomènes, les faits, ou les données humaines ? Nous sommes convaincus qu'il n'est pas possible de parvenir à une idée concluante, ou définitive, de l'homme. Le comportement conscient de celui-ci laisse toujours ouvert l'horizon de la compréhension de l'humain. D'ailleurs, on ne saurait se référer à l'être humain selon une perspective extérieure à celui-ci. Il n'y a pas une compréhension de l'homme, il n'y a que l'auto-compréhension de celui-ci. Comment l'être humain s'est-il compris lui-même ? Y a-t-il une quelconque constante dans la façon dont il s'entend ? Et si oui, celle-ci est-elle universelle, ou est-elle plurale ?

L'auto-compréhension, l'*anthropos* l'a accomplie en utilisant le langage et la sémio-

tique en général. Cela n'a rien d'étonnant. Husserl a fait remarquer, dans son *Formale und transzendente Logik*, que le langage est le corps de la pensée. Dans *Ursprung der Geometrie*, il soulignait aussi que s'il n'y avait pas de langage, le discours mental n'aurait pas de valeur intersubjective. Le parler, tant comme langage que comme langue et parole, constitue le lieu privilégié où l'homme se comprend lui-même : et la parole, qui vit non seulement du passé, mais aussi de l'avenir, est au moins aussi importante que les deux autres aspects. La diachronie englobe la synchronie, mais la réciproque n'est pas vraie. C'est à travers la parole que l'être humain a incorporé à la culture son auto-compréhension, après l'avoir produite.

Les philosophies anthropologiques du XX^e siècle ont adopté deux modalités : la modalité existentialiste, Heidegger, Sartre, et la modalité biologico-anthropologique, Plessner et Gehlen. Max Scheler orientait encore ses travaux selon une perspective ontologique classique, bien que mise à jour.

Nous préférons focaliser le problème dans l'optique de la phénoménologie, mais non pas la phénoménologie de la *Ec-sistence*, sinon la phénoménologie de l'auto-compréhension objectivée dans la culture. L'être humain se règle socialement selon des idées qui lui permettent de s'orienter au sein de la perplexité. Nous estimons, personnellement, que lorsqu'il s'agit de trouver l'orientation de la vie, ce qui compte plus que tout pour résoudre le problème, c'est la manière dont l'homme a compris le temps. Devoir orienter, ne serait-ce qu'en partie, le déroulement d'une existence et celui de l'Histoire, nous force à entendre le temps biographique de façon significative. Notre hypothèse consiste à considérer que l'homme a élaboré l'auto-herméneutique, l'interprétation de lui-même, à travers sa compréhension de ce qu'est, pour lui, le temps. L'insécurité que présente le fait de devoir exister à ses propres risques a été contournée à chaque instant en élaborant des cadres culturels adéquats : tous ces cadres impliquent une façon de percevoir le temps comme une auto-perception. Tant l'humanisme que « l'in-humanisme », le structuralisme par exemple, reposent sur le concept de temps entendu comme auto-compréhension anthropologique, bien qu'il s'agisse d'une prétéition, voulue, du temps.

L'*anthropos* est, dans n'importe laquelle de ses manifestations, indiscutablement temporel. Le sujet de l'homme s'il existe, sera intemporel. Mais ses manifestations objectives seront, également, immergées dans le temps. L'homme s'objective dans des objets physiques, champs labourés, ordinateurs, cathédrales... Ces objets occupent, tous, de l'espace et du temps. L'être humain s'objective également dans des objets psychiques, idées, jugements, raisonnements, ratiocination, sentiments, émotions et passions, souvenirs, images et fantaisies, sensations et perceptions... autant d'objets qui occupent, tous, du temps, bien qu'ils ne remplissent pas, à proprement parler, de l'espace. L'analyse du temps, telle que l'a faite l'humanité tout au long de l'Histoire, constitue une bonne voie pour apporter une réponse à cette problématique de l'*anthropos*.

Qu'est donc l'homme pour l'homme ? Pour le moins, la réponse est esquissée dans les façons dont l'homme a entendu sa propre temporalité. Tous les produits historico-culturels sont traversés par le temps, en ce sens que l'homme a vécu celui-ci. L'homme équilibre son existence hypertrophiée en s'auto-interprétant à base de cultu-

re «temporalisée». Le temps de l'*ec-sister* humain est foncièrement lié au plus profond de l'homme par le fait que celui-ci doit constamment rééquilibrer sa vie. Aucune culture n'est statique et immuable. Parce que l'être humain est temps, son destin est de se créer et de se créer toujours de nouveau. L'homme est histoire et culture en marche ; il est processus, cours, marche et pas en avant. En bref, il est intervalle et temps.

L'homme va au-delà de l'être ; l'homme est aussi devoir. Il ne se ramène pas à être seulement ce qu'il est, comme c'est le cas de la gazelle, de la rose ou de la pyrite, il doit être aussi ce qu'il n'est pas encore. La conscience sépare l'être et le devoir-être, la conscience extasie l'homme, le fait se dépasser ; elle le force à vivre le temps comme souvenir, comme perception et comme espérance. L'*anthropos* est tâche, occupation, souci et entreprise ; et cela parce que sa spécificité est le temps, le temps engendré par la conscience, par l'aperception, par la négation intentionnelle. Il ne s'agit pas, bien évidemment, du temps astrologique.

Les différentes façons dont l'être humain a perçu le temps expriment la compréhension qu'il a eue de lui-même. Comme l'expérience, dans sa positivité, ne suffisait pas à l'homme, car elle ne lui offrait aucune orientation pour l'aider dans cette obligation de devoir aller de l'avant, celui-ci n'a pas eu d'autre solution que de rechercher une unité anthropologique qui, telle une unité régulatrice, lui permette de donner un sens à cette aventure implacable qui consiste à devoir être-là. Les objets culturels, technoscientifiques, artistiques, religieux, juridiques, moraux, philosophiques... constituent l'*opus operatum*, les vestiges, ce qui reste, permettant une *in-vestigation*, une poursuite de ces vestiges ou traces, de l'*ovus operans*, ou conscience constituante de laquelle émane le temps anthropologique comme forme d'auto-compréhension. Ricoeur et Girard ont basé leurs travaux sur ce présupposé. L'homme de science connaît les produits culturels de façon fragmentaire ; le philosophe, lui, prétend atteindre une structure globalisante qui permette de parvenir au fin-fond de l'être humain. La phénoménologie et l'herméneutique travaillent sur la parole vivante et sur la langue desséchée, avec l'espoir de déchiffrer les objets fabriqués par l'*anthropos*. Le temps est partout là, à tous les points de ces considérations, sauf si l'on adopte la méthode structuraliste, méthode exigeante, certes, mais qui perd de vue l'homme.

La méthode heuristique que nous tentons ne va pas nous apprendre ce qu'est l'Homme Éternel ; elle se limitera à nous dire comment les hommes, en fait, se sont entendus eux-mêmes sur le plan catégoriel. La téléologie qui en émanera sera forcément faible et chétive, et acceptable, seulement, dans un esprit d'humilité qui reconnaît les limites infranchissables de l'être humain.

La dispersion de l'auto-compréhension

Dernièrement sont parus des essais suggestifs traitant de l'être humain, essayant de trouver le point d'appui qui le fait compréhensible dans son unité. La réalité

humaine est-elle une, ou bien est-elle multiple ? L'homme est-il une seule chose, ou bien des choses différentes, et de plus antagonistes ? Il ne serait pas prudent de répondre ici d'emblée, sans souligner auparavant qu'il y a, dans toute cette question, un problème énorme, problème que nous ne pouvons, à ce stade, attaquer carrément, et que l'on doit se contenter d'aborder d'une façon quelque peu détournée. Quand l'humanité a acquis la connaissance d'elle-même, à travers la notion de temps, dans cette connaissance du sujet, y avait-il déjà tout le savoir à propos de l'homme, ou bien ce savoir était-il conditionné par des éléments extérieurs au savoir lui-même ? Là, il n'y a pas de réponse aisée, car la question ne peut être résolue en faisant intervenir la *empeiria*, puisque une chose est considérée comme empirique, ou expérimentale, à partir d'une théorie préalable de la connaissance. Le moi limite-t-il le non-moi, ou, inversement, le non-moi limite-t-il le moi ? Soutenir que l'homme paradigmatique est réel, revient à affirmer que tous les sujets qui reçoivent le modèle anthropologique sont, sans exception, conditionnés par les possibilités du paradigme. C'est là une vue extrême franchement difficile à prouver.

Pourtant, comme nous le faisons remarquer, certains penseurs actuels ont tenté de découvrir ce qu'il y a d'objectif dans l'humain, ou dans une partie importante de celui-ci. Habermas distingue trois processus, trois voies de la raison qui amènent à distinguer entre sciences empirico-analytiques (Popper), sciences historico-herméneutiques (Gadamer) et sciences critiques, représentées par ce même Habermas. Ces dernières, les sciences critiques, ont pour objet de débloquent la communication. Le langage présuppose le dialogue ; prononcer une phrase, c'est opter pour un consensus universel. Ainsi, le parler humain repose sur l'intersubjectivité transcendantale. La connaissance même du monde est une connaissance communicative, ce qui implique le dialogue, dialogue qui donne les normes pour la réalité du réel. L'intersubjectivité transcendantale définit ainsi la réalité même de l'humain. Cette vision est-elle convaincante ? le paradigme d'homme, ainsi obtenu, ne va pas au-delà de la fraternité chrétienne, et encore ? En outre, il n'y a pas, non plus, dans cette perspective, de caractère d'obligation du modèle anthropologique, à moins que l'on ne renonce à respecter l'énoncé de la « tromperie » naturaliste, lequel ne permet pas de passer de l'indicatif à l'impératif.

Karl Otto Apel insiste sur les analyses basées sur le langage pour arriver à une certaine ébauche d'homme qui soit valide universellement. Le parler est, en lui-même, intersubjectif. L'auteur se réfère à un transcendantalisme linguistique. Le langage est produit par une communauté de communication et, en retour, il fortifie celle-ci.

De telles lectures du phénomène du langage dessinent, c'est certain, une caractéristique universelle (nécessaire ? et si oui, quel type de nécessité ?) de l'être humain. L'homme est fait pour la communication dialogique, et celle-ci semble reposer, du point de vue épistémologique, sur une supposée communauté humaine. Il ne semble pas que le langage apporte au modèle d'homme d'autre éclairage, d'où l'on puisse faire dériver les valeurs, et à partir de là, les fins éducationnelles. Chez Habermas et chez Apel, nous trouvons un retour à la raison, telle que l'entendait la *Aufklärung*, une Raison Eclairée qui englobe les sciences formelles et positives, tout comme les savoirs herméneutiques. Cette Raison Eclairée qu'ils veulent, aujourd'hui, récupérer,

jouait alors le rôle métaphysique de Dieu. Il n'est pas extraordinaire, donc, que l'on ait attribué à l'Histoire une signification universelle vers laquelle allait s'acheminer l'humanité toute entière. Cela éveillait, alors, et éveille encore en moi un eurocentrisme difficile à justifier. En vertu de quoi le discours des Européens se dit-il universel? Et de quel droit? Nietzsche a engendré la Post-modernité, et l'Histoire contient des orientations multiples et diverses que rien ne va, nécessairement, faire se présenter. L'*anthropos* a cessé d'être unique, pour devenir pluriel. L'homme a plus d'un signifié, et l'on ne peut en privilégier un en le plaçant au-dessus des autres. Il ne semble pas que l'unité de l'être humain constitue une donnée objective, et que celui-ci puisse, par conséquent, être abordé par la raison comme une telle unité. Tout au plus cette vue pourrait-elle être une idée régulatrice des multiples aspects de l'anthropologie.

Une civilisation est un phénomène humain formé par une culture, ou interprétation du monde, par une technique, ou modification du monde, et par un cadre d'institutions, ou manières collectives de s'installer dans le monde. La multiplicité des civilisations, tant dans la ligne diachronique que dans le plan synchronique peut désorienter au point que l'on en vienne à considérer comme impossible d'envisager un certain ordre entre celles-ci. Pour rendre plus intelligible ce pluralisme désordonné, nous définirons la macro-civilisation comme le phénomène socio-historique qui s'explique à partir de lui-même comme une structure fermée, et donc autonome. Les méso-civilisations seraient des sous-ensembles de la macro-civilisation, comme à leur tour les micro-civilisations deviendraient des sous-ensembles structurels des méso-civilisations. Ce que l'on appelle la civilisation occidentale, ou européenne, constituerait un exemple de macro-civilisation; les diverses aires, latine, germanique, anglosaxonne... formeraient des méso-civilisations, tandis que, à l'intérieur de l'aire latine, par exemple, le français, le portugais, le catalan, le castillan, l'italien... constitueraient des micro-civilisations. Le tout, la macro-civilisation, est un ensemble structural indépendant organisé en sous-ensembles.

Devant ce schéma, il ne semble pas extravagant de soutenir qu'il y a eu certainement, pour le moins, trois macro-civilisations. La macro-civilisation du blé, européenne, celle du maïs, américaine précolombienne, et celle du riz, asiatique. Trois importantes modalités selon lesquelles l'être humain a tenté de se voir à travers lui-même. Chacun de ces trois paradigmes anthropologiques a constitué une source de valeurs et de fins éducationnelles au sein de la macro-civilisation, valeurs et fins qui ont précisé les différents sous-ensembles des processus de civilisation.

Si cette hypothèse se montrait féconde pour l'intellection anthropologico-téléologique, nous aurions évité à la fois le monolithisme centraliste du Siècle des Lumières et la dispersion chaotique de la Post-Modernité. Le point de vue de la téléologie de l'éducation offrirait à l'étude trois espaces sans communication entre eux. Comme nous nous situons dans la macro-civilisation du Blé, c'est à nous qu'il incombe de trouver les caractéristiques qui dessinent le profil de l'homme selon cette autocompréhension. Nous l'avons dit, cette recherche intellectuelle va se faire en considérant les façons dont a été entendu le temps anthropologique, dans cette macro-civilisation.

Quand nous nous posons des questions au sujet du temps, nous avons déjà une

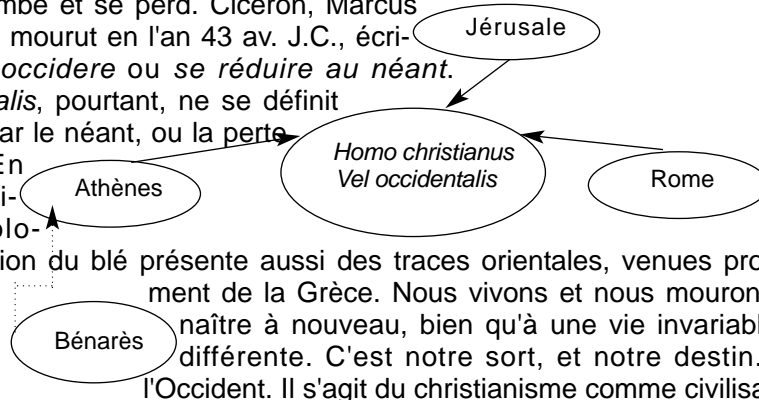
certaine conscience de celui-ci, une certaine compréhension préalable dans laquelle nous nous reflétons. Si nous prétendons chercher à en savoir plus sur cette conscience que nous avons du temps, nous découvrons que celle-ci se produit, elle-même, dans le temps. L'homme est temporalité ; le temps serait-il anthropologie ? L'être humain dispose du temps, et celui-ci dispose de l'homme comme le lieu où, lui, il existe. Chaque groupe humain possède sa propre expérience du temps, expérience qu'il traduit dans le langage, oral et/ou écrit. Quand un groupe humain prend conscience de lui-même, il le fait temporellement. La façon dont a été compris le temps anthropologique est la façon dont a été compris l'homme. Peut-être le temps n'est-il pas le destin de l'*anthropos*, mais c'est son histoire collective, et individuelle aussi. La catégorie *temps* permet de comprendre le phénomène de la civilisation.

Comment l'homme de l'Occident a-t-il compris le temps ? c'est-à-dire comment s'est-il interprété lui-même ? C'est à partir de ces points d'interrogation que pourront se déduire les finalités éducatives pour les systèmes pédagogiques occidentaux.

L'homme de l'Occident, ou «*homo christianus*»

L'Orient, du latin *oriens, orientis*, est ce qui naît, surgit, se lève, apparaît à nouveau. À l'autre extrémité, l'Occident, du latin *occidens, occidentis*, est ce qui meurt, ou périt, ou simplement tombe et se perd. Cicéron, Marcus Tullius Cicero, qui mourut en l'an 43 av. J.C., écrivait : *In nihilum occidere* ou *se réduire au néant*.

L'*Homo Occidentalis*, pourtant, ne se définit pas uniquement par le néant, ou la perte irrévocable. En dehors des considérations étymologiques, la civilisation du blé présente aussi des traces orientales, venues probablement de la Grèce. Nous vivons et nous mourons pour naître à nouveau, bien qu'à une vie invariablement différente. C'est notre sort, et notre destin. C'est l'Occident. Il s'agit du christianisme comme civilisation.



De quelle façon l'homme du Couchant a-t-il compris le temps ? le roi François 1^{er}, ami de Léonard de Vinci et de Benvenuto Cellini, encouragé par l'humaniste Guillaume Budé, fonda en 1530 le Collège de France, qui existe encore à Paris. On y enseignait le grec, l'hébreu et le latin. Il ne s'agissait ni d'une fantaisie, ni d'un élan d'enthousiasme : l'homme de la Renaissance avait pris pleine conscience de son essence occidentale ou chrétienne. L'*Homo christianus*, ou *occidentalis*, se reconnaissait lui-même comme une imbrication dialectique entre le judaïsme, l'hellénisme et la romanité. Jusqu'à la Renaissance, cette vue ne s'était jamais encore imposée de façon claire. Il nous faut remonter ailleurs, à Athènes, à Jérusalem et à Rome, si nous voulons arriver à un certain concept de l'histoire de l'Occident au cœur de laquelle se

trouve, essentiel, l'Homme de l'Occident.

L'orphisme grec était lié au culte de Dionysos, vocable qui signifiait *Esprit de Zeus*. Les Titans avaient dévoré Dionysos, fils du Grand dieu, mais ils avaient oublié de dévorer son cœur. Zeus le mangea, et fit ainsi ressusciter Dionysos. Celui-ci, de ce fait, était donc né deux fois. Adulte, il allait découvrir la vigne et le vin, et aussi l'enthousiasme. Enthousiasme provient du verbe grec *enthuziazō*, être inspiré des dieux ; le mot grec contenait *theos*, dieu, que l'on retrouve également dans le terme moderne. Enthousiasme signifie extase, ravissement ; sans *theos*, l'enthousiasme ne serait pas possible. Les fêtes dionysiaques étaient tumultueuses, et on les liait à la fécondité. Mais l'important, pour nous, du culte de Dionysos, et de l'orphisme, c'est la résurrection de ce dieu, son caractère d'immortalité.

L'orphisme grec affirmait la transmigration des âmes (l'âme est la réalité de l'être humain, le corps étant sa prison et son sépulcre) et il soutenait la nécessité de purifier les âmes jusqu'à la fin. L'ascèse (du verbe grec *askeō*, je m'exerce, d'où vient *asketes*, *athlète*) purifiera les âmes du caractère terrestre des sens. Le *soma*, corps, est *sema*, sépulcre, de l'âme. Cette idée n'avait pas pris naissance en Grèce. Peut-être venait-elle de Thrace, ou d'Égypte ? L'Inde l'avait connue aussi, on l'y enseignait comme un précepte que l'on observait.

Comment le Brahmanisme entendait-il le temps ? Comme quelque chose de vain, de vide, de creux, de négligeable, dont il faut se désintéresser, et dont il faut sortir. Les *Upanishad*, qui s'inspirent déjà des textes doctrinaux du VII^e siècle av. J.C., prêchaient la disparition du moi individuel, *atman*, dans le Principe Absolu de tout, *Brahman*. Le destin de l'*atman* n'est autre que de se dissiper dans l'universalité du *Brahman*, ou source inépuisable du réel. Entre le VI^e et le V^e siècle avant l'ère chrétienne, le Prince Gautama fonda le bouddhisme, *Bouddha* signifie illuminé. Il suffit de supprimer la soif de soi-même, le désir, et l'on peut se libérer de la douleur, c'est-à-dire de la naissance, de la vie et de la mort, en échappant au cycle des réincarnations. Le Nirvana est la félicité ineffable à laquelle on parvient lorsqu'on se convertit en *bouddha*, ou illuminé, en insensible. Le monde des sensations et des désirs conduit inexorablement à la torture, au calvaire, à la rupture et au chagrin. Il faut se nier en tant que moi et en tant qu'être distinct. Le bouddhisme était à son origine une morale athée. Plus tard, au III^e siècle av. J.C., on en fit une religion.

Le temps est, en Inde, le masque du Brahman, de l'Absolu. Il ne conduit nulle part. La vérité se situe en dehors du temps. La réalité temporelle sert uniquement à échapper à cette vérité. Nous sommes composés d'un corps périssable, et d'une âme immortelle dont le destin est de transmigrer indéfiniment d'une vie à la vie suivante. Succession de vies et de morts ; c'est là le *samsara*, ou succession infinie. Le temps est cyclique pour chacun, et pour l'univers tout entier. Le temps passe interminablement de l'Ordre au Chaos, pour revenir à l'Ordre, et retourner à nouveau au Chaos. Individuellement, chacun peut échapper à cette obsession, en déchirant le voile de *maya*, ou connaissance illusoire, et en pénétrant pour toujours dans le néant de la béatitude de son propre moi ; c'est la libération définitive, *mukti*, à base d'extirper de soi jusqu'au plus petit désir, y compris l'anxiété d'être soi-même. Le temps se conçoit, dans la civilisation hindoue, comme une spirale, orientée vers l'intérieur, et au centre de laquelle il n'y a aucune conscience individuelle. Le temps est une perversion, parce qu'il «divertit», il «dévie» (étymologiquement, il écarte, ou distrait) de l'unique réel, qui est le Brahman, dans lequel meurt totalement et à jamais l'Atman individuel. Le temps n'est pas réalité, il est apparence, simulation, et superficialité.

La Grèce reprend, d'une certaine façon, cette doctrine orientale, avec l'orphisme, le pythagorisme et le platonisme. Le temps est, en Grèce, réitératif ; il revient sur lui-même indéfiniment. Les moments chaotiques (*Khaos*, en grec, signifiait abîme, obscurité, désordre originel) précèdent les intervalles cosmiques (*Kosmos* désignait l'ordre, la structure, l'arrangement et la parure, l'univers organisé) pour revenir au Chaos, puis à nouveau retrouver l'Ordre, et ainsi de suite, sans cesse. Un temps au caractère abusif, inutilement ennuyeux, lassant, fâcheux et pesant.

Homère fut-il, oui ou non, vraiment, le père de l'*Odyssée*? Quoi qu'il en soit, on chantait déjà l'*Odyssée* au VIII^e siècle av. J.C.. Ulysse abandonna le *Kosmos* sûr et rassurant de sa patrie, Ithaque, pour l'aventure de la Guerre de Troie, authentique *Khaos*. Une fois apaisé le désordre du conflit, son destin va le ramener, le faire revenir, refermer le cycle temporel, et ainsi reprendre l'ordre antérieur. Le temps, pour Ulysse, est souvenir, attente et aspiration. Non pas attente du nouveau, mais attente de *ce de toujours*, de ce qui normalement *doit revenir*, ce qui est inscrit dans sa mémoire. Le temps n'apporte pas de nouveauté, seulement une répétition de ce qui a été. Le temps s'objective inexorablement en «Avant, Pendant, Après». Selon l'imaginaire de Platon, l'âme, ou capacité éthico-esthétique de l'être humain, abandonnait, comme Ulysse, la Patrie du précis, et donc de l'unitaire, pour tomber dans le monde du confus et du vague ; c'est-à-dire du pluriel et du périssable. Mais de nouveau la mémoire est là, qui nous aiguillonne, et alors surgit le désir (*eros*, de ce qui manque), étant donné l'essence (*eidos*) de l'âme immortelle. On doit toujours revenir au définitif et à l'irrévocable. Il faut refermer le cycle chronologique de l'*anthropos*. La *imago temporis* des Grecs se ramène à une seule représentation : «Toujours». Dionysos est relatif et éphémère ; Apollon (aussi nommé en grec *Pholbos*, le brillant) est concluant et résolutif, il est substantiel et culminant. Le temporel acquiert un signifié par rapport au «sans-temps». La quête de l'éternel se retrouve à la base de tous les aspects et de toutes les conceptions du temps. Toujours cherchant la même chose, connue et déjà oubliée, en réveillant le souvenir. La destinée d'Ulysse n'était rien d'autre qu'un retour à ce qui était définitivement sûr : Ithaque.

La *Weltanschauung* des Hébreux comprend, elle aussi, le temps anthropologique comme un trajet, mais un trajet non pas vers le déjà connu, sinon comme un parcours vers l'inédit et l'inconnu. La Bible juive réunit une collection de textes, du XI^e au II^e siècle av. J.C.. Le noyau le plus primitif est constitué par la *Thora* (ou *Thorah*) ou *Pentateuque*, qui rassemble cinq livres, dont le premier, la *Génèse* (XI, 26-XXV,11), renferme l'histoire d' Abraham, l'Anti-Ulysse. Le patriarche biblique abandonne sa terre, Ur, ou Our, à l'embouchure de l'Euphrate, prend congé de la civilisation suméro-arcadienne, avec sa langue, ses coutumes, ses zigourrats, son écriture cunéiforme, ses pièces de cuivre, son irrigation agricole... Abraham disparaît à jamais de l'horizon des siens, perdant la place, l'abri, l'asile qu'il y avait. L'aventure continue et durable l'attend. *Ad ventura*. Chez les Romains, *venire* signifiait aller et *ad*, vers. Abraham a été l'aventurier parfait, celui qui consume les jours de son existence à accomplir un *aller vers*, lequel donnait un sens à sa vie. Aller, vers où, vers quoi? vers le nouveau, et donc vers le voilé, le caché, l'obscur, l'inexploré. C'est alors qu'il était plongé à fond dans ces problèmes essentiels que la mort le surprit, sans qu'il ait compris encore le différent et l'étranger. Peut-on, au sein de cette succession, décéler ce qu'il peut y avoir de nouveau et d'étrange? Le destin d'Abraham est de s'éloigner du connu et de chercher ce qui est, substantiellement, distinct; son devenir est dans cette recherche, précisément, et non pas dans le fait de trouver ou d'obtenir.

La fantaisie, l'espérance et l'invention organisent le temps pour Abraham, c'est-à-dire, ils l'organisent comme un *pas encore*. Pas encore, mais pas encore quoi?; le *pleroma*, la plénitude, l'*eschatos*, la fin, et la *parusia*, la manifestation. Mais quelle voie conduit à l'utopie? Et s'il y avait des chemins conduisant à l'utopie, celle-ci ne s'évanouirait-elle pas, et ne disparaîtrait-elle pas? Le propre de l'utopie, pour nous, est de nous enchanter, mais de ne pas exister. Seule la Pâque (*Pesach*, en hébreu, signifiait passage, ou transit) marque le saut qui débouche sur cette nouveauté ontologique. Avec un tel bond, il n'y a plus de place pour la fantaisie, l'espérance ou l'invention. S'il y a *Pesach*, virage, ou sortie, il n'y a plus de temps anthropologique dans la religion d'Abraham. L'homme est voyage, mais il n'y a pas d'arrivée pour ce voyage. Tandis qu'Ulysse revient à ce qui est sûr, Abraham, lui, s'aventure dans la recherche toujours incertaine, et toujours sans aboutissement. Yahweh, nom sous lequel la Bible, dans l'*Exode*, III 15, désigne Dieu, peut être atteint grâce au saut, *Pesach*, de la mort, qui met fin au temps humain, lequel consiste uniquement à espérer.

Nous ne considérons ici des personnages littéraires comme Ulysse et Abraham que comme des modèles épistémologiques qui permettent de comprendre deux des modalités du temps anthropologique propre à l'Occident; il y en avait une troisième, représentée par le personnage d'Enée, créé par Virgile. Ulysse, Abraham et Enée ont permis d'objectiver, à travers l'écriture, des expériences collectives étalées sur des siècles. Paul de Tarsos (ou Tarsus), Saint Paul, première expression de l'Occident, voulait réunir dialectiquement les trois modèles (du latin *modus*, mesure), ou schémas (du grec *skhema*, figure), ou paradigmes (du grec *paradeigma*, échantillon).

L'Occident est aussi, en fin de compte, l'aboutissement de Rome, et de la façon dont celle-ci comprenait le temps anthropologique. Les Romains se prirent eux-mêmes en

charge, en tant que processus réussi, qui avait atteint son zénith, son apogée, sa plénitude, au sein même de l'Histoire. *A Roma condita*, depuis la fondation de Rome, il ne reste plus qu'à se répéter, car il n'y a plus pour elle de véritable amélioration qualitative possible. Les *mores majorum*, les coutumes ancestrales, constitueront le paradigme social.

Publius Vergilius Maro (Virgile) naquit près de Mantoue en l'an 70 avant notre ère et mourut à Brindisi, au sud-est de l'Italie, en l'an 19 av. J.C. L'empereur Octave (Caius Julius Ceasar Octavianus Augustus) qui régna entre l'an 70 av. J.C. et l'an 14 de notre ère, ainsi que son ministre Mécène (Caius Clinus Maecenas) aidèrent et protégèrent le poète Virgile. Celui-ci, après avoir écrit les *Buccoliques*, en l'an 39 avant notre ère, puis les *Georgiques*, dix ans plus tard, entreprit la rédaction de l'*Enéide*, ou histoire d'Enée, prince troyen fils de la déesse Aphrodite, la Vénus des Romains ; celui-ci, après la destruction de Troie, entreprenait un long voyage hasardeux en Sicile et à Carthage, qui finalement le conduisit jusqu'aux côtes de l'Italie. Guidé par la sibylle de Kume, une bourgade de Campanie fondée par les Grecs, il descendit aux enfers, où on lui prophétisa que son destin était de fonder une race exceptionnelle. La prédiction le poussa à gagner le Latium, où il épousa Lavinia, fille de roi, et dont il allait avoir des descendants, parmi lesquels figuraient Romulus, premier roi de Rome et fondateur de cette capitale.

Pendant huit siècles, les générations qui allaient se succéder se reconnurent humainement dans les récits et les chants narrant les aventures d'Enée, aventures qui l'amenaient exactement à l'emplacement sur lequel s'était construite Rome : le nomadisme s'acheva alors en une sédentarité glorieuse et définitive. Les errances d'Enée, incarnées dans le langage humain, permettaient aux Latins de se reconnaître, collectivement, comme hommes. Virgile ne fit rien d'autre que d'objectiver, à travers la poésie, une longue et dense expérience communautaire, qu'ils partageaient tous. Dans la vision cosmique des Latins, le temps humain constituait une arrivée, une fondation, et à partir de là une tradition répétée. Le souvenir et la persévérance organisent la société. Le temps est : jamais plus, il est *nihil novum* ; il n'y aura plus, maintenant, rien de nouveau. La tradition maintenant est tout. Le *tradere* latin signifiait transmettre, remettre. À Rome, ce qui compte, c'est la coutume, la conservation, l'héritage, le passé, les us, les racines. l'archaïsme, le patrimoine, le témoignage, la narration, l'histoire.

Le temps humain, à Athènes, est comme une roue verticale, cherchant inexorablement et sans arrêt ce qu'il y a d'éternel tout en haut, là où n'arrive pas le temps. Malheureusement, on retombe alors ici, toujours à nouveau dans le monde éphémère du sensoriel, et il faut toujours, à chaque fois, recommencer le cycle. Le temps est «Avant-pendant-après» dans un *toujours* perpétuel qui s'appuie sur la mémoire. À Jérusalem, le temps humain est un aiguillon pointé vers une cible peu précise, située en dehors du temporel. Le temps des hommes est une droite qui s'en va vers l'achèvement et la clôture. Le temps est «Pas encore» volant dans l'imagination et l'espérance vers l'*Ultimum*. Rome, elle, entendait le temps humain comme la trajectoire d'une flèche qui aboutit à un éveil, situé dans le déroulement de l'histoire. Puis la trajectoire se transforme en une roue qui répète le même temps. Et celui-ci, à partir de

l'instant de la fondation, est un «jamais plus» qui n'exige plus que de la persévérance.

Comment l'Occident devient un «telos»

La *paideia*, à l'intérieur de la sphère de la civilisation chrétienne, ou occidentale, puisera ses finalités éducationnelles dans l'anthropologie qui s'est formée dans la civilisation du Blé. Ce qui paraît plus sensé que de s'inspirer de Weltanschauungen élaborées en des lieux qui nous sont étrangers et insolites. Mais comment l'Occident assume-t-il, en dépit de leur caractère contradictoire, les trois auto-perceptions du temps, à Athènes, à Jérusalem et à Rome ?

L'écriteau que le gouverneur romain Ponce Pilate fit placer en haut de la croix à laquelle était suspendu Jésus, si nous nous fions à l'Évangile selon Saint Jean, était rédigé en trois langues:

Pilate fit rédiger un écriteau. et le fit placer sur la croix: Il disait: Jésus, Nazaréen et roi des Juifs... Il était écrit en hébreu, en latin et en grec. (19, 20)

Le INRI, *Jesus Nazarenus rex judenrum*, dans ce qu'il suppose de trilogie linguistique, est devenu le symbole de la civilisation occidentale. Judaïsme, romanité et hellénisme, embrassés à l'origine dans un écriteau tout empreint, linguistiquement, de symbolique.

C'est Paul de Tarse cependant, et non pas Jésus de Nazareth, qui est à la source de cette pénétration mutuelle profonde des trois cultures, laquelle allait aboutir à ce que l'on a appelé Occident. Jésus était encore juif, et rien d'autre. Saint Paul était un Juif hellénisé et citoyen romain. Du Juif Jésus, nous avons d'autres informations, très proches, dans le temps, de sa mort; l'*Évangile* de saint Marc a été rédigé entre les années 60 et 70. L'enseignement de Jésus rompt-il avec le judaïsme? Sans doute Jésus ajoute-t-il l'Amour à la Loi, mais il ne repousse pas non plus celle-ci (Saint Luc, XVI,17 et Saint Matthieu, V, 18). Jésus se situe dans la ligne des prophètes d'Israël, comme Amos, Osée et Jérémie. En tout cas, Jésus ne rompt pas plus avec le judaïsme que ne rompirent avec celui-ci les Esséniens.

Paul de Tarse, ou Saint Paul, se distingue vite de Jésus en ce que, alors que celui-ci vit dans un contexte géographique local et rural, Paul, lui, se trouve dans un environnement oecuménique et urbain. Il est né en l'an 5 dans une famille juive de la Diaspora et il suivra l'enseignement de l'école pharisienne de Hillel. Mais il est né à Tarse, *Tarsos* en grec, dans la province de Cilicie, Asie Mineure, ville considérablement hellénisée, avec une remarquable école stoïcienne. Par ailleurs, il est orgueilleux d'être citoyen romain, si l'on en croit le livre *Les Faits*, XXII, 28. Au judaïsme il empruntera la discussion sur Croyance et Loi; le stoïcisme grec lui inspirera sa vision du Cosmos et enfin la romanité lui apportera sa conception de l'église comme corps social.

Le temps, pour Paul, part du Principe, *Bereshit*, et aboutit à la *Parousie*, en passant

par l'Incarnation. Tenté par le dualisme platonique, il ne renie cependant pas le monisme juif, si l'on en croit sa lettre aux Chrétiens de Corinthe, 54. Jamais, non plus, il n'a renoncé à la Torah, la Loi des Juifs. Il accepta l'image abrahamique du temps, qui implique séparation incessante et progression inlassable vers la fin et l'accomplissement. Selon la *Génèse*, XII, 1-5, Jéhovah dit à Abraham: *Abandonne ton pays, tes parents, et la maison de ton père, et va-t'en à la terre que je te montrerai. Et Abraham s'en alla.* Paul invite à espérer, contre toute espérance (*Romains*, IV, 18). Et, selon le texte de l'*Epître* aux fidèles de la cité de Philippes, son propre destin est de parcourir le temps en se dirigeant vers la fin: *Ce n'est pas que j'ai remporté la course ou que je touche au but: je continue à courir, pour voir si j'y parviens* (3. 12).

Ernst Bloch, dans son ouvrage *Prinzip Hoffnung*, reprend ce même schéma mental de temps anthropologique que les philosophes du XVIII^e siècle avaient fait leur, avec la catégorie *progrès*, et que le marxisme plus tard reprendra à son tour, avec le concept eschatologique de *société communiste* sur lequel débouche l'Histoire.

Paul, de la même manière, a recours à des concepts de la philosophie hellénistique. Ainsi, dans son *Epître* aux habitants de la cité de Colosse, en Phrygie, on retrouve les concepts suivants: *Ame du monde, Logos, Demiurge, Image, Sagesse, Eikon, Médiateur, Mathesis, Kosmos, Moné, Proodos, Epistrophé, Arkhé, Kephalé, Pneuma, Soma, Tonos, Pléroma*... tous des concepts appartenant au monde grec. Le *Kosmos* de Paul est le *Welt* allemand, qui déborde tout *Umwelt*, toute circonscription.

Rome également apparaît dans cette synthèse conflictuelle de la pensée de Saint Paul, dans sa réflexion sur la vie en commun et l'organisation de l'empire, selon le livre *Les Faits*, II, 44-45. Le *parita koina, omnia communia*, constitue le signe du principe socio-religieux de la communauté, laquelle devient une communion. *Il n'y a plus de Grec ou de Juif, plus de circoncis ou de non circoncis, plus d'étranger, de barbare, d'esclave ou d'homme libre* (Colossiens, III, 11). Que reste-t-il, alors? la *koinonia*, la communion de tous. L'être humain est communion, il est *mit-sein*. Mais sans autorité la relation anthropologique disparaît; Paul le dit dans l'*Epître aux Romains*: Sans ordre, un groupe ne peut exister. Sans une autorité, l'ordre est appelé à disparaître. Aux Provinces de l'empire, l'autorité des églises locales; au niveau de l'Empire, celle de l'Eglise universelle. Rome a marqué profondément Paul.

Rome a été pour Saint Paul le pouvoir, l'autorité, l'ordre, l'efficacité, le succès. Jérusalem lui apprit la valeur du *mysteros*, pour celui qui sait fermer les yeux et garder le silence, comme devait aussi le conseiller Wittgenstein. Athènes, elle, représentait pour Saint Paul la sagesse, la *sophia*, le questionnement des raisons. Stoïciens, cyniques et néo-platoniciens se préoccupèrent du problème du salut, de la *soteria*, mais la synthèse chrétienne que réalisa Paul ne coïncide séparément avec aucune de ces trois visions. Entre autres raisons parce que, pour celui-ci, le temps anthropologique doit être amour entre tous les hommes (*Première Epître aux Corinthiens*, XIII,2).

Avec Paul de Tarse se dessinent nettement les premiers chapitres de la civilisation occidentale, ou civilisation chrétienne. L'athéisme, dans notre ère culutuelle, se com-

prend seulement en partant du paradigme esquissé par Paul et il appartient, en conséquence, à la civilisation chétienne, ou occidentale.

Progrès	imagination	Modèle abrahamique de temps anthropologique
	espérance	
Répétition	souvenir	Modèle grec de temps anthropologique
	désir	
Aboutissement	sensation	Modèle romain de temps anthropologique
	insistance	

Les siècles qui allaient suivre aboutirent en Europe à la sédimentation des oppositions entre les trois modèles qui avaient fondé cette nouvelle vision occidentale. Le *trecento* italien vit déjà, en plein, dans ce système énorme, colossal. Paul n'avait fait qu'amorcer la *Weltanschauung* qui conditionne et fait possible notre auto-compréhension. Le modèle retraçant la façon dont l'Occident a compris le temps anthropologique est un paradigme qui englobe les trois modèles originels.

L'histoire complète de la production occidentale devient intelligible si l'on part de la compréhension du temps anthropologique telle qu'elle est résumée dans le schéma précédent, lequel permet de concevoir science, littérature, philosophie, technologie, art, droit, politique, religion... de l'Occident. Dans ce résumé, il semble que se trouve le fonds où puiser des finalités éducatives adéquates, dans le cas de notre macro-civilisation. Seule la post-modernité, qui est née avec Nietzsche, se situe en dehors du paradigme présenté. Mais la post-modernité va-t-elle durer encore longtemps ? Notre espèce peut-elle vivre, totalement submergée dans une conception post-moderne ?

Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. Ainsi commence l'ample anthologie des textes qui constituent *La Bible. Maran Atha, Viens Seigneur Jésus*; avec ces mots s'achève *La Bible*. C'est là l'*Alpha* et l'*Omega* de la figuration temporelle. Tension, et sens, entre le premier et l'ultime point du temps. On avance vers «quelque chose». Cela, c'est certain. Mais pourquoi ? Paul, répond à la question dans son *Épître* de l'an 56 aux Chrétiens de la population de Philippes. L'Absolu, *eauton ekenosen*, se vida de lui-même, et *morphen doulou labon*, se transforma en esclave. L'éternité était ainsi incarnée dans le temps. Le sens de celui-ci lui vient de l'extérieur. Un jour, sans temps déjà, *Dieu sera tout pour tous*, selon l'expression de Saint Paul dans sa première *Épître aux Corinthiens*, XV, 28. Du temporel, il ne restera plus que la charité, ou signifié du temps. Fraternité, Égalité, Liberté, autant de cibles du temps. Le temps est un seigneur. Mais seigneur de quoi ? L'être devient Histoire. Ce n'était pas là l'avis d'Héraclite ? L'homme est celui qui peut ; celui qui peut quoi ? celui qui peut être. Comment cela se fait-il ? parce que l'être humain a découvert son ignorance originelle, laquelle ne compte que pour les apparences. Le temps peut-il révéler le

reste, ce qu'il y a derrière les apparences ? Le *Mit-sein* serait-il indispensable pour un tel chaos ? Si la vérité de la temporalité ne se trouvait enfermée dans l'*in-fini*, le temps s'en irait à la dérive. Mais il faut que cette vérité soit au sein même du temps. L'Histoire, en elle-même, n'a pas de sens. L'Histoire, en elle-même, a une fin, mais n'a pas de finalité. Le terme, la fin de l'Histoire, est un fait scientifique, positiviste. C'est simplement la faillite et le cataclysme. Il faut observer l'autre côté, si l'on veut trouver à tout prix un sens. Des certitudes ? aucune ; tout repose sur la décision et sur le projet. Le temps est illuminé par le *Non-temps* ; mais qu'est-ce qui l'illumine ? Tout reste à savoir ; peut-être se cache là la portée de l'Histoire ? Et si les mots trahissaient les choses, pourquoi pas ? , comment connaître alors les choses ? Serions-nous des oubliés, des sans-mémoire, égarés en dehors des voies ? Puissent alors *Eros* et la *Anamnesis* nous aider. Mais peut-on réellement arriver à se représenter le signifié du temps ? Je ne le sais pas. Je sais seulement que le temps, tout seul, est insoutenable.

Clôture

Lorsqu'on s'en va, on ferme la porte. Les temps sont trop mauvais, les temps que nous vivons, pour laisser la maison ouverte. Trop de bandits, de pirates, de voleurs, d'assaillants de filous et de mauvais garçons. Nous fermons la maison. *Claudere*, disaient les Romains pour fermer, entourer, encercler, ceindre, contenir, comprimer, garder. La clôture, c'est l'acte de fermer.

J'ai essayé de me maintenir entre la théorie et la praxis de l'éducation à travers le langage qui, en Occident, a parlé du temps de l'homme. Il n'y a là ni rationalité scientifique, ni rationalité technologique. Ni l'une, ni l'autre n'étaient possibles. Nous avons lu les écrits des gens expérimentés, ceux qui ont une longue expérience accumulée, et les écrits de ceux qui se sont attachés à la valeur de l'Histoire. Nous nous sommes intéressés à la compréhension plus qu'à l'explication ; nous nous sommes penchés sur l'auto-compréhension de l'homme dans sa nécessité de faire sa propre histoire. Nous n'avons pas cherché la compréhension de l'être humain à partir d'une réalité distincte de lui-même, nous l'avons fait à partir de lui-même, lorsqu'il nous a parlé dans le déroulement de l'histoire. Et il a résulté de cette étude que le monde ne se limite pas au répertoire des choses que l'on trouve en lui. La syntaxe, ici, nous a semblé moins intéressante, pour notre propos, que la sémantique et que la pragmatique.

Les œuvres littéraires, qui condensent des siècles d'expérience du temps, se sont révélées précieuses, plus précieuses que la rigidité logique. Ces écrits constituent le *medium quo*. L'homme comprend le parcours accidenté de la temporalité. Le temps anthropologique se comprend non pas tellement comme ce qui a déjà été, que comme ce qui encore reste à être. L'universel se profile dans le cours du temps, lequel est la somme des moments herméneutico-linguistiques, moments qui supposent la communication intersubjective, la parole. La *Logic of Science* est insuffisante pour «savoir» au sujet de l'homme.

La valeur de l'*anthropos* n'est rien d'autre que le sens, ou direction, de celui-ci. La direction est manifeste dans le dialogue. Est-ce que le sujet de l'Histoire pourrait se réduire en objet de science? Toute symbolique sans un interprète de la réalité, ou sans ce réel lui-même, est dénuée de signification. Il n'y a pas de perception du monde sans un schéma interprétatif, qui a dû surgir de l'obligation, pour les hommes, des échanges linguistiques. Herméneutique et praxis sont objectivées dans des textes séculaires, qui compriment le temps anthropologique. Ces textes, ces écrits, sont, qu'on le veuille ou non, évaluatifs, axiologiques, directifs. La conscience n'est pas *receptaculum*, c'est un *hermeneus*, qui explique ou interprète, qui par le dialogue mène sa tâche à bien, lorsqu'il s'agit de faire l'Histoire. *La Bible*, *l'Odyssee* et *l'Eneide* condensent des colloques herméneutico-anthropologiques, qui ont duré des siècles et des siècles, autour du problème existentiel et non pas seulement des aspects technoscientifiques.

J'ignore s'il y a un horizon régulateur anthropologique, commun à tous les hommes de tous les temps. Je n'arrive pas à voir comment on pourrait parvenir à le déduire. Par contre, oui, nous pouvons nous référer à un horizon régulateur commun à tous les Européens, car nous possédons des œuvres de référence qui ont déjà rendu possible, de fait, la naissance de l'espace chrétien. Il serait osé de postuler une transcendance linguistique pour toute l'espèce humaine; les variétés linguistiques n'y suffiraient pas. Mais on peut certes le faire pour une collectivité linguistique (nous entendons ici *langage*, et non pas *langue*, ni *parole*) dans le monde européen, dans la macro-civilisation occidentale. Il ne semble pas prudent de se référer à une compétence communicative universelle, si nous partons des littératures passées. Nous n'avons pas d'interprétation, ou herméneutique, universelle et nécessaire; cela ne peut être qu'un simple *desideratum*. Mais, certes, il y a eu des herméneutiques régionales; il n'existe pas de pragmatique linguistique universelle; mais il existe bien une pragmatique linguistique occidentale, qui au cours de la sédimentation historique s'est objectivée en *Weltanschauung* chrétienne, en la civilisation occidentale. Dans les *Confessions* (XI, 14), Saint Augustin raisonne de cette manière :

Quid est ergo tempus ?

Si nemo ex me quaerat, scio ;

si quaerenti explicare velim, nescio.

Le temps est uniquement l'expérience anthropologique du temps. Et cela peut se raconter. C'est ce qu'ont fait Moïse, Virgile et Homère. L'expérience du temps en Occident nous montre que l'on ne peut ni vivre, ni penser un présent qui échapperait à l'inquiétude nous projetant vers l'avenir. Mais, en même temps, cette expérience collective et linguistique de temps nous montre qu'on ne peut pas, non plus, penser et vivre une expérience dénuée de souvenir. D'ailleurs la mort, qui est le dernier fait temporel, peut-elle constituer le dernier mot sur le temps de l'homme? Que faire des figures existentielles qui protestent contre une conception réduisant l'*anthropos* à «être-dans-le-monde», comme ultime humanité de l'homme?

Le discours pédagogique : questions et réponses

Philippe Garberan

Université de Lyon II

Partant du principe qu'il n'existe pas d'éducation en dehors du contexte où elle trouve son développement, Philippe Meirieu soutient que l'acte pédagogique naît dans le passage de l'anticipation - toute personne est éducable - vers la contextualisation - chaque parcours est différencié -. Dès lors, pour être, la pédagogie doit se détacher de la fiction, dont l'une des illustrations la plus universellement connue est l'Émile de Jean-Jacques Rousseau, pour accepter d'être un récit. Or, dans un article publié dans Penser l'éducation (1997, 3), Roger Monjo refuse de considérer le récit comme étant une qualité de la pédagogie et la condition de son émergence épistémologique. Au contraire, il y voit le signe d'une faiblesse intrinsèque. Dès lors, il affirme que la fuite de Philippe Meirieu dans la rhétorique pédagogique est, au mieux, un bricolage et, au pire, une esbroufe de

Dans un article intitulé *Le discours pédagogique contemporain, un exemple : P. Meirieu*, Roger Monjo dénonce l'impossibilité de la pédagogie à se construire comme une discipline scientifique et dénonce dans la prétention de Philippe Meirieu à défendre «l'insoutenable légèreté» du discours pédagogique est un stratagème visant à masquer l'impuissance de celui-ci. Il ajoute que, étant à la peine pour trouver son lieu et sa raison d'être, la pédagogie est réduite à l'état de spectre : c'est-à-dire d'un objet hantant la réalité sans vraiment l'habiter. De sorte qu'elle n'existe que par son évocation, c'est-à-dire dans le dire. Aussi, affirme R. Monjo, y a-t-il quelques abus à parler du retour de la pédagogie dans la mesure où celle-ci n'a jamais été réellement là. Car, poursuit-il, le discours pédagogique se dérobe malgré lui à l'exigence de la pensée et, par conséquent, il est dans l'incapacité de pouvoir affirmer ne serait-ce qu'un début de vérité. La raison de cette déroute provient du fait que la pédagogie est incapable de dire d'où émane sa parole, écartelée qu'elle est entre le dire et le faire. Dès lors, cette forme de fragilité endogène condamne le discours pédagogique à la fuite dans la rhétorique.

Mots clés : vérité, rhétorique, transparence, évidence, matérialisme pédagogique.

Alors, prenant appui sur ces supposés faiblesses de la pédagogie, Roger Monjo fait du pédagogue, en général, et de Philippe Meirieu, en particulier, le fossoyeur de son propre savoir. Il affirme : ... *les évolutions de la réflexion de P. Meirieu apparaissent plus comme le symptôme émouvant et l'écho authentique des difficultés rencontrées actuellement par le discours pédagogique pour faire valoir son droit à l'existence et moins comme l'indication du chemin à emprunter pour conquérir cette légitimité.* L'écart entre le dire et le faire ou entre l'énoncé d'une vérité et sa transcription dans les faits sert ici encore d'angle d'attaque. Pour Roger Monjo, le recours de Philippe Meirieu à la rhétorique est facilité par *le regain d'intérêt et de légitimité dont la rhétorique et l'idée d'une théorie de l'argumentation distincte d'une théorie de la démonstration bénéficient aujourd'hui.* Reste que, selon R. Monjo, l'artifice rhétorique conduit la pédagogie à être un bricolage dans le faire et une métaphore dans le dire. Bref, à être quelque chose de pas très sérieux. L'attaque est rude ! D'autant plus que le ton employé, c'est-à-dire une grande condescendance, fait plus de mal que l'agressivité des philosophes en général, dont les attaques ont été menées, en leur temps, par H. Boillot et M. Le Du. Toutefois, Roger Monjo a le mérite de provoquer l'événement et de forcer la réflexion. Son analyse renouvelle le débat sur la nature de la Vérité. Elle le fait de façon plus fertile que l'affaire Bricmont-Sokal, qui de l'avis de Roger Pol-Droit sert plus à justifier l'émergence d'un «scientifiquement correct» (*Le Monde*, 30.09.97). Par conséquent, si la pédagogie parvient à relever le défi concernant la valeur de son discours et sa cohérence avec son agir, elle ne peut sortir que renforcée dans son assise. Pour cela, deux temps semblent nécessaires.

Tout d'abord, il faut revenir à l'examen critique de la nature de l'écart entre le dire afin de récuser deux erreurs communément commises et habilement exploitées par R. Monjo : faire de cet écart une mesure de l'échec, dont la responsabilité ressortirait du pédagogue et faire de la différenciation entre le dire et le faire l'enjeu d'une opposition entre la liberté de l'élève, désirée dans le discours du maître, et la volonté de totale maîtrise, manifestée dans son agir. Il est grand temps d'échapper à la matrice discours-liberté/faire-maîtrise et, pour cela, il est urgent de replacer l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau dans sa dimension de «fiction», comme il l'avoue lui-même dans les *Confessions*, et non de «modèle», comme l'entreprend encore une forme de réaction républicaine. À cet égard, Philippe Meirieu fait œuvre de contribution utile lorsqu'il en appelle au renoncement à la certitude du maître et à la reconnaissance du droit à la résistance de l'élève. L'analyse de l'écart entre le dire et le faire, qui, rappelons-le, ne saurait servir de mesure à un quelconque échec pédagogique, a pour conséquence de ramener la pédagogie dans le champ du réel. L'enfant n'est pas une idée. À la suite de quoi, la seconde étape de la discussion du point de vue adopté par Roger Monjo consiste à analyser le statut de la rhétorique. Celle-ci a *toujours eu mauvaise réputation* (Gil, p.31) De fait, Roger Monjo porte deux accusations à son encontre. Celle du renoncement à l'accès à toute forme de vérité par le renoncement à l'exigence du raisonnement. Il faut remarquer que cette accusation res-

semble à celle de «passivité» portée, par Maine de Biran, contre la théorie de la connaissance de Condillac; et que derrière le terme de passivité pointe celui de «paresse» nourrissant le soupçon d'appauvrissement des contenus disciplinaires par les pédagogues. Ainsi, d'hier à aujourd'hui, il y aurait une sorte de penchant naturel à suspecter dans toute nouvelle théorie de la connaissance, prolongée par une nouvelle théorie de l'apprentissage, une volonté d'appauvrir les savoirs et d'affaiblir la raison. La seconde accusation développée par Roger Monjo vient compléter la première et rend la rhétorique, sur laquelle s'appuie Philippe Meirieu, responsable de la cécité sur la dialectique moderne du pédagogique et du politique. C'est bien le comble des détracteurs de la pédagogie que de la faire advenir autre que ce qu'elle est. Il y a suspicion de cécité là où, au contraire, la clairvoyance de Philippe Meirieu en appelle à un renouveau du sens de l'acte éducatif par le refus de la transparence. Par ce biais, il travaille à la préservation de la culture et l'espèce humaine. Par conséquent, il fonde une éthique de la posture pédagogique.

De la nature de l'écart entre le dire et le faire

La pédagogie n'est pas seulement un discours mais un vecteur de transformation des pratiques éducatives et sociales. C'est ce qu'ont très bien compris les philosophes des Lumières qui font de l'éducation un instrument de lutte contre toutes les formes d'obscurantisme. Les critiques des philosophes des Lumières contre l'Église, ses dogmes et ses dérives fanatiques sont bien connues; en revanche, ce sont beaucoup moins les dénonciations contre l'obscurantisme social qui, par la non transmission de l'information, permet à quelques uns d'exercer une domination sur le plus grand nombre. Ainsi, Condillac s'attaque aux banquiers: *Pourquoi les opérations du change, simples en elles-mêmes, sont-elles devenues dans toutes les langues des choses si difficiles à comprendre? Était-il donc impossible aux banquiers de s'expliquer clairement?* (Corpus, II, 277). Condillac est l'un de ces philosophes des Lumières mûri dans la mouvance de Diderot et des Encyclopédistes. De son œuvre philosophique, il n'a été retenu que le *Traité des sensations* et la mise en scène de la statue. À partir de cette vision restreinte, sa pensée a été réduite à un sensualisme, qualifié de façon péjorative d'associationniste par Piaget. Or, il y a chez Condillac une théorie originale de la connaissance qui s'articule à la fois sur les sensations et une véritable philosophie du langage. Cette théorie de la connaissance se prolonge par un engagement pédagogique d'une part auprès de l'enfant du Prince de Parme et d'autre part par la rédaction de manuels pédagogiques à l'usage des maîtres: *La logique* et *la Langue des Calculs*. Enfin, l'œuvre inspire, de façon maladroite, l'action éducative de Itard auprès de Victor, l'enfant sauvage. Dès lors, l'étude de l'œuvre de Condillac est intéressante pour saisir le passage d'une théorie de la connaissance à une stratégie de l'apprentissage et pour définir ce que nous nommons *la posture matérialiste du pédagogue*.

De tous les textes de Condillac, celui qui passe le plus inaperçu est sa *Dissertation sur la liberté*. Il est clair que celle-ci est le moteur à la fois de la théorie de la connaissance et de sa méthode d'apprentissage. C'est au nom de la liberté qu'il critique la bêtise des moines, l'immobilisme des universités ou les escroqueries des marchands. Cette volonté de voir advenir des êtres libres s'enracine dans une onto-

logie qui se traduit par un postulat : l'homme est le principe de sa propre illumination. À ce titre, celui-ci n'est le débiteur ni d'une créature divine qui serait à l'origine de sa création, ni d'un souverain ou d'un père dépositaire du droit de vie ou de mort. De ce renversement de l'ordre naturel surgit un nouvel ordre social dans lequel le que « puis-je savoir ? » vient remplacer le « qui suis-je ? ». La première étape d'une stratégie de résolution de cette interrogation existentielle consiste alors à séparer le champ de la raison de celui de la foi. *Il faut distinguer deux sortes de métaphysique. L'une, ambitieuse, veut percer tous les mystères... L'autre, plus retenue, proportionne ses recherches à la faiblesse de l'esprit humain, et aussi peu inquiète (sic) de ce qui doit lui échapper, qu'avide de ce qu'elle peut saisir, elle sait se contenir dans les bornes qui lui sont marquées* (Cours, I, 3). Cette science des limites, qui se préoccupe de ce que l'homme peut savoir, Condillac la nomme *métaphysique seconde* afin de la différencier du fourre-tout créé par les commentateurs d'Aristote. Il hésite, dit-il à l'appeler *psychologie* faute de savoir clairement ce que ce mot veut dire.

Ainsi, sous la plume de Condillac, apparaît une nouvelle ontologie dont les deux pôles sont une métaphysique, redécouverte comme étant la science de l'être en tant qu'être, et un matérialisme, non dogmatique mais praxéologique, c'est-à-dire, faisant de l'engagement dans le réel le passage obligé de toute connaissance sur l'homme et son environnement. Dans cette perspective, la métaphysique n'est pas la science du renoncement. Au contraire même, elle ouvre le champ du possible à la science de l'éducation qui a pour fonction de faire reculer les limites du non savoir. De même, cette *métaphysique seconde* ouvre vers un matérialisme pédagogique, dont Condillac est certainement l'une des figures emblématiques. Ce matérialisme se caractérise par trois qualités : l'engagement dans le réel, la rencontre avec l'Autre, l'approche de la «différance». Nous empruntons cette notion, certes insuffisamment saturé, à Jacques Derrida, et bien qu'il soit fortement discuté par Sylvain Auroux (*Philosophie du langage*), car nous pensons qu'il a la capacité de tenir ensemble le droit à la différence et le droit à la ressemblance nécessaires à tout engagement pédagogique. Dès lors, dans la perspective d'une pédagogie matérialiste, l'ontologie, qui s'appuie sur une théorie de la connaissance, se poursuit par une déontologie, en l'occurrence celle du pédagogue, dont le trait principal est d'être une philosophie de l'engagement dans le réel.

Cette déontologie s'appuie sur trois principes fondamentaux. Le premier est l'adhésion du pédagogue à une théorie de la connaissance qui ne se fonde plus sur l'innéisme mais sur la construction des idées. Il est clair qu'une rupture épistémologique s'opère au dix-huitième siècle dès lors que l'éducation cesse d'être une initiation - révélation de savoirs contenus de façon potentielle chez l'élève - pour devenir une formation. Le second principe postule que le maître doit reconnaître le chemin qu'il a lui-même parcouru au cours de son apprentissage pour le refaire avec l'élève et pour espérer, ainsi, dans la capacité de transmettre des connaissances et de contribuer à un réel apprentissage. *C'est une chose bien singulière, que dans le dix-huitième siècle, où des hommes de génie se sont appliqués aux sciences avec d'aussi grands succès, on soit encore à chercher la meilleure méthode de les enseigner. Pourquoi ceux qui les ont apprises ou même créées, ne découvrent-ils pas comment ils se sont instruits eux-mêmes ?* (Corpus, II, 155). Chez Condillac, l'éducation reprend sa

double fonction de cheminement : cheminement de l'espèce à travers son histoire qui explique comment et pourquoi elle en est arrivé là, et cheminement de l'individu à l'intérieur de sa propre évolution. Le troisième principe de cette déontologie du pédagogue est que l'élève doit devenir acteur à son tour : acteur de ce à quoi il a été formé et acteur de sa propre formation dont la fin des études ne signifie pas le terme. C'est ce qu'exprime fort bien Condillac lorsqu'il fixe comme objectif à son cours d'histoire non pas de former un historien mais un prince capable de peser sur le cours des événements : *Il est donc de la plus grande importance pour vous, de savoir comment, jusqu'à quel point, et avec quelles précautions vous pouvez vous rendre maître de cette influence; et je dois vous dire que vous en serez digne de commander, qu'autant que vous serez capable d'arrêter, de retarder, de précipiter ou de changer à propos le cours des choses* (Corpus, II, 10). Ou encore, lorsque parvenu au terme du *Cours d'Étude*, il dit au Prince qu'il doit tout recommencer, seul cette fois-ci : *Vous vous imaginez peut-être avoir fini; mais c'est moi, Monseigneur, qui ai fini; et vous, vous avez à recommencer* (Corpus, II, 237).

La pédagogie doit donc assumer son devoir d'engagement dans le réel tout en sachant que cet engagement fait aussi sa faiblesse. Jean-Jacques Rousseau mesure fort bien ce dilemme lorsque, dans *l'Émile*, renonçant à faire, il se contente de dire : *... à l'exemple de tant d'autres, je ne mettrai point la main à l'œuvre, mais à la plume; et au lieu de faire ce qu'il faut, je m'efforcerai de le dire* (*Émile*, p. 54). Il préjuge alors l'éducation comme d'un art impossible, et cela sur la foi d'une seule expérience, vécue comme manquée, celle de l'éducation des neveux de Condillac, les enfants de Jean de Bonnot, prévôt à Lyon. Jean-Jacques Rousseau prend le parti du renoncement à l'engagement et du refuge dans la fiction. Le surgissement d'enfants réels représente alors une menace pour la crédibilité de cette fiction. Ainsi, à l'instar de Jean-Jacques qui abandonne sa progéniture, l'école républicaine organise ses filières de sélection, d'orientation et d'exclusion. Par cet abandon ou cette mise à la porte de l'enfant réel, l'enfant devient une idée. Aussi ne s'agit-il pas de juger de l'attitude de Jean-Jacques Rousseau mais, puisqu'il sert de mythe à la pédagogie, de comprendre où se situe l'erreur qui, manifestement, se répète jusqu'à nous, dès lors qu'il s'agit d'aborder la pédagogie.

L'erreur commise par Rousseau est d'assimiler à un échec l'écart entre la promesse et le réalisé, entre le dire et le faire. Il le fait au regard de ce qu'il juge une réussite conforme à l'avènement du citoyen idéal. Aujourd'hui, la soumission à la norme tient lieu de mesure. Elle écrase tout, à commencer par la différence. Celle-ci n'est plus regardée en elle-même et pour elle-même, c'est-à-dire comme une variation source de richesse mais comme un handicap. Telle est l'exploitation qui est faite de la mesure du *Quotient Intellectuel* inventé par Binet et Simon. Le souci de la norme ne permet plus de regarder le chemin parcouru. En clair, de façon globale, on rend les pédagogues responsables de ne pas réussir à 100% alors qu'ils font convenablement face au défi de la démocratisation de l'école. Ou encore, et de façon plus individuelle, on accuse la pédagogie d'avoir échoué chaque fois qu'un enfant ne parvient pas au niveau fixé par l'institution. Que cet enfant se soit reconstruit sur un plan narcissique, qu'il ait retrouvé le plaisir d'apprendre ou qu'il soit parvenu à combler le fossé entre sa langue maternelle et la langue de l'institution importe peu à ceux qui

jugent moins les progrès accomplis que la conformité au niveau requis. Par le biais d'Aristote, Condillac interrogeait cette façon d'imputer au pédagogue la responsabilité du comportement de l'élève, sans prendre le soin de distinguer ce qui relève ou non de sa compétence : *On reproche à ce philosophe l'ambition démesurée d'Alexandre... Et faut-il qu'on soit responsable à la postérité, de toutes les actions d'un prince, parce qu'on a présidé à son éducation ?* (Corpus, II, 71). Il faut rappeler ici que le *Cours d'Étude* paraît longtemps après que Condillac ait fini l'éducation du Prince et que déjà une suspicion d'échec pèse sur son préceptorat dans la mesure où l'élève, devenu Prince, est repassé sous la coupe de l'Église romaine. Évoquer Aristote pourrait être une façon de se dédouaner de cet échec. Mais il faut aussi se souvenir que, au tout début du *Cours*, alors que Condillac en est seulement à l'énoncé de la méthode, il formule l'idée que le maître ne dispose pas de l'esprit de l'élève et que, par conséquent, il ne peut pas faire tout ce qu'il veut : *...le plus difficile est quelquefois de disposer les lieux où l'on veut bâtir. Il y a des situations ingrates ; il y a tel sol où l'on ne peut qu'à grands frais asseoir des fondements...* (Corpus, I, 404). La question qui se pose alors est de savoir si le pédagogue peut être rendu coupable d'avoir essayé ? Ce débat est particulièrement illustratif d'une société qui, pleine de ses doutes, n'a plus le goût du risque et se recroqueville sur elle-même. Certain parle du renoncement à l'utopie. Il faut parler dans le champ de l'éducation du renoncement à la promesse de faire de chaque être humain un citoyen de son temps. L'erreur réside dans l'aliénation de chaque être à la norme et non dans l'écart entre le dire et le faire commis par le pédagogue. Cet écart sert à développer une seconde erreur, utile à Roger Monjo pour soutenir son attaque.

Cette seconde erreur découle de la première et elle consiste à superposer le faire à la maîtrise sur l'élève et le dire au souci de respecter la liberté et d'opposer la maîtrise à la liberté. N'y a-t-il pas un aveuglement à vouloir s'en tenir à la vision kantienne du rapport entre la liberté et la contrainte alors que la psychologie permet de dire que l'une et l'autre ne sont plus dans un rapport de contradiction ? La liberté n'est pas le laisser faire. L'espèce humaine advient à l'individu lorsque celui-ci intègre les lois fondamentales et les règles sociales. Or l'erreur kantienne, et ce par quoi elle est une réaction aux Lumières, consiste à poser la liberté et la loi comme des objets extérieurs, voire transcendants, au devenir de l'être. Par ailleurs, la tentation de la maîtrise n'est pas seulement dans le faire. Jean-Jacques Rousseau, dans le dire, restreint sévèrement la liberté de l'enfant. Il n'est pas étonnant alors de le voir récupérer par les conservateurs qui se targuent de défendre à la fois la discipline, le respect des valeurs et l'école de la République.

Tandis que la première erreur conduit à une réflexion sur la norme, la seconde force à admettre, comme un postulat, que la liberté et la contrainte ne sont pas dans un rapport de contradiction. Rappelons que ces deux débats ne sont pas le sujet de cette réflexion mais qu'ils surgissent de l'écart entre le dire et le faire et que celui-ci est à l'origine de la critique entreprise par Roger Monjo. C'est pourquoi, prenant appui sur la philosophie de Condillac et l'œuvre accomplie par Philippe Meirieu, nous affirmons que le pédagogue ne doit pas renoncer à l'engagement dans l'éducation de l'enfant réel. Et si, renonçant légitimement à l'illusion de la toute puissance - on ne fabrique pas un homme, affirme Philippe Meirieu dans son *Frankenstein péda-*

gogue - il ne parvient pas à tenir sa promesse, le chemin parcouru vient estomper l'impact de l'échec.

Le statut de la rhétorique

L'éducation n'est donc pas cet art impossible dénoncé par Jean-Jacques Rousseau au tout début de l'*Émile*. Au contraire Philippe Meirieu, elle est une posture qui, surgie entre l'anticipation et la contextualisation, use du récit pédagogique comme d'un élément de décision et d'action. Ainsi en invalidant le recours au récit, c'est tout l'engagement éducatif que récuse Roger Monjo, au nom certainement d'une utopie...

Mais avant tout, il est nécessaire de réhabiliter la rhétorique en stabilisant ses qualités et ses spécificités, notamment dans le champ de la pédagogie. La rhétorique est ni un sophisme, ni un relativisme. Selon le premier, tout est possible à partir de l'instant où le discours maintient sa cohérence logique. Dans ce cas là, l'écart avec la réalité importe peu. Platon fait mine d'ignorer le sophisme. Peut-être pense-t-il que cette forme «délirante» de l'idéalisme vaut mieux qu'une vision matérialiste de la connaissance. En revanche, Aristote combat le sophisme et il introduit, pour cela, la dimension de l'intentionnalité du discours. Nul ne peut prétendre parler pour ne rien dire. Il y a chez le stagirite une approche de la théorie de l'information que l'on retrouve, plus tard, chez Condillac et les philosophes du langage. À partir de cet instant, tout n'est pas égal à tout. Et la rhétorique n'est pas non plus un relativisme. Ainsi, il n'y a pas d'incohérence ou d'effet rhétorique lorsque le pédagogue affirme vouloir privilégier une approche différenciée de la transmission des savoirs et de l'apprentissage sans rejeter pour autant, et de façon catégorique, le cours magistral et les objectifs communs. Moins une dispute sur les méthodes et donc une certitude didactique, c'est d'abord une conception du rapport à l'être en tant qu'être que défend le pédagogue. Dès lors, il prend le risque de l'émergence du sujet dans la relation éducative. Et la façon dont il en est tenu compte détermine trois formes possibles du discours pédagogique : la fiction, l'utopie et la mise en scène.

La fiction, dont le plus bel exemple dans le champ de l'éducation est l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau, est un piège tendu aux pédagogues s'ils la prennent au pied de la lettre. Jean-Jacques Rousseau sait que son discours ne vaut rien si, se contentant d'une entité extentionnelle, l'enfant en général, il n'expérimente pas ses affirmations par le biais d'une entité intentionnelle, un enfant réel. Mais, échaudé par ce qu'il considère comme un premier échec, il refuse de se trouver confronté une nouvelle fois à l'écart entre l'objectif assigné et le résultat atteint. La malice de Rousseau consiste alors à construire une entité pseudo-intentionnelle, Émile, l'enfant fictif. Cette construction est un leurre pour tout éducateur. D'abord parce que Rousseau donne à voir un enfant libre partout où il y a en fait un enfant manipulé par le désir de son maître. Émile n'a d'autonomie propre que celle accordée par son précepteur. Il est le jouet de son maître et n'a pour liberté que la possibilité d'acquiescer au choix fait pour lui. *La vraie satisfaction du Maître, ce serait que le serviteur le salue en homme libre*, écrit d'ailleurs Philippe Meirieu (*Frankenstein*, 39 et suiv.).

Émile est un phénomène. Pestalozzi le dit le premier, lui qui s'évertue à vouloir *donner des mains à ce phénomène*. Mais lorsqu'il entreprend de vouloir éduquer les enfants pauvres, il ne retrouve pas chez eux la vertu prêtée par Rousseau à la misère. Il expérimente ainsi, parfois de façon violente, le fait qu'une fiction ne peut pas avoir valeur de propédeutique : *l'enfant rêvé n'est jamais, en effet au rendez-vous ; et la posture philosophique rencontre toujours la résistance d'enfants concrets que l'on ne peut décréter sujets de raison en espérant simplement que cela leur permettra miraculeusement de le devenir* (Meirieu, *Praxis*, 29). Aussi, pour qu'un objet puisse avoir fonction de modèle faut-il qu'il y ait du jeu, une différence possible. Or, l'idée que Rousseau se fait de l'enfant idéal ne souffre aucune compromission avec la réalité. D'où le choix d'Émile : c'est un enfant sain, noble et orphelin. Car l'éducation d'un enfant malade serait inutile. Car seul le noble a besoin d'une éducation, le pauvre, quant à lui, sait tout de sa condition. Car, enfin, l'absence d'un père évite au précepteur d'avoir tout compte à rendre. La fiction n'est pas la forme du discours pédagogique. Mais la fiction n'est pas l'utopie.

L'utopie, qualifiée de pédagogique, doit se différencier de son acception classique pour qui elle est un non lieu. *Leur contrée s'appelle «Nulle part». Les citoyens d'un monde meilleur sont toujours de l'autre côté de l'horizon, ailleurs, indéfiniment.* Ainsi débute la chronique du philosophe Roger Pol-Droit, dans *Le Monde* du 18 Juillet 97. Dans le champ de la pédagogie, l'utopie s'impose comme un espace à la fois réel et virtuel, créant entre ces deux pôles non pas une tension mais plutôt une forme de déséquilibre qui permet la mise en route du pédagogue et son cheminement jamais terminé et infini. Pour utiliser une métaphore, l'utopie pédagogique est la ligne d'horizon de l'acte éducatif. Ce n'est donc ni un nulle part, ni une limite mais un point de repère que le pédagogue, en, l'occurrence, a toujours devant lui. L'horizon est indépassable, dit-on pour marquer l'effet chimérique d'un tel projet. Mais une telle aperception recèle une part d'erreur puisque, tout comme dans la réalité l'horizon s'efface au fur et à mesure que l'être avance, dans le champ de l'éducation, l'horizon aussi se déplace au fur et à mesure de la progression. Jusqu'au point d'échouage. À juste titre, Michel Soëtaud affirme que le pédagogue est de la catégorie des échoueurs.

Alors, ni fiction ni utopie, le discours pédagogique est une mise en scène : *le bricolage dont Daniel Hameline a fait souvent l'éloge m'est apparu alors comme le revers de l'humaine condition d'un éducateur nécessairement médiocre : aux antipodes des systèmes totalisants, à distance du volontarisme suffisant et un fatalisme méprisant, il autorise une action à portée d'homme, il aménage des lieux, multiplie les occasions, enrichit l'environnement, fait comme si, sans pour autant, croire qu'il institue par décret ce qu'il organise avec méthode* (Meirieu, *Piranèse*, 4). Tout comme au théâtre le metteur en scène harmonise le scénario, le jeu, la spontanéité et l'improvisation des acteurs, l'intentionnalité du discours pédagogique donne du sens à un acte qui ne saurait se réduire à du bricolage, c'est-à-dire à l'assemblage approximatif des divers matériaux en présence : élève, relation éducative, contenu de savoir, etc.. D'où le recours au «comme si» ou à la mise en scène. Il y a de la mise en scène dans l'acte éducatif tel que le pratique Philippe Meirieu. Il le fait conscient des limites : *c'est peut dire, en effet, que le pédagogue n'a pas toujours le verbe ascétique et la parole mesurée : habitué aux excès de langage, il manie facilement une*

rhétorique volontiers incantatoire... son volontarisme obstiné agace, comme son obsession instrumentale et les querelles qu'il cherche en permanence à ses pairs ; tenaillé par le désir de se justifier, il théorise et théorise à tort et à travers, jouissant de la métaphore et de l'anathème, mêlant le témoignage peu distancié et le concept mal fagoté (Meirieu, Piranèse, 2). Il y a de la commedia del arte dans le jeu de Meirieu. Mais, de la sorte, les éléments du «jeu» deviennent autant de points de repères pour un «je» qui aide un autre «je» à sortir de ses certitudes et de ses représentations. Dans ce sens, le pédagogue cherche à déplacer des résistances, à défaut de convaincre, et à ébranler des certitudes, à défaut d'installer des vérités. Alors, et alors seulement, la classe peut espérer devenir un lieu où chacun s'efforce de tenter de faire ce qu'il ne sait pas encore faire, sans craindre l'humiliation ou l'échec ; elle devient un lieu où l'on peut s'aventurer sur des chemins nouveaux, s'essayer à d'autres rôles, se dégager des images qui lui colle à la peau, s'aventurer dans d'autres mondes, en un mot : apprendre. (Meirieu, Piranèse, 18). Pour ce faire, le pédagogue ne recourt ni à la séduction ni à la manipulation (ruse rousseauiste) mais à la mise en forme du discours. D'où l'importance accordée par Philippe Meirieu à la prise de parole de la part de l'élève comme objet, lieu et espace de médiation. La mise en scène, c'est le refus de la transparence de l'acteur. Si parfois ce dernier s'efface, jamais il n'abdique de ce qu'il est au profit d'un autre dont il serait, au mieux, le porte voix ou, au pire, une créature. La résistance de l'élève n'est donc pas à interpréter au sens restrictif d'une difficulté à s'adapter à l'exigence du maître. Elle est la capacité de ce même élève à reconnaître en quoi cette exigence est arbitraire pour mieux être contre. C'est-à-dire pour mieux prendre appui sur elle afin de se dresser soi. Ainsi la rhétorique de Philippe Meirieu enseigne le renoncement à la transparence, souhaitée par Jean-Jacques Rousseau, par le fait de l'émergence du discours entre l'objet et sa représentation, entre le maître et l'élève. Or il serait vain de chercher la parole d'Émile tout au long du traité sur l'éducation écrit par Jean-Jacques. À ce stade, nous parvenons à l'essentiel : il n'y a d'éducation réelle que contextualisée ; cette contextualisation permettant l'émergence du récit pédagogique.

En philosophie, je peux tenir un discours rigoureux sur la liberté, l'éducation et la rationalité, l'éducation et la laïcité, l'éducation et la citoyenneté ; mais c'est un discours qui ne mettra jamais en jeu des enfants concrets dans des situations historiques particulières face à un éducateur qui a, lui aussi, sa propre histoire.. (Meirieu, Praxis, 32). Face à cette exigence de réalité, le discours pédagogique se trouve fort démuné. En effet, aucune discipline, que ce soit la philosophie, l'histoire de l'éducation, la sociologie, la psychologie ou l'économie, ne peut lui fournir l'outil adapté à la pratique car aucune de ces disciplines n'intègre le particulier dans ce qui fait à la fois son irréductible différence et son irréfutable ressemblance. Alors, le pédagogue doit inventer lui-même son outil ; c'est le récit. Car le récit transforme des faits que l'on choisit en événements que l'on articule, il isole ces faits et les organise, il met de l'ordre entre eux ; il repère ce qui fut important, le moment où les choses ont basculé, les articulations qui permettent de comprendre le cours qu'elles ont pris (Meirieu, Praxis, 33). Le récit confère sa substance à la posture pédagogique, comprise comme un engagement auprès de l'enfant réel, dans la mesure où elle est capable de structurer une expérience contextualisée à partir des éléments architecturaux

empruntés à l'éthique de l'éducation. Si celle-ci ne dit pas comment il faut faire, elle éclaire les finalités de cet art. Dès lors, si le récit est particulier, la trame est générale : *Car cette littérature pédagogique est, pour nous, un ensemble inestimable de «récits d'éducation» ; et ces derniers sont une sorte de «propédeutique artistique», de préparation à la décision éducative : ils nous proposent des exemples de situations, nous permettent d'éprouver des émotions et d'aiguiser notre vigilance, nous fournissent des outils et nous suggèrent quelques corrélations entre des problèmes et des remédiations. Les récits d'éducation ne se substituent nullement à notre jugement, ne nous dictent jamais la décision à prendre mais peuvent nous enrichir et nous mobiliser suffisamment pour que nous prenions nous-mêmes la décision d'éduquer* (Meirieu, *Praxis*, 36). La citation est un peu longue mais elle éclaire la position de Philippe Meirieu.

En conclusion, la discussion entreprise par Roger Monjo permet de regarder l'écart entre le dire et le faire sous un autre point de vue que celui de l'échec. Cette irréductible distance est ce qui défend le pédagogue de la tentation de la toute puissance ; celle-ci surgit de façon à peine voilée dans l'*Émile* la fiction de Jean-Jacques Rousseau. Ce renoncement qui, comme le rappelle Roger Monjo, se caractérise par le renoncement aux certitudes et à l'acceptation des résistances, permet l'engagement dans le réel, sous le double principe de l'anticipation - dont le postulat de l'éducabilité est un synonyme - et de la contextualisation - il serait aussi possible de parler de différenciation -. Dès lors, loin d'être le signe d'une impuissance, l'œuvre de Philippe Meirieu manifeste le potentiel d'un discours pédagogique analysé au regard de ses qualités propres.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Georges LE ROY (dir.), Condillac, *Corpus Général des Philosophes Français*, Paris, PUF, 1947.
- BOILLOT H. et LE DU M., *La pédagogie du vide, critique du discours pédagogique contemporain*, Paris, PUF, 1993.
- MONJO Roger, Le discours pédagogique contemporain, un exemple : P. Meirieu, dans *Penser l'éducation*, 1997, tome 3.
- GABERAN Philippe, *Condillac ou le matérialisme pédagogique : l'enfant n'est pas une idée*, thèse de doctorat, Lyon, Université Lumière Lyon II, 1997.
- GABERAN Philippe, En retard d'une guerre, à propos de *La pédagogie du vide*, critique du discours pédagogique contemporain de H. Boillot et M. Le Du, *Les cahiers pédagogiques*.
- MEIRIEU Philippe, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 1996.
- MEIRIEU Philippe, Piranèse et le facteur Cheval, dans *Le don de la parole, mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante quinzième anniversaire*, Peter Lang, 1997.
- MEIRIEU Philippe, Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie, dans *Revue Française de Pédagogie*, n°120, Juillet-Août-Septembre 1997.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 1762, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- SOËTARD Michel, *Pestalozzi*, PUF, coll. Pédagogues et Pédagogies, 1995.
- STAROBINSKI Jean, *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*, Paris, Gallimard, 1971.

Formation identitaire et raison narrative

Jalons pour une phénoménologie de la formation

Régis Malet - Université de Tours
Peter D. Tomlinson - Université de Leeds

Les auteurs envisagent le sujet en éducation à partir de l'investissement des concepts qui embrassent dans un mouvement dialectique et paradoxal l'activité affectante et connaissante de l'existence : la formation et l'identité. Loin de s'opposer, les deux notions, dont la solidarité apparaît a priori ténue, sont mises en dialogue dans la perspective de comprendre ce que se former tout en devenant soi-même veut dire. L'analyse, ainsi instruite de l'exigibilité d'un questionnement de la formation contemporain de celle du Soi, aboutit à un resserrement de la réflexion favorisé par les ressources offertes par l'espace narratif, reconnu comme le milieu dans lequel le sujet se vient à lui-même. Formation et identité émergent dès lors dans leur phénoménalité primordiale, c'est-à-dire moins véritablement éprouvées que visées négativement et durativement dans leur expressivité.

L'objet de cet article est de mesurer le caractère heuristique d'un recours à la composition narrative pour penser la formation et l'identité du sujet. Le préalable nécessaire à cette entreprise sera une interrogation serrée de la notion même de sujet. Après l'éclaircissement de cette question qui pourrait se résumer par la formule «où est qui?», qui nous aura conduit à conclure que le sujet est partout dans le monde et, pour ainsi dire, nulle part en soi, nous explorerons, riches de cette conclusion provisoire, les potentialités de l'acte narratif à figurer cette extériorité à laquelle est voué le sujet dans son oeuvre de connaissance du monde et de soi.

Mots clés : phénoménologie, formation, identité, acte narratif, temporalité, espace, expérience.

Dans la perspective phénoménologique choisie, la spatio-temporalité primordiale qui caractérise la condition du sujet sera envisagée et mise en perspective avec le propre déploiement d'espaces et de temps investis dont procède l'activité narrative. Cette complicité formelle entre expérience sensible et expérience narrative ouvrira alors sur un modèle de compréhension spatio-temporel du processus de formation, ainsi que sur un recadrage du concept d'identité enrichi de ces avancées.

Insistant sur la dimension créative de l'activité narrative, nous envisagerons en substance la double intentionnalité propre à la raison narrative : *centrifuge* d'abord, tendue vers les espaces et les temps présentifiés du sujet, mouvement hors de soi qui caractérisera la formation ; *centripète* ensuite, re-pliée et préoccupée d'opérer la synthèse de soi que commande le moment temporel présent. Les gestes linguistiques ainsi dessinés auront désigné un sujet éminemment créateur et voué à chercher hors de lui sa propre identité.

Où est qui? La quête irrésolue du sujet

Le sujet inconnaissable ?

Si le sujet est ce ou celui qui connaît, pour lequel il y a du sens, comment déterminer la nature, l'unicité de cette oeuvre irrésolue de connaissance dans laquelle il est absorbé et se fond ? La problématique ici formulée est celle de la coïncidence unifiante en un soi de la mutabilité des expériences, des *étants* de l'existence d'une part, et de la persistance d'un sujet supposé se reconnaître et être reconnu dans l'ensemble de ses oeuvres d'autre part.

Que nous fassions, comme le dit Descartes, «une expérience continuelle et infaillible de la pensée» (1) est un fait entendu, mais le postulat cartésien du *sum cogito* suffit-il à dévoiler un sujet qui ne se heurte pas en dernier ressort à l'aporie fondamentale de son irréductibilité à la nature fluctuante de ses pensées ? Autrement dit, le sujet pensant peut-il se prendre lui-même comme objet de pensée, se tourner vers lui-même ? (2) Comment fonder l'intuition de demeurer soi-même dans la variabilité de ses états et dans le devenir constitutif de son oeuvre de formation ?

L'intuition cartésienne du cogito est celle d'une subjectivité transparente à elle-même, donnée par un *sum* qui porte la subjectivité en tant qu'il en est la condition et la matrice même. Le sujet cartésien dessine un ego auquel se rapporte infailliblement la variété infinie de ses pensées. L'*existo* prend ainsi dans la pensée cartésienne la forme du *cogito*. Nous prendrons nos distances d'avec la conception cartésienne du sujet lorsque celle-ci pose la substantialité du cogito, donnant lieu à cette «chose pensante» (*res cogitans*) que je suis. L'arrachement au monde n'est pas la condition d'émer-

gence du sujet chez Descartes, car celui-ci est plus transparent, plus immédiat à lui-même que le monde.

Dans cette conception d'un sujet substantiel, sorte de scorie métaphysique indépassable débarrassée de sa contingence mondaine, la difficulté majeure est de poser la définition d'un sujet inférentiel, *a-topos*. À ce titre, l'interrogation cartésienne du *cogito* ne se confond pas avec celle de l'identité personnelle. L'évidence muette du *cogito* à lui-même, son immanence l'exemptent de tout détour par les questions de la persistance et du changement, de mêmeté et d'ipséité (3), auxquelles la problématique de l'identité personnelle conduit à être attentif. Cette évidence du sujet cartésien à lui-même s'expérimente pourtant sur le mode du *défaut*, du *manque*. Le va-et-vient dans l'interprétation cartésienne du *cogito* entre le doute et la certitude (elle-même guettée par le doute) marque l'oeuvre d'un sujet toujours (pré)occupé et condamné à se représenter la connaissance qu'il a de lui-même (4).

Dès lors que le subjectif s'oppose, ou plus exactement *répond* à l'objectif comme le singulier à l'universel ou au commun, à quoi ou à qui se rapporte cette singularité inaliénable, foyer de ce que Baumgarten reconnaît comme «vérité esthétique»? (5) Une fois dépassée l'évidence de ma propriété à moi-même et de mon unicité, une fois écartée la pensée du sujet en terme de substance qui aboutit à la nature chosique du *cogito* cartésien, il faut bien oeuvrer à trouver un *ancrage* (6) à cette subjectivité errante.

C'est cette immédiateté supposée du sujet à lui-même dans la conception cartésienne que conteste en particulier Kant. Plus encore, c'est l'idée même de subjectivité que celui-ci met en doute : n'est-ce pas en effet un leurre, annonce Kant, de voir dans la propriété de mes énoncés la marque incontestable de ma subjectivité ? Le sujet est-il au final autre chose que la nécessité d'ancrer la variabilité de ses pensées à un «je» incertain ? Et Kant de renverser l'interprétation cartésienne en ne pensant plus le sujet comme *reste*, mais comme *source*, comme *condition* de tout. Si sujet il y a, ce ne peut être qu'en-deçà de toute connaissance, comme condition même de celle-ci. L'interprétation kantienne de la subjectivité et sa mise à l'épreuve du *cogito* cartésien, ce retournement d'une subjectivité métaphysique à un sujet transcendantal, auquel tout se rapporte, pour autant qu'elle inverse les perspectives en posant le sujet comme fondement et présumé du monde, nous laisse encore en face d'un sujet qui n'est que l'*idée* d'un sujet, ou, en terme kantien, un «principe régulateur» (7).

Après ce détour par l'interprétation cartésienne tout d'abord, kantienne ensuite, de la subjectivité, notre quête du sujet se heurte à une première conception qui tend à confiner le sujet dans une vision naturaliste-substantialiste réifiante (Descartes), contraignant l'existant à «un sujet-carcasse privé de monde, *en qui* se déroulent tous les processus» (8), puis, avec Kant, dans une pensée moins absoluiste où la subjectivité n'est plus résiduelle, mais tout au contraire est nécessité d'agir, d'être assignée au monde. Le sujet devient le présumé du monde. Il est à lui-même sa propre nécessité.

N'ignorant toutefois pas l'intuition cartésienne d'un sujet en manque de lui-même, car l'auto-position du sujet cartésien est aussi une conquête, mais prolongeant surtout

l'interprétation kantienne d'une subjectivité prédicative, notre propos sera de mesurer comment l'acte narratif est susceptible de représenter la forme privilégiée de résolution des résistances à la localisation de l'identité du sujet et de son oeuvre de formation. Nous verrons comment la transparence supposée par Descartes du sujet à lui-même ne va pas de soi dès lors qu'on envisage l'acte narratif pour ce qu'il est, c'est-à-dire *l'expression de soi-même*, à ce titre non-coïncidant avec soi. C'est précisément dans la prise en compte de ce *décalage* que nous poursuivons notre chemin vers la compréhension du sujet et du soi. Cette «sortie de soi», ce triple mouvement vers le monde, vers l'autre et vers soi-même qu'incarne l'acte narratif signale un sujet qui est avant-projet dans le monde.

Sujet de connaissance et connaissance du sujet

On retrouve de façon exacerbée cette problématique kantienne d'un sujet se déterminant par son *activité*, son implication dans le monde dans la phénoménologie heideggerienne, puis dans celle de Merleau-Ponty. Heidegger développe cette thématique dans *Etre et temps* au travers du concept central de *Dasein* (être-là). Il s'agit de chercher l'être dans l'expérience du monde, par laquelle celui-ci prend la mesure de ce que son existence est sienne. L'être heideggerien, loin donc d'être transparent à lui-même comme c'est le cas dans l'interprétation cartésienne du cogito est «condamné» à être «être»: «L'essence du Dasein réside dans son existence» (9). Dans cette perspective, le sujet se doit d'être. C'est de cette oeuvre de connaissance qu'est la subjectivité qu'émerge une identité, non pas une identité substantielle, logique ou extrinsèque au sujet connaissant, mais une *identité-ipse*, forme synthétique et renouvelée de cette tâche de connaissance à laquelle celui-ci est voué, qui ne se détermine par rapport à aucun objet, mais qui est la condition même de tout objet, de toute connaissance.

C'est cette ipséité d'un sujet connaissant que l'*acte narratif* participe à révéler. La vocation du sujet à n'être sujet que dans l'activité constitue l'indication de ce que le soi ne sera vraiment soi qu'en oeuvrant sur tout ce qu'il n'est pas, sur le *hors-soi*. Cette dialectique du soi et du non-soi, qui affleure dans cette interprétation du sujet, va acquérir dans la théorie narrative une dimension centrale. Avec la problématique de l'ipséité s'éloigne l'illusion d'une identité isolable d'un engagement dans le monde, comme libérée du bruit du monde pour mieux apparaître, rivée à elle-même, en dehors de toute chose. Cette conception monadique de l'identité est renversée: le sujet s'éprouve non pas en dehors de tout, mais dans son rapport à tout. C'est précisément parce que le moi n'est pas à chercher *dans* mon cerveau mais *au-dehors*, que l'acte narratif, tout à la fois événement du monde et action d'un sujet dans le monde, traduit *cette vocation de la subjectivité à se jouer et se conquérir hors d'elle-même*. Mieux, la subjectivité est ce rapport même.

Merleau-Ponty prolonge cette intuition heideggerienne de l'être-au-monde en posant le sujet comme «unité présomptive à l'horizon de l'expérience». Il faut retrouver, préconise Merleau-Ponty, «en-deçà de l'idée du sujet et de celle de l'objet, le fait de la subjectivité et l'objet à l'état naissant» (10). *Nous sommes au monde*, ce qui signifie non pas que nous sommes en rapport avec le monde, mais que nous sommes la

«totalité ouverte» qui est cette relation même. Le soi, «l'expérience d'un Je» émerge de ce noeud de relations dont nous sommes le centre, le support, comme une intention d'unité, un Je «indivisiblement défait et refait par le cours du temps» (11). Avec Merleau-Ponty s'affirme la conviction que c'est l'existence qui ouvre la voie à la compréhension du sujet; il nous engage à «chercher dans la notion d'existence le moyen de la penser» (12).

Avec cette interprétation d'un sujet dont la tâche consiste à se constituer et à s'auto-désigner est réintroduite la question de l'identité personnelle. Tout le propos devient dès lors, en resserrant l'interrogation du sujet sur la question du «qui», de renverser l'illusion d'une subjectivité évidente et pré-posée, car, tout au contraire, c'est de ce défaut, de cette quête d'un «qui» qu'émerge le sujet. *L'identité du sujet est cette quête.*

Le sujet s'expose

N'étant pas une chose ou un contenu (c'est ce que l'entreprise de désubstantialisation de la subjectivité menée par les philosophies post-kantiennes du sujet nous enseigne), le sujet fait l'expérience de son unicité non plus sous la forme d'une auto-attribution transparente, mais sous la forme d'un appel, d'une nécessité d'unité. Le sujet est condamné à ne jamais constituer un système clos, car la tâche d'existant qui le projette hors de lui le presse toujours de reformuler la synthèse de la conscience de soi.

Tant l'intuition phénoménologique d'un sujet «esthétique» de Merleau-Ponty que l'herméneutique de Heidegger ou de Ricoeur traduisent cette condition du sujet résistant à toute détermination et se présentant sous les traits d'un *être affecté par lui-même*. L'identité du sujet est le chemin qui le conduit à lui-même. C'est cette labilité qui fait du sujet un concept glissant, évanescent. La subjectivité apparaît toujours ainsi comme un *écart*, un *passage*. La fluence est son mode d'apparaître (13).

Le sens de la subjectivation est à puiser dans ce mouvement, cette inconstance, voire cette inconsistance. Mettre le «sujet existant» au centre d'une pensée de la subjectivité, c'est finalement prendre le parti du *sensible*. Le sujet se pose ainsi au creux de la variabilité de ses expériences de vie, qui le font et le défont. Il est le noeud de son interformation au monde. En ce sens, parler du sujet, c'est aussi parler de sa formation et de son identité. Pour le moins, c'est établir un pont entre ces deux concepts dont l'antinomie apparente se voit dissoute à la lumière de la pensée de celui à laquelle elle se rapporte. *Formation et identité sont les deux versants formalisables d'une subjectivité nomade. Elles ne sont pas extrinsèques au sujet, mais sont seulement une autre manière de parler des mouvements et des affections qu'il abrite et qui fondent son mode d'émergence même.*

Ces considérations sur la subjectivité et l'existence en formation nous conduisent tout naturellement à introduire dans notre propos la problématique du temps et de l'expérience, car si le sujet - *sub-jectum*: littéralement ce qui *soutient*, ce qui est en dessous- apparaît au creux des espaces vécus, c'est bien toujours dans un rapport

étroit au temps que cet apparaître est rendu possible, à un «moment temporel» (14) singulier qu'il produit autant qu'il est produit par lui. Ce moment temporel où le sujet se donne à connaître, s'expose dans son oeuvre de formation identitaire est celui de l'acte narratif et du récit de soi. Telle est l'hypothèse, déjà esquissée, que nous posons et que nous allons à présent oeuvrer à étayer conceptuellement.

Formation, identité, et raison narrative

Partant de l'hypothèse que la parole n'est pas le théâtre de la pensée, mais que tout au contraire aucune pensée du monde et de soi n'est possible hors des mots et des histoires qui le *composent*, l'enjeu sera ici d'apprécier les potentialités du récit à révéler le sujet dans son oeuvre d'auto-résolution et de formation identitaire. «Je suis tout au dehors, et en évidence», écrivait déjà Montaigne (15). La parole remplit cette fonction paradoxale d'être à la fois de l'ordre du propre en même temps que de celui du public, du partagé, du «dehors». C'est en cela même qu'elle est l'empreinte d'un sujet. La médiation narrative incarne l'extériorité de la subjectivité, en tant que celle-ci est ce rapport tripolaire constitutif du sujet existant au *monde*, à *autrui* et à *soi-même*.

Niveaux sémantiques de l'acte narratif et sujet de discours

La première tâche de la compréhension et de l'interprétation du récit est de s'intéresser à l'acte de dire, de raconter. Le contenu du récit apparaît secondairement. Le fait majeur du récit, c'est le «faire du dire», ou, selon la célèbre formule de Henry James, «l'histoire de l'histoire». Sujet de l'histoire et sujet du récit sont bien distincts. Le sujet de l'histoire est supposé par l'histoire même, alors que l'acte narratif opère la construction, la mise au jour d'un sujet. Ainsi, si l'on envisage «l'histoire que nous raconte le récit», le(s) protagoniste(s) s'y voie(nt) désigné(s), confier une identité, un caractère stable, homéostatique, car la cohésion est ce qui définit le discours pris, pour parler comme Genette, à son niveau *diégétique*. En revanche, au niveau de l'acte narratif, l'identité du sujet n'est jamais donnée intrinsèquement au récit, mais constituée, exprimée par celui-là même. Ce qu'il nous reste à éclaircir, c'est cette catégorie de sujet auquel donne jour le fait du discours.

Le faire du dire

Les actes de langage prennent leur sens dans le cadre initiatif d'un présent *sui-référentiel*, c'est-à-dire d'un moment qui embrasse l'acte d'énonciation et les énoncés dans un même mouvement, en signifiant la co-genèse. C'est ce que les théoriciens des actes de langage (16) expliciteront en inscrivant la parole dans l'ordre de l'agir. Il faut précisément prendre la mesure de ce que Ricoeur nomme «l'opacité du signe» (17), à savoir le fait que l'acte d'énonciation entre en interférence avec l'aspiration de transparence propre à la visée référentielle du discours. L'ambition de la parole est de désigner, de mettre en forme notre présence au monde, et de ce fait sa vocation ulti-

me est de s'effacer au profit du sens. Notre quête du sujet passe donc par une attention particulière au fait même du dire. Cette opacité de la narration est ce qui peut nous mettre sur le chemin de l'identité du sujet.

La théorie, désormais classique, des actes de langage opère une distinction féconde entre deux catégories d'énoncés : les *performatifs* et les *constatifs*. La première catégorie suppose que l'énoncé réalise, «performe» l'action qu'il formule («je l'aime»), faisant coïncider ainsi *acte diégétique*, ou, pour parler comme Wittgenstein, *jeu de langage*, et *acte extra-diégétique*, autrement dit *forme de vie*. Les énoncés simplement constatifs, ou dénotatifs, en tout cas jusqu'à Austin, consisteraient simplement, comme leur nom l'indique, à décrire, à constater («il l'aime»). Cependant, et même si Searle avait déjà dépassé la conception austinienne, qui réduisait les énoncés performatifs aux seules affirmations en première personne, en ouvrant sur des catégories différentes d'actes (les constatifs étant dès lors intégrés comme forme particulière de faire), le caractère performatif du langage est élargi à tout acte d'énonciation avec Derrida et Ricoeur. La performance apparaît dès lors comme propriété intrinsèque à tout acte de discours.

Nous épouserons cette dernière conception d'un langage performatif sans condition, car tout acte de parole projette en effet du sens tout en l'affirmant. C'est parce que le récit se présente comme un système homéostatique qu'aucun support ou contexte extérieur à ce qu'il est n'est nécessaire à sa viabilité et à l'activité créatrice qui le caractérise et le réalise. Ce que le narrateur donne à voir, à connaître en (se) racontant, c'est moins une histoire que l'acte même de raconter une histoire, «le discours en acte» (18). La notion aristotélicienne de *Mimèsis* traduit cette refiguration de l'expérience à l'oeuvre dans l'acte narratif. Néanmoins, la reconnaissance du caractère performatif de la parole ne nous indique pas encore, loin s'en faut, un foyer, un support viable à cette catégorie supposée d'agir qu'est le discours. Les paroles sont en effet toujours projetées et ne sont pas à elles-mêmes leur propre support ; elles sont évanescentes, comme «en suspens» (19). Elles ont, comme le développe Wittgenstein, valeur de règles d'un jeu (20). Comme les règles, elles peuvent être respectées, mais donc enfreintes également. Partant, comme aucune règle ne peut s'assurer de sa propre application, l'acte langagier n'est performatif que dans le cadre de son système auto-régulé. Le dire est bien de l'ordre d'un agir, mais le plan de l'action en question n'est pas le même que celui de l'action du sujet dans le monde physique. Dès lors, l'acte narratif apparaît comme un acte performatif certes, mais relatif à lui-même, et condamné à rester, pour reprendre l'image spatiale de Wittgenstein, «en suspens». Nous allons voir que le port d'attache, l'ancrage que nous tentons de trouver à l'acte de discours est probablement moins à chercher, c'est l'intuition qui déjà affleure, en amont de l'acte lui-même qu'à l'*horizon* de celui-ci.

Le sujet du dire

Ce qui est réalisé par le biais de la narration, c'est au moins tout autant un acte performatif qu'une *présence performative*. Notre hypothèse est que le narrateur, le *sujet parlant* dessine son identité tout au long de l'axe temporel du récit, dans une temporalité narrative singulière et selon des modalités qu'il reste encore à définir.

Si l'énonciateur est «réfléchi» dans le fait même de l'énonciation, le prix à payer pour comprendre «qui parle» ne sera pas de mettre en suspens les énoncés, en espérant trouver derrière, ou dessous pour être étymologiquement correct, un sujet ; il ne s'agira pas plus de pencher tantôt du côté de ce qui est visé, tantôt du côté de «ce» qui vise. Ce serait retomber, mais probablement y a-t-il quelque attirance à le faire, vers le sujet consistant cartésien, substantiel et pré-posé. L'intuition d'un sujet à l'horizon du dire plutôt qu'à la source d'un penser conduit à poser l'hypothèse que l'acte d'énonciation n'est pas à poursuivre tant parce qu'il est de l'ordre d'un agir - certes il l'est - mais bien plutôt parce qu'il est de cette catégorie d'agir qui peut permettre de donner chair - périssable donc - à l'identité d'un sujet. Le sujet ainsi promu l'aura été par la fixation d'un «je» opérée par le fait même de se dire. Or se dire, c'est devoir se dire, c'est-à-dire être dans la nécessité syntagmatique de se désigner et de se reconnaître. Le sujet du dire est ainsi voué à sa propre quête.

Les développements précédents nous ont mis sur la piste de l'énonciateur, du sujet parlant, par le biais de la théorie des actes de discours. Ces derniers, projetés dans le monde, factuels, voient leur vocation référentielle opacifiée par le «réfléchissement» en eux d'une intention singulière, d'un unique référent, qui est le sujet du dire. C'est cette singularité méta-structurante qui marque le phénomène d'ancrage narratif que nous oeuvrons à déterminer. *L'insubstituabilité du dire renvoie, par fixation, à l'unicité d'un sujet.* La factualité de l'énonciation - le fait qu'elle soit un événement du monde - ne peut toutefois pas être évacuée sans plus de précaution au nom de l'unicité supposée du sujet parlant. Car pour penser cette unicité présumée, encore faut-il élucider comment un sujet peut être le même dans la variabilité de ses actes de discours. Ce n'est pas le moindre des paradoxes que soulève cette confrontation d'une perspective singulière supposée dans le monde avec la multiplicité de ses «dires». Ricoeur recouvre cette difficulté sous la formule judicieuse d'«aporie de l'ancrage» (21). Il faut comprendre, pour éclaircir cette question que le sujet n'appartient pas au monde ; il est jeté en lui certes, mais il le constitue, il est *en interformation au monde*. Cela signifie que l'unicité du point de vue sur le monde opérée par le sujet est l'horizon de la multiplicité de perspectives particulières qui le fonde. On retrouve là une idée fondamentale qui est que le tout ne doit pas être compris selon un point de vue causaliste ; il n'est pas la somme des parties. Procédant par touches successives, le discours dessine ainsi des frontières floues qui sont, pour reprendre les termes de Wittgenstein, «les limites de mon propre monde» (22).

Cette perspective subjective sur le monde, à l'oeuvre dans le fait de se dire, n'est pas, à proprement parler, dite par le sujet parlant, mais, comme l'a bien vu Wittgenstein, *montrée* par lui : «ce qu'en effet le solipsisme *entend* est parfaitement juste, sauf que cela ne se peut dire, mais se montre» (23). Cette distinction entre le niveau référentielle du dire et le phénomène de monstration auquel il donne lieu - et qui signale son *efficace* - est ce qui permet de comprendre que l'identité d'un sujet n'est pas antinomique d'avec la multiplicité de ses intentions successives du monde. Bien au contraire, son identité éclôt de cette fluence, de ce «bougé».

L'acte narratif comme invention de l'expérience

La narration *ouvre* l'expérience : c'est dire qu'elle ouvre cette expérience sur le monde humain qui la reçoit en même temps qu'elle ouvre l'expérience sur *elle-même*, ce qui en soi constitue une expérience. Le récit offre un espace de résolution aux apories de la temporalité, dans son rapport avec l'expérience humaine. Pour mesurer la légitimité de cette hypothèse, il faut d'abord commencer par tenter de déterminer cette temporalité singulière qui émerge de la narration.

L'historicité du sujet

Tout d'abord, la narration se caractérise par sa *diachronicité*, c'est-à-dire par le fait qu'elle rend compte d'événements, d'expériences qui ont eu lieu «dans le temps» certes, mais à proprement parler «dans un autre temps». La singularité du *temps narratif* consiste en effet de ce qu'il s'affranchit du temps calendaire pour donner lieu à un temps subjectif, un «temps humain» (24). Ce temps confère aux expériences passées une signification nouvelle, régie par l'*instant présent du récit*. L'espace narratif relève ainsi d'un modèle personnel d'organisation des événements. Ce travail de structuration temporelle de l'expérience à l'œuvre dans le récit passe tout d'abord par la mise hors-circuit du temps chronologique (25), le renversement de ce que Ricoeur nomme «l'illusion de la séquence» (26).

Le corrolaire de ce renversement n'est pas la promotion d'un modèle *a-chronologique*, mais bien au contraire l'élucidation du schéma narratif passe par la résolution d'une expérience particulière du temps qui échappe tout à la fois à la linéarité prévalant dans la conception la plus admise du temps, la chronologie, et à un modèle a-chronologique qui serait la conséquence de l'abandon du temps calendaire. Temporalité, expérience et langage apparaissent intimement liés, entretenant dans l'espace narratif un dialogue serré. Ainsi peut-on entendre, avec Ricoeur, «la temporalité comme cette structure de l'existence qui fait que le langage devient narrativité, et la narrativité comme la structure langagière ayant la temporalité comme référent ultime» (27). Cette «réciprocité structurelle» (28) traduit d'une certaine manière l'expérience subjective du temps qui trouve le lieu de son expression dans l'acte narratif. Le récit donne ainsi le jour à l'*historicité du sujet*.

Cette intrication de la temporalité et de la narration trouve sa manifestation la plus forte dans la structure de l'*intrigue*. Par cette notion, Ricoeur désigne l'élément moteur de toute construction narrative par lequel tout événement occurring «dans le récit» se voit confier une fonction singulière dans son développement. Chaque élément référentiel du récit est ainsi soumis à une totalité méta-structurante qui le gouverne et lui donne sens. Cette sorte de nécessité, de *loi interne* à l'acte narratif qu'est l'intrigue participe de la *cohésion du système narratif* et fait que le sujet de discours «s'y retrouve» dans la diversité de *vécus devenus expérientiels par leur intégration dans l'espace d'identification et de reconnaissance que constitue le récit*.

La parole créatrice

Cette nécessité que constitue l'intrigue dans l'espace narratif traduit une autre caté-

gorie d'exigence, non plus simplement liée à l'énoncé, à ce titre extrinsèque au sujet, mais inhérente à l'avènement même de celui-ci. Cette exigence est celle d'un sujet pour lequel la parole est contemporaine d'une entreprise de découverte et de connaissance de soi, projet rendu possible par ce que nous appelons - nous allons nous en expliquer plus loin - *l'invention de l'expérience*. Pour comprendre cette dimension créative essentielle de l'«agir narratif», rappelons que la fonction première du langage est l'identification. Le langage traduit l'oeuvre unifiante d'un sujet à déterminer «sous un seul nom» la perception d'objets du monde qui resteraient sans cela «un conglomerat d'impressions sensibles» (29). Ainsi, de même qu'invariablement, «nommer un objet, c'est le faire exister», le récit ouvre le sujet parlant à sa propre expérience, la fait pour ainsi dire «exister» (30). De même qu'il n'y a pas d'objets hors des mots qui les désignent, il n'y a d'expériences hors leur mise en mots. Il n'y a de monde que parlé.

Comprendre la pensée «avant» la parole, ou comme «intérieur» de celle-ci n'a de sens qu'à supposer qu'il y aurait du pensable hors le langage, alors qu'en réalité, la parole est la pensée (31). L'intériorité du sujet, sa vie intérieure n'est jamais qu'un vœu d'extériorité, un espoir de déploiement sur le monde sous la forme du langage. Il faut opérer le renversement d'une conception instrumentale d'un langage enveloppant de signes le monde sensible vers celle d'une *parole créatrice*, faisant dès lors figure de partition du monde et cessant d'en être le simple exécutant. La parole n'est pas le vêtement de la pensée, mais, selon la formule du Husserl, des *Idées*, prolongée par Merleau-Ponty, elle en est la *chair*.

Le récit s'ouvre ainsi comme temps singulier opérant une «médiation imparfaite» (32) dans le réseau complexe des temps du sujet. L'espace narratif se dessine comme totalité ouverte dans lequel conceptions du passé et de l'avenir sont renversées. Le passé n'est plus enfermé dans une perspective déterminée, close : il est à créer, à *inventer*. Unité aux contours troubles, flous, *le récit invente, initie ainsi bien plus qu'il ne dévoile l'expérience du sujet*.

Dans ses *Leçons*, Husserl tente d'appréhender la catégorie singulière de temps qu'est le moment présent. La re-présentation opérée dans le présent traîne selon Husserl avec elle toutes les représentations passées, auxquelles elle ne se réduit certes pas, mais qui l'affecte autant qu'elle les affectent dans une activité éminemment «productrice». Il faut comprendre, pour mesurer cette vitalité du passé sur laquelle nous insistons, que ce que nous appelons «passé» n'a aucune forme de sens en tant que tel tant qu'il n'est pas précisément passé. Partant, parler des expériences passées, c'est toujours parler de quelque chose de neuf, d'ouvert, puisqu'elles n'existent pas en tant que passées avant de l'être. À ce titre, on peut dire que *le présent est toujours le présent d'un passé*. Ne se projette-t-on pas d'ailleurs d'une certaine manière tout autant sinon plus dans le passé que dans l'avenir ?

L'acte narratif embrasse dans tous les cas passé et présent dans l'unité complexe d'un «maintenant», laquelle unité a la particularité d'être toujours menacée par l'instinct qui vient, par ce nouveau *datum phénoménologique*, pour le dire en termes husserliens, qui, parce que créateur, est aussi toujours dans une certaine mesure des-

tructeur du moment temporel qu'il pousse. Il n'y a guère de nouveauté à dire que tout passé est un ancien présent. Toutefois, si l'on quitte le plan formel du simple constat d'une succession temporelle, de la séquence chronologique, pour essayer d'appréhender la sorte de glissement sémantique cahotique qui s'opère d'un temps à l'autre, tout à la fois solidaires et concurrents dans l'entreprise sisyphéenne de construction de sens (de soi et du monde), on prend alors la mesure de ce que le récit de soi est un édifice bien précaire, et que l'identité subjective dont il favorise l'éclosion ne peut être, comme l'annonce Ricoeur, qu'un «rejeton fragile».

L'oeuvre de mise en forme du sujet dans le temps ne se fait pas toujours sur le mode de la solidarité. La «succession des sensations» (33) dont parle Husserl donne lieu à des brisures, des failles, des désaveux. Et pourtant la cohésion persiste, et «je» demeure. Cette cohésion est autorisée parce que le temps lui-même est un senti, le temps est sensible, d'où il advient que la *succession des sensations* n'est possible que parce qu'il y a *sensation des successions* (34).

L'invention de l'expérience

Puisque l'acte narratif est un acte symbolique et qu'il ouvre l'expérience sur elle-même, la crée pour ainsi dire, cela signifie bien que ***l'expérience et le sens ne sont jamais donnés, mais toujours à conquérir***. Les actes narratifs ne sont ainsi jamais des doubles du monde ou de l'expérience, *ils les sont*. L'écart de principe qu'instaure le langage d'avec le sensible opère en ce sens la scission qui est le mode de dévoilement de l'expérience, et en dernier ressort, de la subjectivité même. Avec la narration, le sujet «s'existe». On pourrait aussi bien dire que la parole n'invente pas simplement le sens, mais qu'elle est le sens. Le mot et le sens sont enchevêtrés, nouant une telle relation qu'elle n'autorise aucune extériorité ; si mon existence a du sens pour moi, ce ne peut être que parce que ce que je dis a un sens. La forme narrative n'est pas un projet de la conscience, elle est la conscience même comme projet, qui ouvre sur un sujet. Le fait majeur de l'acte narratif, c'est la création, autrement dit la formation, pas l'objet formé. L'identité du sujet se révèle dans ce rapport. Ce que j'ai à dire ne se situe jamais en amont du dire, comme présent derrière lui, car, comme le souligne Chomsky, *je suis toujours dans le langage*. Merleau-Ponty développe cette intuition d'une compénétration sujet-langage en renversant le rapport même du sujet au discours en affirmant que «les choses se trouvent dites et se trouvent pensées par une Parole et un Penser que nous n'avons pas, qui nous ont» (35).

L'acte narratif fait sens parce qu'il est ouverture et totalisation, qu'il est indéterminé et que dans le même temps il se signifie par sa clôture. C'est ainsi qu'on peut le comprendre, comme une forme qui porte avec elle le sens de l'existant. C'est parce que toutes nos expériences sont structurées par des pratiques discursives qui prennent la figure - changeante - de l'intrigue, qu'il nous faut oeuvrer à présent à élucider les diverses médiations opérées par le phénomène singulièrement unificateur de la mise en intrigue de soi entre les composantes temporelles, spatiales, expérientielles disparates de l'existence.

Le déploiement narratif des espaces-temps de la formation

L'expérience est vécue avant que d'être dite. D'où vient-il alors qu'elle ne paraît exister que lorsqu'elle est portée par les mots ? Le sujet, écartelé dans des espaces et des temps multiples de vie, trouve dans la forme discursive le milieu privilégié de rassemblement et de redéploiement de son existence. Le geste narratif met en forme l'expérience. Il y a dans tout acte langagier, explique Merleau-Ponty, «*germination* de ce qui va *avoir été* compris» (36), ce qui signifie que la parole, le récit porte en lui un sens qui lui échappe en partie. Les signes ne valent que par la forme que leur confère leur «mise ensemble».

Or, si la forme ultime du récit est, bien entendu, ignorée par le récepteur, dans le cas d'une situation d'interlocution, avant son achèvement, elle l'est également dans une certaine mesure, chose plus paradoxale, du locuteur même. Le mouvement rétrograde qu'opère le discours sur le sens de l'expérience est à ce point créateur qu'il échappe en partie à la volonté de son auteur. Le sujet n'est pas omniscient dans l'espace autonome du récit. En d'autres termes, *il est dit par lui* au moins autant qu'il le dit. C'est en ce sens qu'on peut dire que le récit se présente comme moyen privilégié, non pas de retour sur soi, mais plus radicalement d'*aller vers soi-même*.

«La forme est formante» (37) annonce ainsi Michel Maffesoli. La vitalité de la forme narrative nous libère de toute conception causaliste du dire. Elle renverse les perspectives : je ne me raconte pas ainsi parce que c'est ce qui m'est arrivé, mais arrive ce que je dis : «j'arrive». La forme narrative doit être comprise a-causalement; elle est ma propre mise en forme. Je ne suis pas porteur d'un sens anté-linguistique que j'imposerais à mon récit; c'est bien plutôt le sens de la forme qui me conduit à moi-même comme sujet (parlant). Je suis à moi-même me disant ma propre matrice (38).

L'expérience temporelle comme espace et comme forme apparaissante

Nous avons vu plus haut (*L'historicité du sujet*) que la particularité de l'espace narratif était d'accoucher d'une forme singulière de temps, un temps affranchi du modèle chronologique, un temps proprement subjectif. Pour approfondir ce premier constat et en mesurer les implications, il faut tenter de comprendre comment le temps n'est pas simplement, dans le récit de soi, donné, mais constitué, et comment le sujet parlant recueille et projette tout à la fois des espaces de temps. Cette dimension spatialisante de l'expérience temporelle permet de comprendre comment le récit peut embrasser dans le même mouvement tous les temps du sujet. Nous avons toujours une *expérience spatiale du temps*. Il ne saurait en effet y avoir de changements dans le temps, de sensations du changement, autrement dit de formation, si les expériences ne donnaient lieu à quelque représentation ou image d'*espaces temporels*. L'espace est *vécu, senti*, pendant que le temps est *pensé*. Comme l'a bien montré Bachelard, l'espace seul constitue la forme sensible de la durée. Cependant, comme le souligne Husserl, «les signes de temps ne sont pas les *tempora* même» (39). Un écart de principe se creuse toujours entre l'expérience temporelle et l'intention, distancée en sorte, de ces temps. C'est en effet toujours le présent dans lequel je suis engagé qui rend possible, et nécessaire, l'existence pour moi d'un avenir et d'un passé. L'instant narratif investit les temps vécus d'intentions nouvelles, l'intrigue incarnant leur matrice formelle, structurante ; elle les fait *apparaître* dans un ordre subjectif.

La conclusion provisoire de cette avancée dans l'expérience temporelle est qu'*il n'y*

a pas un temps, mais des temps de formation, et que ces temps sont toujours à comprendre comme des espaces de sens *jaillissant* dans le moment temporel du récit. Un double mouvement de configuration/refiguration caractérise ainsi pour Ricoeur la poétique narrative, «la configuration du temps dans le récit, et sa refiguration par le récit» (40).

Husserl désigne cet écart entre la *rétenion* de l'expérience dans le moment présent et la sensation originaire par la notion de *modification rétenionnelle*. Le présent retient en lui tous les «passés» tout en produisant un sens nouveau, lequel est communiqué aux passés pour assurer la cohésion de l'ensemble. Avec le concept de *ressouvenir* que constitue «l'expérience du passé», Husserl relie dans ses *Leçons* l'expérience présente à tous les actes de «présentification» qui constituent autant de vécus intentionnels. L'expérience, dans cette perspective, est réflexive et cumulative. Toutes les expériences vécues sont présentes dans l'expérience ou l'activité présente. La notion de *présentification* (ou de *re-présentation*) désigne l'expérience d'une double présence de la conscience à l'acte passé, toujours présent dans le *ressouvenir*. Par cette sorte d'ubiquité de sa conscience à l'instant présent en même temps qu'à tous les instants passés, le sujet provoque et assiste à son propre changement, son renouveau en quelque sorte, tout en s'assurant une continuité avec lui-même. La forme phénoménale de l'expérience narrative des temps vécus commence à émerger, et l'identité qu'il est notre propos d'en voir éclore tend peu à peu à revêtir une certaine consistance. L'exploration du sens de l'expérience temporelle semble d'ores et déjà nous placer dans une heuristique féconde pour l'interprétation du récit sur le plan de la formation et de l'identité personnelle. Le sens de la formation est à chercher dans cette omniprésence des expériences vécues dans le cours de l'existence du sujet. Loin d'apparaître comme succession de strates expérientielles synchroniques, le procès de formation semble devoir se comprendre comme *phénomène d'interpénétration et d'activation de temps et d'espaces vécus dans le cours (rendu) cahotique de l'existence*.

Nous soulignons plus haut le genre temporel singulier qui naissait du récit. Il faut comprendre que le sujet se disant est tout à la fois *hors-temps*, en ce sens que la mise en forme narrative de soi - peut-elle d'ailleurs être autre que narrative (?) - n'est pas intratemporelle, et à *tous les temps*, dans la mesure où elle ouvre l'à-venir, et rouvre le passé dans un présent qui est la condition de ce double déploiement. Le sujet «tient» ses temps en quelque sorte - «retenir, c'est tenir», nous dit Merleau-Ponty - de sorte que celui-ci émerge de cette expérience temporelle, qu'il est cette expérience même. C'est l'oeuvre d'auto-temporalisation dans laquelle il est engagé qui définit son identité de sujet. La formation ne désigne rien d'autre que cette chronogénie, cette aptitude du sujet à faire siens des temps multiples, contradictoires, à *agir* des espaces temporels dans lesquels il se trouve initialement projeté et qu'il projette à son tour, rétro-activement, dans le projet immanent qu'est la cohésion de sa vie. Mais cette prise de pouvoir du sujet sur ses temps vécus n'est pas transparente, et le phénomène de rétenion qui fait que le présent du récit est toujours «un présent élargi» (41) n'est jamais vierge de ses rétenions passées. Le déploiement du temps n'est pas exactement un commencement. Il est un continuum de commencements. Le champ de présence au passé du sujet et son pouvoir d'agir sur lui est toujours opacifié par le

fait que l'ayant déjà agi dans le passé, il demeure, dans son mouvement présent vers lui, des *traces* de cette action passée, qui se meuvent inexorablement en action sur lui. Il y a en quelque sorte rétro-action des ouvertures passées vers un passé antérieur sur la présente rétention du sujet (42). En mettant l'accent sur cette structure itérative des contenus rétentionnels, l'expérience temporelle n'apparaît plus seulement comme expérience cumulative, mais comme système formel. Le sujet peut projeter et agir ses passés, mais, en temps qu'il reste lui-même, il ne peut jamais tout à fait s'affranchir des temps qu'il a précédemment formés, car ses temps l'ont à leur tour, formé. C'est une des raisons pour lesquelles on peut tout à la fois parler de formation et d'identité. Le récit parle ainsi aussi de ses «moi», de ses temps antérieurs, engendrés dans un mouvement permanent d'auto-affection. En ce sens une partie de la constitution de ce que le sujet dit - ou de ce que sa parole lui dit de lui - lui demeure toujours opaque. Il y a un rapport complexe de familiarité-étrangèreté du sujet se parlant à lui-même qui est de l'ordre d'un *habitus*. Son discours, son récit est toujours pris dans ce dont il émerge. Cette *sédimentation narrative* participe des limites indépassables de l'acte narratif comme mouvement d'affranchissement.

Le récit révèle ainsi une structure complexe dans laquelle sont enchassés des couches de temps, des «espaces d'expérience» et des «horizons d'attente» (Koselleck) qui sont rassemblés et redéployés selon un ordre régi par le présent initiateur de l'acte narratif. La reconnaissance de ces strates interdépendantes, de ces *espaces-temps narratifs*, signifie le trajet de formation du sujet. Il nous faut ainsi *penser le temps comme espace*, du fait du caractère «supra-temporel» de la condition de sujet parlant. L'expérience ne tient son sens que de ce que le sujet rend possible des *relations intertemporelles*, un rapport dialogique entre des temps, relations desquelles éclôt l'expérience, le mouvement cohérent d'une vie. Ce rapport n'est rendu possible que parce que le sujet projette autour de lui des *espaces de temps*. Le récit totalise, met en forme les synchronies de l'existence du sujet, synchronies qui sont tranchées, coupées dans une *diachronie sentie* qui les conditionne. Autrement dit, *c'est l'expérience de la durée comme forme qui favorise la stratification des vécus dans la totalité narrative*.

Le récit se présente ainsi comme des couches de temps, des synchronies reliées entre elles par un ensemble méta-structurant dont la clôture est la condition pour qu'il se saisisse lui-même. Cette homéostasie d'un genre particulier que désigne la *spatialisation narrative du temps* et son enracinement dans le sensible est la condition et le mode d'apparaître du processus de formation du sujet, et, à l'horizon de celui-ci comme nous allons le mesurer, de son identité même. Cette conception spatiale des temps du sujet n'est en aucune manière réifiante. Elle le serait probablement si l'on se contentait d'affirmer que le sujet est dans le temps, comme dans un lieu objectivé. Or, il n'est pas question de cela ici. Dire que le temps est spatialisé par l'oeuvre d'un sujet, c'est à peu près le contraire que de dire que le temps est un espace dans lequel celui-ci est jeté. Le temps est déployé, nous l'avons dit; autrement dit, il est constitué par un sujet engagé dans un processus passif/actif de construction de sens. On peut comprendre en ce sens que *le sujet est moins projeté dans un espace temporel que le temps lui-même ne prend forme dans une conscience subjective spatialisante*. Pour comprendre la compénétration temps-sujet, il faut enfin prendre la mesure de ce que

l'espace physique doit être lui-même entendu comme constitué, projeté, spatialisé plutôt que posé là devant soi. *Il y a une solidarité, un enchevêtrement primordial entre le temps et l'espace* dans notre intention, notre invention du monde qui est la condition et la forme même de l'expérience.

La solidarité du temps et de l'espace dans le milieu narratif

Le procès de formation du sujet semble trouver à ce stade un cadre de lisibilité au travers d'espaces-temps jaillissant dans l'espace présent de la narration. La co-émergence, la solidarité des espaces et des temps visés par le sujet s'impose dans le milieu du récit. Il s'établit entre eux une véritable interdépendance. Il n'y a pas d'exclusivité pensable entre temps et espace : tous deux participent dans le récit de la constitution de la figure formelle de l'expérience. *Le temps est spatialisé, de la même façon que l'espace est temporalisé.* Cette intrication du temps et de l'espace se trouve signifiée par la notion d'expérience. L'expérience, entendue comme phénomène, entretient avec la formation un rapport étroit. Parler de l'expérience, c'est toujours parler de formation, car si l'expérience est formante, elle est aussi formée. L'expérience est de l'ordre d'un construit, non d'un donné, comme nous l'avons vu précédemment. Il y a dans l'acte de se dire un phénomène singulier qui tient de la mise en forme de soi autant que de sa mise en abyme en quelque sorte : en me disant, je fais pour ainsi dire *l'expérience de mes expériences. Expérience et formation entretiennent une relation circulaire.* Le sujet se racontant est en interformation permanente avec ses expériences. La raison narrative participe ainsi au dévoilement de la perspective éminemment spatiale et temporelle qui caractérise le *regard* que le sujet porte sur le monde. Le langage ordinaire nous offre maints exemples de ce mode spatio-temporel d'être-au-monde du sujet pensant/disant : ne porte-t-on pas un regard sur le passé ? Ne se projette-t-on pas, quasiment physiquement, dans l'avenir ? L'avant est toujours derrière, l'après toujours devant. Je suis toujours ici et maintenant. Toute figure ne se pose-t-elle pas toujours sur un fond ? Il y a un principe d'inter-structuration du temps et de l'espace dans toute activité de connaissance subjective. Posé au centre de tout, point de vue isolé sur le monde, le sujet est comme entouré de temps, d'espaces - régis par des rythmes qui ne sont pas toujours initialement les siens - autant d'absences présentifiées qu'il recouvre d'impressions sensibles, se replie sur elles en quelque sorte, les pénètre. *L'acte narratif prolonge cette spatio-temporalité de principe d'un sujet qui est avant tout être-au-monde.*

Le monde communique son instabilité, sa fluence à l'existant. En tant que le sujet *est pris dans et a prise sur* le monde, le sens de sa formation s'enracine ainsi dans ce changement constitutif. C'est parce qu'«il en est» que le sujet n'entretient pas avec son monde un rapport d'exclusivité ou d'extériorité, mais tout à la fois *un rapport d'inclusion et d'inter-constitution.* La commune incomplétude du monde et du sujet qui s'y trouve fonde le sens de la formation. Ne pouvant se fixer, se définir comme être fini, le sujet se voit voué à opérer sans cesse son propre déploiement dans les espaces-temps de son existence, et à établir avec ceux-ci divers «commerces». Le sujet se forme par cette tension réitérée dans les plis de son histoire. La formation du sujet a donc principalement à voir avec la *sensorialité*, la *vie sensible*, cette sorte d'abandon consenti dans les espaces et les temps vécus, sentis.

C'est ici la dimension corporelle, sensible du «savoir-faire-sens» du sujet qui est encore signifiée. Expérience corporelle et narrative du monde sont solidaires dans le déploiement spatio-temporel de l'expérience et de la formation du sujet. Son corps se souvient encore du passé, et sent déjà, intuitivement, la proximité d'un avenir. Il le sait qui vient, le pré-voit déjà passé. Passé et avenir sont re-présentés sous l'impulsion de la mémoire sensible, et signifiés, figurés par l'oeuvre de la parole. Ecartelé entre rétention du passé et protention de l'avenir, le sujet se voit comme *ancré à ce qui l'entoure*. Le récit recueille, donne forme et sens à l'expérience sensible; c'est toujours cette spatialité vécue qui ouvre la spatialité narrative. *Le sujet est regard sur le monde, mais un regard qui n'est pas enfermé en lui-même. Il est à tous ses temps, à tous ses espaces. Il est synthétique et polymorphique.*

Des espaces-temps redéployés à la conquête de l'identité

La phénoménalité spatio-temporelle propre au milieu narratif, ainsi dessinée, nous a ouvert la voie à une conception narrative du déploiement par le sujet se disant de son procès de formation. Il n'est toutefois pas encore directement question ici de l'identité d'un sujet, mais plutôt pour ainsi dire de «ce dont il est fait». Si la formule n'est pas très élégante, elle présente en tout cas l'avantage de signifier que le déploiement narratif des espaces-temps de formation désigne en quelque sorte le «quoi du qui» (43), laissant provisoirement en suspens (elle en trace en réalité le chemin) l'interrogation directe, frontale du qui, de l'identité. Telle sera la dernière avancée que nous entreprendrons dans cette tâche d'éclaircissement de la résolution narrative de la formation et de l'identité du sujet.

Le mouvement créateur que nous avons reconnu à la narration, qui nous a conduit à désigner précédemment le milieu du récit comme foyer intime de l'espace et du temps, a des implications majeures dans la compréhension de l'identité susceptible d'en éclore. Il y a une proximité entre le fait de dire son histoire, de *déployer sa formation*, et le fait de se dire, de se désigner soi-même qui reste à expliciter. Ce qui fait question, c'est le type de rapport qui autorise ce glissement entre le sens de «l'histoire», et le dévoilement d'un soi. C'est précisément dans cette *amplitude temporelle* qui caractérise le moment narratif qu'il nous faut chercher l'identité du sujet. En effet, en tant qu'il est à tous ses temps et à tous ses espaces, le sujet fait par là même oeuvre d'appréhension, de désignation de soi dans le temps. Totalité temporelle tout à la fois disparate et cohérente, l'identité du sujet à proprement parler émerge - c'est-à-dire se dessine sur un mode que nous qualifierons d'*épiphorique* (littéralement : porté-sur) - de l'espace narratif. L'identité du sujet est à comprendre comme *phénoménalité de la durée*, elle signifie par sa persistance. Elle se signale également par sa nécessité, le fait que la reconnaissance d'espaces-temps de formation n'a de sens que si ceux-ci peuvent être attribués à un soi, qu'ils ont un «je» comme horizon d'ancrage. Ce soi n'est pas un principe régulateur pré-linguistique, mais il est la totalité qui se compose continûment dans l'espace narratif. Les espaces-temps de formation dessinés dans le récit sont ainsi en quelque sorte l'histoire de l'identité, la démarche narrative participant d'une procédure qui peut être qualifiée d'identificatoire.

Le récit de soi apparaît ainsi fondamentalement régi par cette quête d'un soi, par le fait que se raconter, c'est invariablement aspirer à *se signifier*, ou *signifier ce soi que je suis*. Le pendant du déploiement spatio-temporel propre à l'acte narratif («voici ce dont j'émerge...») est l'affirmation d'une identité - certes présomptive - d'un sujet («...voici qui je suis»), son auto-désignation. L'unité *résiste* à la multiplicité des espaces et des temps constituant et constitués. On retrouve là *le principe de monstration*, cher à Wittgenstein, caractérisant l'acte narratif : *le sujet ne dit pas frontalement ce qu'il est, il le montre*. C'est la raison pour laquelle nous parlons de dévoilement, d'émergence, de formation identitaire, pour signifier que celle-ci doit être envisagée «de biais» en quelque sorte, ou, pour réintroduire ce que nous pressentions plus haut, à *l'horizon du dire*.

Les «limites» des espaces-temps de formation sont en quelque sorte les frontières floues de l'identité du sujet. Se montrer, se désigner soi-même, c'est *se localiser*, *se trouver* (ne se cherche-t-on pas?). L'opération narrative de fixation d'une identité est le projet ultime de l'acte narratif, la structure spatio-temporelle de celui-ci affirmant continûment la singularité récurrente d'une perspective sur le monde, autrement dit d'une identité. Le sujet fait l'expérience de son identité dans l'épreuve de sa diversité. Celle-ci se constitue et se signale comme noeud des significations sensibles, narrativement projetées, dont elle émerge. De sorte que l'identité d'un sujet n'est pensable que si celui-ci ne se confond avec aucun des espaces-temps qu'il déploie, ou bien, si l'on préfère et qui revient au même, qu'il se confond en tous également. La position hors-temps du sujet se disant -dans la mesure où il est à tous - rend possible cette ubiquité fondatrice d'identité.

En résumé, la raison narrative opère un *double mouvement*, une double intention qui conduit le sujet vers lui-même :

- **un mouvement centrifuge** tout d'abord : le *déploiement* d'une histoire, d'espaces et de temps appropriés, subjectivés, est contemporain d'une *sortie hors-de-soi* de laquelle il participe. Cet *écart du soi*, ce saut dans les espaces-temps passés et à venir, marque un procès subjectif d'extériorisation, une action symbolique en direction de ce qui n'est pas à proprement parler soi, le non-soi, vers ce qui n'est tout simplement plus ou pas encore, mais qui signifie néanmoins explicitement de «quoi» ce soi est fait, d'où il vient et où il projette d'aller.

- **un mouvement centripète** ensuite, qui voit le sujet émerger de ce magma spatio-temporel sous forme d'une totalité concrète auto-affectée et auto-promue, bien présente, mais fragile. Au déploiement succède le *rassemblement*, le *souci* d'unité : rappelé à la contingence du présent, le sujet est pressé de formuler sa propre synthèse, de se reconnaître, de se désigner, de dessiner son identité. C'est en tant qu'il est jeté, engagé dans un présent que le sujet se trouve sans cesse acculé à sa propre (re)définition. Le sujet s'*éprouve* au dehors, mais n'est pas cet «hors-de-soi» (44).

Le mouvement narratif centrifuge exprime ainsi le déploiement, l'action sur le non-soi, sur le déjà-plus et le pas-encore, l'indéterminé. Le mouvement narratif centripète traduit quant à lui une intention dirigée vers le soi, la nécessité d'être (45). Ces deux catégories de *gestes narratifs* - *arrachement* et *rattachement* - signifient le double mouvement intentionnel du sujet se disant, tendu vers un ordre symbolique - le récit

est un système autoréférentiel créateur - et dans le même temps vers la cohésion pratique d'un «je». Cette autoréférentialité se doit d'ouvrir sur une identité en quelque sorte *rétro-référencée*, réflexivement désignée.

La forme narrative libère en dernier ressort son intention première qui est de signifier la présence performative d'un sujet. Ce dernier se signifie par la parole. L'identité, comme *le monde ou l'expérience vécue, se voit signifiée sur un mode phénoménal, non pas représentationnel*. De même que dire le monde, ce n'est pas le représenter, mais, comme nous l'avons vu, l'inventer, se dire, c'est se montrer, s'apparaître, se révéler, inachevé certes, sujet au changement, mais l'incomplétude n'est-elle pas la condition d'émergence d'une identité, d'une expérience vive d'un soi? C'est parce qu'il est jeté dans le présent que le sujet déploie et se perd dans ses espaces-temps de vie, pour s'y retrouver. Il n'y a d'identité que parce que le sujet est toujours à un ici et à un maintenant.

Conclusion: Vers une historicité des sentis

Avec la raison narrative, c'est donc la figure d'un présent vif, d'un «présent anthropologique» qui se trouve promue sous la forme périssable de l'identité. La démarche phénoménologique privilégiée dans cette approche de la formation et de la constitution de l'identité du sujet nous a conduits à être attentifs à la spatio-temporalité primitive qui caractérise le mouvement centrifuge -du soi au non-soi- de dévoilement narratif du trajet de formation du sujet.

Temps et espace, enchevêtrés, combinés, apparaissent comme les éléments de base (au sens où il y a des couleurs de base) qui servent la composition de l'oeuvre de formation (il est en effet question de création) dessinée par/dans le récit de soi. Le déploiement narratif de ce que nous avons identifié comme les espaces-temps de formation du sujet apparaît intimement lié à la condition d'être-au-monde de ce dernier. La projection spatio-temporelle de la vie racontée répond à une expérience intime primordiale de la formalité du monde sensible. Etre-au-monde, c'est être au temps et à l'espace. Se dire, c'est de fait se fondre à, ou, pour ainsi dire, être temps et espace. La formation du sujet, sous l'angle de l'acte narratif, est à comprendre comme procès, comme *nécessité d'extériorisation*. La formation du sujet est ainsi signifiée par ce mouvement créateur au dehors de lui. L'identité émerge, sur un mode que nous avons qualifié d'*épiphorique*, de cette composition d'espaces-temps emmêlés, entrelacés, répondant à cette structure complexe par *une quête d'autoréférence*. «Qui suis-je, au fond, moi qui suis tout cela à la fois?» peut se demander le sujet. Toute l'oeuvre narrative est tentative de répondre à cette question. À l'horizon des temps et des espaces de formation redéployés se tient la figure d'un Soi. Celui-ci n'est pas figé, il est traversé *par* et traverse le temps. Il se signifie par sa persistance, attestée par la totalité temporelle dont il éclôt. Elucider le procès de formation du sujet-enseignant, c'est donc d'abord tenter avec lui de percer *l'intimité de son expérience spatio-temporelle*. Il convient ainsi, pour mettre au jour l'enracinement spatial de la vie du sujet, son inclusion au monde, de fonder, dans le champ de la formation, ce que Bachelard nomme une *anthropo-cosmologie* (46), c'est-à-dire une démarche compréhensive de

dévoilement du travail de l'espace, du *cosmos* sur le sujet. L'instrument privilégié de cette *science de la formation* accordant une place primordiale à l'imagerie serait ce que Bachelard désigne encore par le concept de *topo-analyse*, en tant que celle-ci serait «l'étude psychologique systématique des sites de notre vie intime» (47). Le *topo-analyste* découvrirait, ou retrouverait dans le reflet domestiqué de ses espaces vécus la plénitude de son existence. Il ferait, immobile, l'expérience de son errance et retracerait le chemin le menant à lui-même. C'est donc par le biais de ce que nous avons nommé une *historicité des sentis* que nous envisageons la compréhension du processus de formation de l'enseignant-sujet. Il convient de «déflorer» l'affinité qui lie le sujet à son monde, la décomposer pour mettre au jour les pans enfouis de sa vie, les espaces-temps qui sont, plus que simples éléments formateurs du sujet, les parties même de cette totalité irrésolue qu'il est. C'est parce qu'il y a phénomène de sédimentation des vécus du sujet dans toutes ses actions dans un champ de présence qu'il faut avec lui dénouer le noeud de ces intentionnalités acquises, non pour révéler l'aveuglement à lui-même dans lequel le sujet se noierait, mais plus probablement pour en activer la vitalité insupposée. Les régions in-pensées de la vie, de l'action du sujet ne le sont en effet que parce que celui-ci y *croit* (certes aveuglement), ou qu'en d'autres termes, *elles lui sont fidèles*.

En substance, en prolongeant encore la mise en perspective entre l'expérience sensible et l'expérience narrative, on peut considérer que *le sujet fait l'expérience de son identité de la même façon qu'il fait l'expérience de sa corporéité*. De même qu'il ne saurait faire l'expérience de la vision ou de l'ouïe qu'en s'abandonnant aux choses écoutées ou regardées, c'est-à-dire en s'oubliant voyant ou écoutant, l'émergence d'une identité, le chemin qui mène le sujet à lui-même, procède de la même *ignorance de soi* constitutive. L'identité éclôt de la tension du sujet hors de lui. C'est cette absence, cette *mise entre parenthèses de lui-même* et cet *abandon au monde* qui constituent son mode d'apparaître même.

NOTES

1. Descartes, *Ilè Méditation: Ego sum, ego existo*, Adam et Tannery éd. (AT), Vrin, t.VII, 1983.
2. «Car il est de soi si évident que c'est moi qui doute, qui entends et qui désire, qu'il n'est pas ici besoin de rien ajouter pour l'expliquer»; *Seconde Méditation*, t.IX, op. cit., p. 22.
3. Le cogito cartésien se présente comme figure de l'aséité, c'est-à-dire d'un soi absolu qui est littéralement un «être par soi».
4. Ainsi, Descartes conclut-il: «(...) il faut tenir pour constant que cette proposition: Je suis, j'existe, est nécessairement vraie toutes les fois que je la prononce ou que je la conçois en mon esprit»; *Seconde Méditation*, op. cit., p. 21.
5. A.G. Baumgarten, *Esthétique*, trad. fr. Jean-Yves Pranchère, L'Herne, 1988.
6. La formule est de G.G. Granger, *Langages et épistémologie*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1979, p. 174.
7. E. Kant, *Prolégomènes à toute métaphysique future*, trad. fr. J. Gibelin, 1968, § 46, p.115.
8. L. Binswanger, *Analyse existentielle et psychanalyse freudienne*, trad. fr. R. Lewinter, Gallimard, 1970, p. 55.
9. M. Heidegger, *Etre et temps*, trad. fr. E. Martineau, Authentica, 1985, p. 54.
10. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. 254.
11. Ibid.
12. M. Merleau-Ponty, *Sens et non-sens*, Paris, Nagel, 1948.

13. Ces réflexions font échos à la conception développée par Michel Henry d'un être auto-affecté qui ne cesse de venir en lui et à sa vie, dans un procès pathétique renouvelé.
14. E. Husserl, *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, PUF, Epiméthée, 1964, p. 20.
15. Montaigne, *Essais*, III, 3, Gallimard, La Pléiade, p. 801.
16. J. L. Austin, *Quand dire, c'est faire*, trad. fr. de G. Lane, Paris, Ed. du Seuil, 1970.
J. R. Searle, *Les Actes de langage*, trad. fr. de H. Pauchard, Paris, Hermann, 1972.
17. P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 57.
18. Ibid., p. 64.
19. L. Wittgenstein, *Investigations Philosophiques*, trad. fr. Pierre Klossowski, Gallimard, 1961, sec. 198.
20. L'analogie de la parole avec les règles du jeu (d'échecs) est à la base de la fameuse théorie des «jeux de langages».
21. P. Ricoeur, op.cit., p. 67.
22. L. Wittgenstein, op. cit., sec. 5.62.
23. Idem.
24. P. Ricoeur, *Temps et Récit*, Tome I, Seuil, p. 394.
25. C'est la première tâche que s'assigne Husserl dans ses *Leçons pour une conscience intime du temps*, op. cit., pp. 6-13. (ß 1: La mise hors circuit du temps objectif).
26. P. Ricoeur, «Narrative time», *Critical Inquiry*, vol. 7, 1980, p. 169.
27. Idem.
28. Idem.
29. G. Berkeley, «Trois dialogues entre Hylas et Philanous, III^e dialogue», in *Oeuvres*, PUF, 1987, t. II, p. 131.
30. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, op. cit., p. 207.
31. «Je ne parle pas de mes pensées, je les parle», M. Merleau-Ponty, *Signes*, Paris, Gallimard, 1960, p. 27.
32. P. Ricoeur, *Temps et récit*, Tome 3, op. cit., p. 374.
33. E. Husserl, op. cit., p. 21.
34. Idem.
35. M. Merleau-Ponty, *Signes*, op. cit., p. 27.
36. M. Merleau-Ponty, *La Prose du monde*, Paris, Gallimard, p. 65.
37. M. Maffesoli, *Au Creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*, Paris, Plon, 1990, p. 105.
38. Dans sa phénoménologie de la vie, Michel Henry décrit cette auto-génération immanente du Soi: «Dans l'auto-temporalisation de son auto-affection pathétique, la vie s'éprouve en son Ipséité essentielle comme ce Soi singulier qu'est le moi auquel l'ego doit d'être un ego»; M. Henry, «*Phénoménologie de la naissance*, ALTER, op. cit., p. 308.
39. E. Husserl, *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, op. cit., p. 12.
40. Ricoeur, *Temps et Récit*, Tome 3, op. cit., p. 11.
41. P. Ricoeur, *Temps et Récit*, vol. 3, op. cit., p. 57.
42. Husserl désigne cette opacification des rétentions, dans leur succession, par la notion d'héritage.
43. La formule est de P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, op. cit., p. 197.
44. D.-R. Dufour établit une définition très proche de celle esquissée ici, définition qu'il déploie dans *Le Bégaïement des maîtres*, puis qu'il reprend et explicite dans *Les Mystères de la Trinité*, identifiant «(...) deux formes à chaque «bout» de la langue: une forme incessamment repliée - «je» - et une forme incessamment dépliée - le récit. Prises entre ces deux polarités unaires installées aux confins de la langue, les dualités organisatrices du discours subissent le mirage interne et permanent de

Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants

Jean-François Marcel et le CREFI (équipe A)

Université de Toulouse Le Mirail

Dans le cadre de nos travaux, nous avons proposé un nouvel instrument pour l'étude des pratiques enseignantes : le concept de contextualisation. Nous nous attacherons ici à rendre compte de la genèse de ce concept, de sa théorisation, de son opérationnalisation et de sa validation par confrontation à l'empirie. À partir de ce concept, nous élargirons notre réflexion pour dégager quelques éléments en vue de l'élaboration d'une théorie de l'action enseignante : la théorie de la contextualis-action.

Après avoir présenté les caractéristiques principales de cette théorie, nous nous efforcerons d'objectiver «l'homo contextualis», c'est-à-dire la vision de l'homme qui sous-tend la contextualis-action. La réflexion philosophique se poursuivra à l'aide d'un rapprochement entre «action enseignante» et «trajet». Ces éléments de réflexion seront mis à profit pour interroger les orientations et les modalités de la formation des enseignants, plus précisément la formation des professeurs des écoles dispensée dans les IUFM. Cette contribution se conclura par l'esquisse de ce que pourrait être une formation au trajet, esquisse qui se veut une proposition dans le débat sur la formation, tant initiale que continue, des enseignants.

Le concept de contextualisation

Le mythe de la «bonne» méthode (comme celui du «bon» enseignant) reste très prégnant dans les discours et dans les recherches en éducation. Le postulat de base de cette orientation est qu'il existerait une sorte de panacée pédagogique permettant de «réussir» quel que soit le lieu, le moment et même les élèves.

Mots clés : Action enseignante, andragogie du projet, concept de contextualisation, formation des enseignants, théorie de la contextualis-

Le mythe de la «bonne méthode»

La recherche de la bonne méthode est orientée vers l'optimisation de l'action pédagogique. Inspirée du béhaviorisme, elle fonctionne sur le principe d'une causalité linéaire simple. Il ne lui reste plus qu'à mettre à jour les caractéristiques du «stimulus» de départ (méthode, enseignant) pour que le système soit le plus efficace possible (en termes d'apprentissage). Les résultats de ces (nombreux) travaux ne furent jamais convaincants et cette orientation prend aujourd'hui les allures d'une impasse.

Une nouvelle voie

Nous avons donc tenté d'ouvrir une voie différente (1). La fréquentation des travaux des disciplines voisines (sociologie, psychologie sociale, psychologie cognitive...) a fait apparaître la nécessité de prendre en compte l'environnement, la situation, le contexte... pour l'étude du fait éducatif. Cette prise en compte du contexte constitue l'amorce du concept de contextualisation. Pourtant, la prise en compte du contexte du fait éducatif peut s'envisager de plusieurs manières. On peut, par exemple et comme les environnementalistes, considérer que l'environnement détermine à lui seul toutes les pratiques, indépendamment du sujet. À l'inverse, le courant que nous qualifierons de psychologue ne considère que le sujet, quelles que soient les conditions d'actualisation de ses pratiques. Nous avons récusé ces deux approches en défendant un «ni ... ni» : ni un sujet souverain, un «enseignant-robot» parfaitement maître de toutes les composantes de la situation, ni un «enseignant-marionnette» dont l'action serait entièrement déterminée par la situation.

Définition du concept

L'approche systémique nous a permis de dépasser ce «ni ... ni» grâce au concept d'interaction. L'interaction est un type de relation au cours de laquelle chacun des deux membres de la relation est tour à tour (et simultanément) modifié par l'autre membre et modifiant de cet autre membre. C'est-à-dire que nous considérerons à la fois un enseignant «modifié» par la situation dans laquelle il agit et un enseignant «modifiant» cette situation par son action.

Définissons donc la contextualisation comme l'ensemble des processus interactifs reliant un enseignant agissant et les contextes de son action. Il ne peut donc y avoir contextualisation sans action. Dans l'action, l'enseignant construit des significations en prélevant des informations dans l'environnement. Appelons «milieu» l'ensemble des significations construites par l'enseignant agissant. Précisons toutefois que ces significations ne sont que partiellement conscientisées, «emportées» qu'elles sont par la temporalité linéaire et irréversible de l'action.

L'étude du concept

Si l'action est soumise à une temporalité linéaire et irréversible, les processus de contextualisation sont, eux, traversés par des temporalités multiples et c'est le milieu, précisément, qui articule ce temps complexe dans l'immédiateté de l'action. Le choix d'accepter le principe de relations interactives entre l'enseignant agissant et son environnement et le fait de pointer la complexité du temps de la contextualisation ont des conséquences importantes sur les modalités d'étude de ce concept.

Pour cela, nous avons distingué deux contextes. Tout d'abord «le contexte pour l'enseignant» qui correspond à une partie de l'environnement, plus précisément à l'ensemble des éléments signifiants prélevés par l'enseignant agissant pour construire son milieu. Les observations de pratiques et les entretiens sont les instruments de recueil privilégiés pour accéder à ce «contexte pour l'enseignant».

Cette entrée par le sujet est insuffisante. Elle n'envisage que la partie conscientisée des pratiques et ne pourrait que déboucher sur l'appréhension d'un sujet souverain. Par conséquent, nous étudions également une partie de l'environnement construite de manière extérieure à l'enseignant. Ce «contexte vu par le chercheur» (2) est déterminé par un travail théorique, un état de la question qui va pointer les éléments de cet environnement pertinent pour l'étude de l'action enseignante. Les instruments de recueil de données seront prioritairement les relevés et les questionnaires (3).

Le choix d'une prise d'information multiple va se poursuivre également dans le traitement des données recueillies où il conviendra d'articuler des méthodologies à dominante qualitative et des méthodologies à dominante quantitative.

Vers une théorie de la contextualis-action

Nous ne développerons pas ici l'opérationnalisation du concept de contextualisation ni sa validation empirique qui nécessiteraient un article à elles seules. Nous poursuivrons notre réflexion en repérant ce que le concept de contextualisation peut apporter à une théorie de l'action, et plus précisément une théorie de l'action enseignante. Pour cela, nous pointerons les ruptures que proposent la théorie de la contextualis-action.

Une action qui ne peut être réductible à son «avant», ni à son «après»

Dans un premier temps, les travaux sur l'action l'ont envisagée d'un point de vue déterministe. Au risque de paraître un peu caricatural, rappelons brièvement que le versus sociologique défendait l'idée qu'il suffisait de connaître l'origine sociale de l'agent pour prévoir son action. Le déterminisme, versus psychologique, s'enfermait dans les mêmes excès mais ses variables étaient d'un autre ordre (la rationalité triomphante du décideur souverain, par exemple).

À l'inverse, les situationnistes prétendaient que seul importait le «hic et nunc». L'action n'était pas prévisible, elle n'était qu'un présent tributaire du lieu et du moment

dans lesquels elle se réalisait, indépendamment de l'histoire du sujet agissant ou de son projet.

Le souci de prévisibilité de l'action des déterministes n'a toutefois pas été abandonné. Certes, les déterminismes «intégristes» sont un peu en retrait mais leurs orientations ont débouché sur un semblant d'analytique de l'action (4), sorte d'œcuménisme «statistisé» cherchant à réduire l'action à une équation et évaluant, à grand renfort d'analyses de variance, le «poids» (en pourcentages) des variables sociologiques, des variables psychologiques et plus récemment des «variables contextuelles» (5). L'idée reste la même : prévoir l'action en se situant dans un avant, et l'objectif poursuivi s'apparente à la mise au point d'un logiciel de simulation de l'action.

Marc Bru (6), en insistant tout d'abord sur les limites (voire le réductionnisme) des approches déterministes, et en proposant ensuite le modèle du système enseignement/ apprentissage dit des «interactions en contexte», a cherché à explorer une voie nouvelle. En se référant à l'approche systémique, il a rompu avec cette logique du «donc», cette causalité linéaire des théories précédentes. Il a également mis en évidence (conséquence du choix systémique) la nécessité de prendre en compte les processus de rapport au contexte. Pour lui, l'action de l'enseignant ne saurait donc être réduite à «l'effet» de telle ou telle variable (ou groupe de variables). C'est en empruntant cette voie que nous avons proposé le concept de contextualisation, puis que nous avons ébauché la théorie de la contextualis-action.

Cette théorie affirme tout d'abord que l'action n'est pas entièrement prévisible. Elle n'est déterminée par aucune antériorité (relevant de l'histoire du sujet) pas plus, d'ailleurs, que par quelque postériorité (relevant de la planification ou de l'adhésion à des valeurs). Le «pendant» de l'action est doté d'une marge d'autonomie irréductible ; nous pourrions même parler de prérogatives du «pendant». Le vecteur de cette autonomie du «pendant» est le «milieu» de l'enseignant dont le caractère évolutif mérite d'être rappelé. Le sujet agissant construit des significations à partir des rapports à son environnement, construction seulement en partie conscientisée qui ne saurait laisser supposer une action toujours et en totalité délibérée. D'une part, le sujet n'est pas un sujet neutre, il a une histoire, une appartenance sociale, culturelle, professionnelle (avec sa spécificité). D'autre part, son action est certainement inscrite dans quelque projet. Tous ces éléments sont des composantes de l'action du sujet mais elles sont, sous l'aiguillon d'une temporalité linéaire et irréversible, organisées par et dans le milieu. En fait, le milieu assume l'interactivité des processus de contextualisation. L'enseignant est l'objet d'influences provenant de son histoire ou des contraintes de l'environnement : ces influences se retrouvent dans l'attribution des significations, prioritairement d'ailleurs dans leur sphère non-conscientisée. Mais simultanément, à cause de son projet ou des diverses modifications de ce dernier, l'enseignant, par son action, modifie son environnement : nous avons ici l'autre face des significations, la sphère conscientisée comportant une part dominée par la rationalité (7).

La contextualis-action réhabilite donc le «pendant» de l'action. Notre insistance sur «l'avant», le «pendant» et «l'après» pourrait laisser penser à tort à une linéarité de l'action. Il n'en est rien, nous l'avons dit. Ce qui est linéaire, c'est la temporalité de son déroulement telle que peut la repérer l'observateur. Cette temporalité linéaire se nour-

rit de temporalités diverses et complexes comme l'illustre Michel Serres : «L'histoire est faite comme un thyrsé. Elle entrelace et mélange les temps» (8).

Une double nécessité : la prise en compte du contexte et une lecture plurielle

En tout premier lieu, la contextualis-action met en exergue la nécessaire prise en compte de l'environnement de l'action (avec le milieu de l'enseignant). Cette prise en compte doit envisager à la fois le type de relation qui relie l'enseignant agissant et son environnement (l'interaction de l'approche systémique) et les temporalités multiples articulées par le milieu de l'enseignant. Nous l'avons développé lors de la présentation du concept et nous n'y reviendrons pas. Il semble donc qu'à ce titre la contextualis-action puisse être qualifiée de théorie écologique.

La théorie de la contextualis-action défend enfin la nécessité d'une lecture plurielle de l'action, articulant des lectures «extérieures» au sujet et des lectures partant de l'enseignant. Il s'agit, là aussi, d'une conséquence de la spécificité des processus de contextualisation (son interactivité et ses temporalités complexes). Elle propose peut-être là une voie pour construire la spécificité des sciences de l'éducation en requérant la collaboration de trois postures de recherche : «le chercheur qui voit» (celui du «contexte vu par le chercheur»), «le chercheur qui entend» (celui du «contexte pour l'enseignant») et le «chercheur qui parle» (qui préserve la tension entre les deux pôles et qui articule l'ensemble).

La vision de l'homme que dévoile la contextualis-action

Toute théorie s'inscrit dans un cadre plus large en se rattachant, le plus souvent implicitement d'ailleurs, à une vision de l'homme et de l'univers. Objectivons les rattachements de la théorie de la contextualis-action en précisant bien qu'il s'agit là d'une démarche ascendante (9), partant de la théorie et se rapprochant d'une sorte de dévoilement. Dévoilons en fait l'image d'un «homo contextualis».

Ni «enseignant-robot», ni «enseignant-marionnette»

Clairement démarqué de l'enseignant souverain, figure par trop proche de «l'homo rationalis», «l'homo contextualis» n'est doté d'aucun statut privilégié. Il est sis au sein d'un environnement fait d'autres hommes, d'un monde animal, végétal, géologique, météorologique Il entretient, avec cet environnement, des relations de types interactionnelles, faites de perpétuelles adaptations : il est en permanence et simultanément «modifiant» et «modifié» par son environnement. Il ne peut donc pas être considéré comme une entité isolée ; «l'homo contextualis» est un homme écologique. Parmi toutes les dimensions de cet environnement, la dimension sociale est une des plus importantes. Dès sa naissance, l'homme entre en relation avec ses congénères, il communique, il est éduqué, il partage, il apprend, il connaît ... Son histoire, sa culture sont marquées par ses multiples expériences. «L'homo contextualis» en garde la mémoire et se pare de «l'habit d'Arlequin» que décrit Michel Serres (10).

Clairement démarqué de l'enseignant souverain, «l'homo contextualis» l'est tout autant d'un enseignant agi, victime de ses déterminismes, qu'ils soient environnemen-

taux («l'enseignant-marionnette»), sociaux, historiques... Ses projets ne sont certes pas indépendants de son «habit d'Arlequin» mais gardent toutefois une marge irréductible d'invention et de novation. «Comment concevoir la créativité humaine ou comment penser l'éthique dans un monde déterministe ? » interroge Prigogine (11). L'action de «l'homo contextualis» ne se résume pas à quelques alternatives entre des «rails» tracés par son milieu d'origine, sa culture ou son histoire ; elle est aussi chemin de traverse et sentiers de découverte.

L'action comme référence

La contextualis-action dénonce la vision d'une action qui se réduirait à la simple exécution de plans préparés au préalable (dans un «avant» l'action) ou de plans orientés vers un but ou un projet (vers un «après») de cette action. Elle défend les prérogatives de l'action en acte, du «pendant» de l'action. En conséquence, «l'homo contextualis» ne sera jamais un simple exécutant réductible à un système mécanique. Toutes ses actions porteront le sceau de leurs contextualisations, de ces relations entre la personne et son environnement.

Ce double affranchissement (de «l'avant» et de «l'après») fait que chaque action porte en elle une part inaliénable d'invention et de création. C'est cette part qui dégage un espace incompressible pour l'évolution et pour le progrès. La revendication de la dimension créatrice de l'action, ouvre à cette dernière des perspectives très importantes. Dans ce creuset de la création que lui offre l'action, «l'homo contextualis» peut construire le sens de sa vie. Par ailleurs, cette action s'effectue également avec, pour ou contre d'autres hommes. «L'homo contextualis» ne se construit pas seul, il se construit dans et par sa relation à l'autre et aux autres. Le sens qu'il pourra donner à sa vie sera un sens, peut-être partagé, en tous cas métissé, peut-être changeant, en tous les cas évoluant : il n'aura rien de la lisse rectitude des doctrines (religieuses ou politiques). Il semble qu'alors «l'homo contextualis» soit en mesure de se passer de Dieu et puisse être l'épicentre du sens de la vie.

L'action enseignante : un trajet

Après avoir esquissé le portrait de «l'homo contextualis», cette figure de l'homme qui sous-tend la théorie de la contextualis-action, recentrons nos propos sur l'action enseignante. Rencontrons pour ce faire le poème d'Antonio Machado (12) :

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más ;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar. (13)*

Nous y avons retrouvé une proximité certaine avec la contextualis-action : le chemin se fait en marchant et c'est l'homme (ou l'enseignant) qui le construit par la trace de ses pas, il n'est pré-tracé ni de son point de départ, ni par sa ligne d'arrivée. Il est unique par nature et a le côté éphémère des sillages que laisse le navire à la surface de l'eau. Personne, pas plus le marcheur que quelqu'un d'autre, n'empruntera ce même chemin. Ce chemin installe la nouveauté, l'imprévu et nous appellerons «trajet» le parcours de ce chemin.

Nous allons prolonger ce rapprochement entre «action enseignante» et «trajet» non sans avoir remarqué que ce poème n'évacue pas le voyageur, et que «el caminante» est porteur de son histoire et s'inscrit certainement dans un projet.

Le trajet : approche sémantique

Le *Petit Larousse* (14) définit le trajet comme :

- 1 - Fait de parcourir l'espace pour aller d'un point à un autre.
- 2 - Chemin à parcourir entre deux points.

Cette définition focalise le trajet sur les points de départ et d'arrivée. Elle privilégie les extrémités au détriment de l'entre-deux et nous retiendrons plus volontiers la contribution du *Petit Robert* (15) :

- 1 - Espace à traverser.
- 2 - Le fait de parcourir un certain espace, pour aller d'un lieu à un autre ; le chemin ainsi parcouru.

Le trajet (parcours, traversée, randonnée ...) ne saurait évacuer le double repérage «départ / arrivée» mais il ne peut se réduire à une figure accessoire entre ces deux points. Le trajet, en tant que processus contextualisé, est doté d'une spécificité irréductible à ces deux points, une spécificité envisageant la contingence et la nouveauté, une spécificité susceptible de remettre en cause le point de départ et de modifier le point d'arrivée (16). Imaginons deux points de l'espace géométrique et une ligne qui les happerait, les intégrerait aux points qui la forment et adopterait une figure singulière fort différente de la droite rectiligne qu'envisagent étroitement les tenants des déterminismes.

L'étymologie du mot trajet semble également corroborer cette acception. Trois sources sont repérées (17) :

- de l'italien *tragetto*: traversées
- de *tragettare*: faire traverser, traverser
- de *trajectare, trajectus, trajicere*: «jeter au travers»

Elles insistent, principalement la dernière, sur ce qui est «entre» le départ et l'arrivée, l'espace traversé.

Le temps du trajet

Amorçons la comparaison en développant le problème du temps dans le «trajet». Pour qui l'observe, le trajet se déroule dans une temporalité linéaire et irréversible (18) (revenir en arrière spatialement étant différent de remonter le temps) mais il véhicule

des temps complexes où se métissent les trois Normes : Urda, Verdandi et Skuld (19).

Dans sa définition du «présent historique», Ricoeur (20) propose le concept de «moment axial» susceptible «de constituer un tiers-temps entre le temps physique et le temps phénoménologique». Le temps physique, tel que l'appréhende Aristote est présenté comme un «instant sans épaisseur, réduit à la simple coupure entre deux extensions temporelles». Le temps phénoménologique, à propos duquel la réflexion fut amorcée par Saint-Augustin est celui «d'un présent, gros de l'imminence de l'avenir prochain et de la récence d'un présent tout juste écoulé».

Ce «moment axial», qui se propose de synthétiser «l'instant ponctuel» et «le présent vif» (un «maintenant»), «constitue le modèle de tout commencement, sinon du temps, du moins dans le temps, c'est-à-dire de tout évènement capable d'inaugurer un cours nouveau d'évènements.» Cette synthèse s'effectuera grâce à «l'initiative» permettant «d'opérer la médiation cherchée entre la réception du passé transmis par tradition et la projection d'un horizon d'attente.»

Nous pourrions dire qu'avec le «présent historique», Ricoeur nous permet d'établir ce lien entre la temporalité linéaire de l'action, celle d'une successions «d'instant ponctuels» quantifiés, mesurables par l'observateur et le «temps de l'action» constitué de «maintenants» enchevêtrés en soulignant la nécessité d'une découpe, de la détermination d'un début, ce qui caractérise l'observation. Nous appelons «temps de l'action», les différentes modalités temporelles mobilisées par le sujet agissant durant l'action, modalités relevant principalement du qualitatif, ce que Bergson nomme la «durée intérieure».

Michel Serres (21) propose l'image de la syrrhèse (22): «La vie est multitemporelle, polychrone, elle est une syrrhèse. Elle baigne dans un fleuve de plusieurs temps.» Il différencie le «temps réversible» (celui de l'emploi du temps, du calendrier, de l'organisation du travail) du «temps irréversible». L'image de la syrrhèse rendrait compte de cette coexistence: «Il n'est pas aisé de comprendre cette coexistence, que nous soyons plongés dans deux temps différents jusqu'au contradictoire. Et pourtant c'est ainsi. Le monde s'en arrange et nos corps en font leur affaire. Mais il n'est pas très sûr que nos groupes et leur histoire aient jamais accepté ce double plongement sans terreur ni violence. Le temps réversible est de l'ordre, l'irréversible est tendance au désordre.» Cette syrrhèse dont fait état Michel Serres semble devoir se cantonner au temps de l'action. La temporalité de l'action est, quant à elle, linéaire et irréversible et s'avère potentiellement génératrice de désordre et d'imprévisibilité.

En résumé, nous dirions que le trajet articule ces «maintenants» reliant en les actualisant les «avants» et les «après», est soumis aux oppositions de temps réversibles et de temps irréversibles et est traversé par une temporalité linéaire et irréversible, une chaîne chronologique constituée d'instant quantifiables que peut appréhender l'observateur. Seule cette temporalité est fiable à la spatialisation du trajet (le temps de l'action n'est pas spatialisable) et nous retrouvons la fameuse définition d'Aristote: «Le temps est quelque chose du mouvement».

Il n'y a, à coup sûr, mouvement que pour qui observe ce mouvement de préférence à partir d'un point fixe. La question qui reste posée est de savoir si le sujet agissant peut percevoir (avoir connaissance, avoir conscience...) de la temporalité linéaire de l'action. Nous répondrions volontiers par la négative en précisant toutefois que cette question mériterait certainement une réflexion plus affinée.

L'initiative, la création

Après avoir prolongé la réflexion sur le temps du trajet, intéressons-nous à présent au «marcheur» en le rapprochant de l'enseignant de la contextualis-action.

Ricoeur a fait de «l'initiative» la condition du présent historique : «Celle-ci, en effet, ne se résume pas dans la seule incidence intempestive d'un présent vécu comme interruption, mais inclut toutes les formes de transactions entre attente et mémoire» (23). Pour qu'il y ait temps, vie, action il faut qu'il y ait une initiative. Pour vivre, l'homme doit créer et par là même se créer dans et par l'action, ce que Michel Serres formule en ces termes : «Le souffle inventif donne seul la vie car la vie invente. L'absence d'invention prouve, par contre-épreuve, l'absence d'œuvre et de pensée. Celui qui n'invente pas travaille ailleurs que dans l'intelligence. Bête. Ailleurs que dans la vie. Mort» (24). Il précise par ailleurs ce qu'il entend par invention en excluant pour l'homme toute possibilité d'un cantonnement dans un statut d'agent ou d'acteur. Vivre requiert surtout le statut d'auteur (25) : «Résister ne suffit pas, en raison de l'invariance ; il faut inverser le sens, action de mouvement» (26). Cette action-crédation n'a rien d'une sorte de «génération spontanée», elle articule dans son émergence l'histoire du sujet et l'avenir qu'il projette, elle les articule mais elle les dépasse en générant du nouveau, de l'imprévisible : «N'invente-t-on jamais du nouveau qu'issu des plus profondes racines ? Comme un coup de foudre, l'idée présente connecte la terre noire et oubliée avec l'irrespirable stratosphère de l'avenir. Il faudrait donc dire notre spécificité» (27).

Cette action-crédation permet à l'homme d'affirmer sa différence, de se distinguer de ses semblables. Chaque action-crédation façonne un individu ce qui introduit, certes, le problème de la responsabilité mais surtout dévoile une solitude fondamentale qui semble faire écho à la liberté des existentialistes. Même s'il est métissé des autres, l'enseignant du trajet, vivant, agissant et créant, marque sa différence et assume seul son périple : «Il faut donc qu'il invente, s'il veut survivre, et qu'il invente aussi un espace tout neuf, sans rapport aucun avec le vieil espace imbécilement partagé. Il faut qu'il crée, pour vivre, car il vit au voisinage de la mort. Non, il n'est pas le héros du négatif, dragon à lance et à cuirasse, bec et ongles. Il est le héraut d'un espace ailleurs. Le positif et le négatif sont les mêmes, jumeaux. L'inventeur est ailleurs, il fait de l'ailleurs» (28).

Ces propos pourraient laisser penser que le statut d'inventeur est réservé à une élite chargée d'ouvrir de nouveaux espaces, de défricher pour le troupeau (29). Pour nous, il n'en est rien : chaque homme vivant, agissant est nécessairement un créateur échappant en partie à toute forme de déterminisme (30). Le trajet, toujours différent, assume symboliquement l'inscription spatiale de la spécificité de chaque individu, de chaque enseignant.

L'angoisse du trajet

Le dernier rapprochement avec l'action enseignante concernera l'amorce du trajet et cette angoisse que génère le départ vers l'imprévu obligatoire, le non-maîtrisable impératif. «Partir, c'est se préparer à devenir différent, à découvrir et admettre que votre monde n'est pas ce que vous pensiez. Admettre et vérifier que le centre du monde n'existe pas, et que s'il existait, ce ne serait pas vous, ni plus ni moins qu'un autre» (31).

Nous n'interrogerons pas cette angoisse du départ qui rejoint très certainement l'angoisse de la mort (32). De nombreux travaux (33), que nous ne reprendrons pas ici, ont approfondi ce point. Nous relèverons simplement que pour agir l'enseignant doit conjurer cette angoisse. Peut-être pourrions nous envisager une sorte de transfert de cette angoisse de l'action ; elle se cristalliserait sur la peur des élèves (34) alors qu'en fait elle la dépasse largement ? Peut-être, grâce à elle, comprenons-nous mieux cette appréhension de l'enseignant débutant se traduisant par une sorte de «boulimie» en termes de préparation qui ne serait en fait qu'une tentative pour conjurer cette angoisse ?

Ces questions nécessiteraient un développement qui nous éloignerait de notre propos. Pour cette raison, nous nous bornerons à retenir que l'action enseignante, comme le départ, requiert un courage certain : pour pouvoir agir, l'enseignant est tenu de dépasser cette angoisse.

Trajet et formation des enseignants

Une recherche universitaire se doit d'obéir aux critères de validité scientifique et nous avons été scupuleux sur ce point lors de notre thèse. Toute recherche peut également prétendre à une validité sociale, validité qui se construit à l'aide de critères très différents (niveau institutionnel, niveau social, niveau individuel ...). C'est à la construction de cette validité sociale que nous allons consacrer cette contribution (35). Pour ce faire, à l'aide du rapprochement entre «action enseignante» et «trajet», nous interrogerons la formation des enseignants : comment sont-ils préparés à ce trajet que constituent leurs pratiques professionnelles ?

Les IUFM

Depuis septembre 1990, les enseignants sont formés au sein des IUFM, Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Cette formation est en relation directe avec l'Université, le lieu de référence en matière de savoirs, le lieu où se développent les connaissances, tant en terme de production qu'en terme de diffusion, comme l'indique le découpage de l'Université en UFR (Unité de Formation et de Recherche).

La première conséquence de ce rapprochement de la formation des enseignants et de l'Université est le changement de nom des enseignants. Les «Instituteurs», eux qui enseignaient au nom de l'institution (36), sont remplacés par des Professeurs (37) des

Ecoles, qui enseignent au nom d'un savoir reconnu et, ici, estampillé au sceau de l'Université.

Dans l'optique du «trajet», reconnaissons que la mise en place des IUFM a, d'une part rehaussé le niveau des connaissances des enseignants (du baccalauréat à la licence) mais aussi, par conséquent, leur âge et leur expérience du monde social. En effet, un instituteur débutant ne connaissait de la vie qu'un système scolaire au sein duquel il avait toujours réussi. Il n'avait vécu aucun déracinement, aucun voyage (38), même pas pour les hommes celui de leur Service national. Sorti d'une sorte de tunnel protégé «famille/internat», leur premier déplacement était celui qui les conduisait à leur premier poste. Même s'ils étaient souvent géographiquement isolés, ils étaient solidement encadrés par un corporatisme très fort qui se manifestait par une organisation syndicale égémonique (la FEN), mais aussi par la MGEN, la MAIF, la CAMIF, la CASDEN, la MRIFEN sans parler des associations péri-scolaires comme les PEP, FOL, JPA (39)...

Un professeur des écoles a connu l'université. Il a fallu pour cela quitter le giron familial et le cercle de ses relations, il a fallu apprendre à vivre de manière indépendante (que ce soit en cité universitaire ou autre), se construire d'autres relations sociales. Il a fallu s'adapter au fonctionnement de l'université avec ses cohortes d'étudiants, ses enseignants si lointains (y compris spatialement dans les amphithéâtres notamment), cette information si importante et si difficile à repérer. Et cette adaptation, dont les carences sont une des principales causes de l'échec très important en DEUG, a été satisfaisante puisque elle a débouché sur l'obtention de la licence.

Parce qu'il a déjà été déraciné, parce qu'il a été capable de reconstruire un réseau social, parce qu'il a fait preuve de capacité d'adaptation au fonctionnement universitaire, le professeur des écoles nous semble mieux préparé (40), pour ce «trajet» que constituera sa carrière, que ne l'était les instituteurs (41). En revanche, il n'a connu rien d'autre qu'un statut d'étudiant et n'a eu aucun contact avec la vie active.

Deux années de formation

La formation en IUFM se compose de deux années mais ces deux années ont des objectifs et des statuts fort différents.

En première année, même s'ils sont identifiés par le sigle PE1, les formés ont le statut d'étudiant et l'objectif de cette année est la préparation au concours. Cette année est, pour ceux qui réussissent (42), une sorte d'interface entre l'Université et la carrière. D'ailleurs, l'année PE1 comporte 21 semaines de cours aux contenus orientés vers la connaissance du métier et 5 semaines de stage (43), dans des écoles annexes et traditionnelles. La seconde année, les PE2 sont «fonctionnaires stagiaires» (44) et l'objectif de cette année est de «préparer à l'exercice du métier» (45), témoin le nombre de semaines de stage qui se voit pratiquement multiplié par trois (46) (14 semaines).

Dans l'optique de «trajet», remarquons dès à présent que la première année ne pré-

pare pas au voyage et tous les efforts des PE1 ne se concentrent pas sur un «apprendre à voyager» mais plutôt sur l'obtention du droit à voyager, du titre de transport pourrions-nous dire. Cette année PE1, si ce n'est qu'elle provoque un autre déracinement, qu'elle requiert une nouvelle adaptation à un fonctionnement d'établissement sensiblement différent de l'Université et qu'elle permet quelques contacts avec le milieu scolaire, est une année qui est peu en phase avec le «trajet» de l'action enseignante. Pour sa part, cette année ne s'apparente pas non plus à un trajet, elle n'est qu'une course, une compétition dans laquelle la seule règle est d'être avant un maximum de congénères pour franchir au mieux les fourches caudines du recrutement.

La seconde année est fort différente ; débarassés de la menace du concours, les PE2 sont entièrement disponibles pour se préparer à leur métier. Le problème majeur est que le temps leur est compté. Lorsque l'angoisse du premier poste vient remplacer celle du concours chez les PE1 (même si elle est de nature fort différente, nous l'avons dit), les remises en cause des contenus et des modalités de la formation ne tardent pas à venir entraver cette disponibilité.

Il est évident que se préparer au trajet de la carrière enseignante ne peut se faire dans l'urgence, avec un emploi du temps d'une rigidité exacerbée (dates de stages et contenus de cours obligent). Le déplacement du concours en début de première année (47) dégagerait un temps de formation plus souple et plus cohérent, cohérence qu'a bien du mal à vouloir attester la continuité des sigles PE1 et PE2.

Le concours de recrutement

Le concours de recrutement mérite une réflexion qui va au-delà de son positionnement dans le cursus de formation. Précisons qu'il est l'épreuve principale que doivent subir les candidats avant de devenir enseignants, la validation en fin de PE2 ne posant problème que très très exceptionnellement. Nous allons donc examiner ce qu'il prend en compte pour sélectionner les futurs enseignants et voir de quelle manière cette optique du trajet est prise en compte.

Le concours se compose d'une épreuve d'admissibilité (48), de quatre épreuves d'admission obligatoire (une épreuve orale à partir d'un dossier, deux épreuves en option (49) et une épreuve d'EPS) et d'une épreuve facultative (50). Chaque épreuve disciplinaire comporte deux volets et, en simplifiant à peine, nous pourrions dire que, dans chaque cas, le premier volet porte sur la maîtrise de la discipline (51) (la seconde partie du premier volet consiste cependant à l'analyse d'une production d'élève), tandis que le second se focalise sur la didactique de cette discipline. Ces épreuves sont très scolaires et elles évaluent davantage la maîtrise des contenus d'enseignement par un étudiant que des compétences en lien direct avec de futures pratiques enseignantes.

Seule l'épreuve orale à partir du dossier est un peu différente. En effet, le dossier peut permettre une approche plus pragmatique des pratiques enseignantes puisqu'il offre la possibilité au candidat d'analyser des éléments empiriques recueillis durant

ses stages (même si au vu de la durée et de l'éclatement des stages, ce matériel est forcément très limité). Pourtant, il convient d'être prudent à ce propos, car le dossier offre, selon les IUFM, des approches très diverses. Les textes prévoient d'ailleurs qu'il puisse se réduire à la compilation de documents sur un thème choisi voire qu'il soit tout simplement proposé par le jury.

Nous retiendrons pourtant que cette épreuve (comme le second volet de l'option II) est une épreuve orale. L'épreuve orale en plus des capacités qu'elle requiert (établir une relation, s'exprimer à l'aide d'un lexique approprié, articuler ...) offre la particularité d'être soumise, à l'inverse de l'écrit, à une temporalité linéaire et irréversible. L'épreuve orale est celle qui se rapproche le plus de l'action enseignante en ce sens qu'elle s'apparente également à un trajet pour lequel la préparation est importante mais qui, entre autres processus de contextualisation, mettra en œuvre un réseau relationnel avec les membres du jury (52). Face à ces particularités du pendant de l'action en acte, le candidat devra s'adapter, improviser, anticiper en mettant en jeu des compétences très importantes pour l'exercice du métier d'enseignant.

Pourtant, dans cette épreuve aussi, le discours (oral cette fois certes (53)) reste central : le «dire» est la seule sphère explorée par le concours et le «faire», en présence d'élèves principalement, n'est pas considéré. En fait, l'IUFM ne met ses formés en présence d'une classe, en véritable situation professionnelle que quand ils sont déjà PE2, donc assurés de devenir enseignant. Un choix qui peut paraître paradoxal !

Une formation par alternance

Nous avons suffisamment dit que la première année était essentiellement une année de préparation au concours au cours de laquelle les stages n'avaient qu'une importance minimale (témoin le fait qu'ils ne soient pas pris en compte dans le concours), pour focaliser notre analyse de la formation par alternance sur la seconde année.

La formation théorique se répartit sur 469 heures. Elle consiste dans sa plus grande part à des cours de didactique des disciplines d'enseignement de l'école primaire. Enfin, un peu moins de 18 % des cours sont consacrés à la «Formation générale et commune» (54) qui portent «essentiellement sur la connaissance de l'élève et sur les compétences que doit posséder tout enseignant débutant (organisation du travail, gestion du groupe-classe et autorité, partenariats ...)» (55) Bien sûr, nous pourrions nous interroger sur la pertinence d'une telle répartition et sur ce déséquilibre entre ce qui relève de la sphère didactique et ce qui relève de la sphère pédagogique, bien sûr, nous pourrions regretter que l'individualisation de ces apports théoriques soit relativement minime (56), mais nous nous attarderons plus volontiers sur les deux types de stages qu'effectuent les PE2.

Il y a tout d'abord des stages dits de «pratique accompagnée» (57). Ils se déroulent dans des classes d'application, c'est-à-dire sous la responsabilité d'instituteurs ou de professeurs des écoles dotés de la qualité de maîtres-formateurs (58). Il est prévu que ces stages se déroulent dans des classes de cycles différents mais c'est pratiquement assez difficilement réalisable. Au début du stage, les stagiaires observent la conduite

de la classe et puis progressivement ils conduisent des parties de journées de classe. Ces séances servent de base à un travail d'analyse dirigé par le maître-formateur qui est également chargé de l'évaluation. Les PE2 effectuent aussi deux stages «en responsabilité» de 4 semaines chacun. Durant ce stage, ils sont en véritable situation d'exercice du métier d'enseignant. Ils reçoivent 2 visites «formation / évaluation», une d'un formateur IUFM, une de l'équipe de la circonscription dans laquelle se déroule le stage.

Ces deux types de stage, pour l'un accompagné par un enseignant expérimenté et pour l'autre en situation d'exercice de la profession mais pendant une période limitée explorent deux modalités fort intéressantes. Nous retrouvons la première assez fréquemment dans les formations en alternance (nous pensons à la formation des masseurs-kinésithérapeutes par exemple) mais pour la seconde, elle est plus exceptionnelle. En effet l'institution permet à un stagiaire d'avoir toutes les prérogatives d'un enseignant sans l'avoir reçu comme enseignant. Mais en étant l'enseignant pendant un temps limité (et sous une surveillance relativement rapprochée), en étant lancé pour un court trajet, n'est-ce pas une excellente manière de se préparer à devenir véritablement enseignant, à entreprendre le trajet de sa carrière ?

De plus, cette formation par alternance s'accompagne de la rédaction d'un mémoire professionnel, dans lequel le candidat «doit effectuer la synthèse du travail de nature théorique réalisé dans le cadre des modules et du travail «de terrain» pendant les stages» (59) et cet exercice semble en mesure de permettre au PE2 de construire un véritable sens pour sa formation.

En fait, il semblerait que cette année renferme toutes les potentialités pour préparer les enseignants à ces pratiques s'apparentant à un trajet. Le problème est que ces différentes modalités sont enserrées dans une seule année scolaire, réparties de manière plus ou moins aléatoire (nous pensons aux différents stages) pour qu'elles réussissent à contenir dans l'emploi du temps. Le rythme est soutenu, le recours aux modalités collectives privilégiés (même les stages de pratique accompagnée se font par deux et le dossier, préparé dans l'urgence, se résume à une formalité et ne laisse pas la possibilité de donner du sens à la formation. La mise en regard avec le trajet fait apparaître pour la formation des PE2 une précipitation excessive et un déficit d'individualisation (alors que le métier comme le trajet sont résolument individuels).

Le référentiel de compétences

Examinons à présent les orientations de cette formation en nous attachant sur le «Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale» (60).

Il comporte 4 familles de compétences.

* La première concerne les «compétences relatives à la polyvalence du métier de professeur des écoles dans l'enseignement des différentes disciplines» ; elle met l'accent sur les connaissances disciplinaires en insistant sur leur didactisation et sur leur

mise en relation (pluridisciplinarité). La dimension épistémologique n'est pas envisagée.

* La deuxième regroupe les «compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage». Elles est directement en rapport avec l'action enseignante comme en témoigne une subdivision en trois parties qui correspondent aux trois moments de l'action que nous avons évoqués sous la forme du «avant» du «pendant» et de «l'après».

La première partie, «concevoir une situation d'apprentissage», regroupe les compétences relevant de la préparation (verbes comme «définir», «inscrire», «concevoir», «prévoir», «identifier» ...).

La deuxième partie de cette deuxième famille regroupe les compétences concernant la «mise en œuvre». Elles sont rédigées à l'aide de verbes relevant de démarches rationnelles comme «organiser», «gérer», «utiliser», mais ménagent une certaine souplesse avec «adapter» (qui concerne les formes d'intervention ou de communication) ou «aider» voire «tirer parti» plus difficile à catégoriser puisqu'il concerne les erreurs et les réussites des élèves. Remarquons que rien n'est envisagé par rapport à l'imprévu, tout ce qui pourrait relever d'une adaptation au plein sens du terme, de l'initiative du moment, de la nécessaire improvisation... tout ce qui fait la spécificité du «trajet» de l'action enseignante. En ne mentionnant pas l'imprévu et la manière dont l'enseignant peut le prendre en compte, ce référentiel l'érige en une sorte de tabou. L'imprévu ne peut pas exister donc il n'existe pas et ses éventuelles irrptions ne sont que des marques de lacunes au niveau de la conception. Il est assez paradoxal que ce qui constitue une des caractéristiques principales de l'action enseignante puisse en arriver à culpabiliser l'enseignant.

La troisième partie insiste sur le nécessaire retour sur les pratiques, dans un après de l'action et s'intitule «analyser une situation d'apprentissage». Elle vise à une régulation de ses pratiques par l'enseignant lui-même (61)) et elle appelle deux remarques.

L'enseignant a-t-il une connaissance suffisamment diversifiée de son action pour pouvoir l'analyser? Il lui est conseillé d'utiliser «les résultats obtenus et le comportement des élèves» dans un souci de meilleure «efficacité» de son «action». Cela éclaire évidemment l'appellation de «situation d'apprentissage» (préférée à «situation d'enseignement / apprentissage») mais ne lève en rien les nombreuses critiques (62) apportées à une approche exclusivement en termes d'efficacité. En fait, il est pertinent que les résultats fassent partie de l'analyse à la condition nécessaire qu'ils n'en constituent pas les seuls éléments. Il conviendrait de prélever des éléments sur le pôle enseignant, ce dont l'enseignant agissant est certainement incapable. Cela nécessiterait l'intervention d'un pair.

Si la première remarque portait sur ses modalités, la seconde concerne la localisation de cette analyse. Elle est dissociée de l'action en cours dans la même logique que l'imprévu en a été expulsé. Un type d'analyse, en cours d'action, semblerait à privilégier. Il pourrait par exemple mettre en œuvre ce que Jean-Marie Barbier appelle les savoirs d'action (63). Chercher à développer des compétences requises pour cette analyse en cours d'action, faisant même partie de l'action, permettrait à la formation des enseignants de mieux envisager l'action enseignante comme un trajet.

Nous passerons plus rapidement sur les deux dernières familles de compétences.

* La troisième concerne les «compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves» (64). Même si elle spécifie la capacité «d'être attentif aux réactions des élèves», l'imprévu n'a pas non plus droit de cité.

* La quatrième famille regroupe les «compétences dans le domaine de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle». Elle insiste sur la connaissance du système éducatif français (missions, structures administratives...), les relations de l'école avec son environnement et ses partenaires ... mais également sur la sensibilisation aux caractéristiques d'autres systèmes éducatifs.

Le développement de ces compétences s'inscrit dans la constitution d'une sorte d'identité professionnelle et pour emprunter le trajet de sa carrière, il est important de ne pas verser dans un individualisme exacerbé mais de s'inscrire dans le prolongement d'une historicité, dans les racines d'une corporation. En revanche, les modalités de développement de ces compétences, telles que les laissent envisager la présentation des contenus théoriques et des stages ne vont pas sans générer un scepticisme certain.

Les formateurs

Il existe trois catégories de formateurs. Sur le site de formation, nous trouvons :

- des enseignants-chercheurs : spécialistes de disciplines d'enseignement ou de sciences humaines, leur relation avec le terrain (les classes) se fait de manière privilégiée par la recherche,
- des certifiés et agrégés : durant leur formation, ils n'ont pas eu de contact avec l'enseignement primaire et c'est en général un secteur qu'ils découvrent (65). Ils enseignent les didactiques disciplinaires ou assurent la «formation générale et commune» pour les enseignants de philosophie (66),
- dans les classes d'application, nous trouvons des maîtres-formateurs. Ce sont des enseignants expérimentés qui sont devenus formateurs en obtenant le CAFIMF. Isolés spatialement de l'IUFM, ils sont également marginalisés par leur méconnaissance de l'université en général qui se cristallise sur une sorte de malaise vis-à-vis des enseignements théoriques dispensés. D'ailleurs quand ils participent à la formation sur le site, ils le font en tant qu'invités, pour apporter un témoignage de terrain.

Ces trois types de formateurs sont assez éloignés. Lorsque chacun reste bien campé dans son domaine (ce qui est le plus souvent le cas, il faut bien le reconnaître), la formation en devient cloisonnée et le cursus des PE2 s'apparente à la trajectoire d'une boule de flipper, renvoyée sans ménagement d'un site sur l'autre à un rythme accéléré par un emploi du temps chronométré. Cloisonnement, éclatement... il est fort difficile pour des PE2 de construire du sens, de s'approprier leur formation. En fait de trajet de formation, nous avons plutôt une sorte de voyage organisé pris en charge par plusieurs guides bien différents et conduit à un rythme si ce n'est effréné, du moins soutenu.

Un souci d'ouverture

Comme dernier point de cette formation initiale, nous relèverons un important souci d'ouverture qui touche des domaines aussi différents que la mise en réseaux des ressources documentaires et des différents sites d'un même IUFM ou que les relations et les échanges internationaux.

Pourtant nous nous attarderons principalement sur les «actions culturelles». Le plan de formation souligne la place qu'il leur accorde («l'IUFM se doit d'intégrer une dimension culturelle dans ses objectifs de formation») et précise les trois orientations qui sous-tendent ces actions : l'ouverture sur l'extérieur (partenariat avec les organismes culturels existants), la valorisation des spécificités de l'IUFM (les actions culturelles proposées privilégient la dimension éducative) et la recherche du développement personnel.

Rencontrer, affirmer son identité, s'épanouir, qui plus est par le vecteur d'activités culturelles, sont des démarches qui précisément distinguent le trajet (tel que nous l'entendons) de la simple traversée, du passage.

La formation continue

Nous avons beaucoup insisté sur la formation initiale peut-être parce qu'elle est quantitativement plus importante, peut-être parce qu'elle se situe juste avant l'amorce de la carrière mais surtout parce que les textes qui la régissent dessinent l'enseignant qu'elle prétend former.

Il conviendrait cependant de ne pas négliger la formation continue même si elle est plus difficilement appréhendable dans sa mise en œuvre actuelle. Son importance est soulignée dans la conclusion du référentiel de compétences (qui «demandent à être consolidées et enrichies tout au long de la carrière») dans l'optique «d'un métier en constante évolution».

Si l'on excepte les «universités d'été» et les stages inscrits au «Plan National de Formation» et généralement réservés aux formateurs, il existe trois modalités de formation continue pour les enseignants du premier degré :

- 12 heures annuelles et obligatoires placées sous la responsabilité de l'IEN : elles sont souvent utilisées pour accompagner une «réforme» (les «études dirigées» par exemple) ; autrement, leur contenu est assez aléatoire, variant en fonction des compétences auto-proclamées des formateurs (principalement de circonscription)

- des stages du Plan Départemental de Formation : leur contenu est fixé par une commission paritaire placée sous la direction de l'Inspecteur d'Académie (et sous la

coordination d'un IEN) en fonction de propositions émanant le plus souvent des formateurs de circonscription ou de formateurs IUFM (67). À leur propos, deux remarques s'imposent. D'abord, le quota (en semaines) est fixé pour le département et il y a peu de stages proposés. Ensuite, ils sont attribués au barême, c'est à dire obtenu prioritairement par les enseignants les plus âgés, indépendamment de toute autre considération (68). Seuls les stages d'écoles regroupant l'ensemble des enseignants d'une ou plusieurs écoles échappent à ce type d'attribution. Ils sont censés être un instrument de réponse à un besoin de formation identifié par l'intermédiaire du projet d'école : ils sont très peu nombreux.

- le congé de formation : (réservé aux agents de la fonction publique) il permet selon des modalités particulières et restrictives (notamment une indemnité ne correspondant qu'à une partie de salaire) de suivre des formations en dehors de l'institution. Cette modalité nous semble assez distincte d'une formation continue envisagée comme un instrument au service des pratiques professionnelles des enseignants.

Au cours d'un trajet, la formation continue devrait s'envisager plutôt comme une ressource, avec une grande capacité à s'adapter à la demande (sans exclure bien sûr des orientations plus volontariste relevant d'options politiques par exemple) et surtout être ne pas être inaccessible à ceux qui en sont le plus demandeurs, les enseignants débutants. Elle pourrait en outre constituer un moyen de cauteriser cette angoisse du départ dont nous faisons état précédemment.

Il se pose également le problème si ce n'est de la certification, tout au moins de l'évaluation de cette formation et ce en termes de modifications des pratiques (dans le domaine précis du stage par exemple). Il faudrait que cette formation continue participe effectivement de cet «habit d'Arlequin» de l'enseignant du trajet.

Les apports du questionnement de la formation actuelle

Dans l'optique d'une préparation à des pratiques enseignantes envisagées comme un trajet, nous avons relevé un certain nombre de points positifs que nous contenterons de pointer succinctement :

- une formation en alternance en lien avec l'Université,
- des enseignements théoriques concernant à la fois la sphère didactique des disciplines enseignées à l'école et la sphère pédagogique plus centrée sur la conduite de la classe,
- des modalités de formation pratique intéressantes (avec notamment les stages en responsabilité),
- un souci de permettre aux formés de construire le sens de sa formation par l'entremise de la rédaction du mémoire professionnel,
- le souci de la construction d'une identité professionnelle,
- un souci d'ouverture au travers d'activités culturelles.

De la même manière nous en pointerons les limites :

- le concours de recrutement ne s'appuie sur aucune modalité pratique, le futur enseignant dans son action auprès des élèves n'est pas pris en compte, le point de

départ du trajet de formation est à revoir,

- la durée de cette formation est trop restreinte et débouche sur l'éclatement, la dispersion, la précipitation, le temps du trajet de formation mérité réflexion,
- l'irruption de l'imprévu en cours de pratiques est traitée comme une sorte de tabou, la spécificité de l'action enseignante doit être prise en compte pour un trajet de formation,
- la diversité des formateurs qui pourrait constituer une richesse s'avère un handicap car il débouche sur un cloisonnement, l'accompagnement du trajet de formation reste à construire,
- la recherche en éducation, à laquelle participe l'IUFM, même si «elle est constitutive de la formation de maîtres» (69) ne fait pas partie du cursus de formation, la recherche en éducation doit être intégrée à un trajet de formation,
- la formation continue est limitée et en partie dénaturée, le trajet de formation doit se poursuivre tout le long du trajet de la carrière.

Pour une formation au trajet

À la suite de ce questionnement, en nous appuyant sur cette approche d'une formation comme trajet, formalisons un peu nos propositions destinées, rappelons-le à la formation des professeurs des écoles (70). Pour ce faire, nous fréquenterons tout d'abord le modèle de la formation des Compagnons.

La formation des Compagnons (71)

«Le «Tour de France» est en effet le mode majeur de la transmission des connaissances. Il est proposé au stagiaire après quelques mois d'observation, si son comportement tant dans la maison des compagnons qu'en entreprise a prouvé qu'il en était digne.» Ce n'est que lorsque le stagiaire aura fait ses preuves aussi bien en tant qu'artisan (au niveau technique) qu'en tant qu'homme (au niveau éthique) qu'il lui sera proposé de devenir «aspirant» et d'entreprendre le Tour de France. «Le «Tour» est un circuit imposé (72) de villes où l'apprenti séjourne selon les métiers de six mois à un an, travaillant le jour en entreprise, se perfectionnant le soir au siège par des cours et des travaux en ateliers (73)».

L'itinérance, le déplacement, le trajet sont ici les vecteurs de la formation : «»Homme qui passe» comme il aime lui-même à se définir, le compagnon fait dans la

mobilité l'épreuve de connaissances sans cesse renouvelées parce qu'enracinées dans des contextes sociaux et professionnels différents.»

Nous ne développerons pas ce modèle très en détail cela nous éloignerait de notre propos. Nous clôturerons ce bref survol à l'aide de quelques remarques :

- l'Aspirant est placé sous l'égide d'un maître qui le reçoit dans son entreprise et qui lui « apprend » son métier, dans une relation fortement respectueuse et cet « apprentissage » n'est pas uniquement technique, il est aussi « moral et culturel ».
- l'Aspirant est chaleureusement entouré par le maître, par la mère (dont la figure prétend participer à une reconstitution de la cellule familiale), par les autres compagnons. L'identité corporatiste est très forte au point de laisser craindre à une certaine uniformité alors que les compagnons revendiquent le souci de former « des gens à l'unité ».
- le sens de la formation se construit autour de la préparation d'un Chef-d'œuvre, c'est lui qui montrera que l'Aspirant peut devenir *Compagnon* par des attestations tant au niveau des différentes techniques apprises durant le « Tour » qu'au niveau des qualités personnelles (patience, d'humilité ...).

Le temps du trajet

Une formation au trajet se refuserait à borner une durée de formation (y compris initiale). Elle privilégierait le temps du formé au détriment du temps comptable (74) de l'institution. Le recrutement effectif ne peut pertinemment s'effectuer qu'après un certain trajet de formation. Pour clarifier nos propos, envisageons-le de manière pratique.

Tout étudiant licencié (nous ne reviendrons pas sur les intérêts du passage à l'université) ou tout professionnel (75) (selon un principe de validation des savoirs-faire professionnels) attestant par leur trajet de compétences intellectuelles suffisantes pourraient à la suite d'un entretien centré sur les motivations du candidat entamer un trajet de formation initiale et intégrer l'IUFM. Ils auraient à leur disposition un certain nombre de modalités de formation qu'ils fréquenteraient en plus ou moins grand nombre, pendant le temps qu'ils jugeraient nécessaire. Il existerait des validations intermédiaires que nous développerons (ainsi que les modalités de la formation) au cours du paragraphe suivant, mais la validation définitive se ferait dans une classe et sur la durée d'une année scolaire.

L'espace du trajet

Avec l'espace du trajet, envisageons les modalités de cette formation (76) et les étapes de la validation. Dans un premier temps, seraient à la disposition des postulants des stages (d'observation mais aussi de pratique accompagnée) dans des niveaux et des classes très variées (aussi bien en ZEP qu'en milieu rural) en même temps que des modules théoriques de « base » préparant à une connaissance minimale en didactique des différentes disciplines d'enseignement et des modules concernant la psychologie de l'enfant, les théories de l'apprentissage, les pédagogues, la connaissance du système éducatif, la connaissance des textes et des IO ... Ces modules théoriques seraient évalués de manière traditionnelle mais cette première étape de la formation ne serait validée que par une prise en compte des ces sortes

«d'Unités de Valeur» et des évaluations des stages, principalement ceux de pratique accompagnée. La marge d'initiative dans la seconde étape serait plus importante. Les modules théoriques ne seraient que de perfectionnement mais beaucoup plus spécialisés et diversifiés, et les stages seraient des stages en responsabilité (limités dans le temps et suivis par des formateurs). Pendant cette deuxième étape de sa formation, qui prendrait le temps que le formé jugerait nécessaire, le stagiaire serait accueilli dans une équipe de «recherche-formation» et c'est dans ce cadre qu'il rédigerait son mémoire professionnel. C'est ce document attestant de l'articulation des approfondissements théoriques (voire des activités de recherche) avec la pratique qui servirait pour la validation. Cette validation prendrait en compte également les évaluations des stages en responsabilité au cours desquels se travailleraient précisément la prise en compte de l'imprévu et la capacité d'improvisation.

La troisième et dernière étape de la formation initiale serait constituée par un stage en responsabilité d'une année scolaire et la poursuite de la participation aux travaux de l'équipe de «recherche-formation» qui constituerait par ailleurs une ressource pour le stagiaire (comme son nom l'indique, elle serait à la fois équipe de recherche et équipe de formation). La validation de cette dernière étape se ferait à l'aide de rapports de visites émanant aussi bien de formateurs IUFM que de l'IEN de la circonscription.

Les accompagnateurs du trajet

La diversité des formateurs qui exercent dans les IUFM constitue une richesse à condition que des interrelations soient mises en œuvre de manière effective. Le site institutionnel de ces collaborations pourraient être des équipes de «recherche-formation» de l'IUFM. Sous la responsabilité scientifique d'enseignants-chercheurs, elles regrouperaient tous les types de formateurs (PIUFM et PEMF) et les formés. Elles auraient trois types de missions :

- Une mission de recherche pour «savoir» (selon les orientations de la recherche fondamentale) : elle permettrait de construire des connaissances nouvelles sur le fait éducatif d'une part et elle contribuerait à instaurer pour le formé une relation avec le savoir en construction, ce colletage avec les exigences de la recherche qui ne peut qu'être extrêmement profitables (à plusieurs niveaux que nous ne développerons pas ici) pour le futur enseignant.
- Une mission de recherche pour «agir» (selon les orientations de la recherche praxéologique) : elle partirait des pratiques des formés et incluerait tout ce qui a été dit sur ce travail de l'équipe par rapport à la préparation d'une séance, à l'élaboration d'un projet ou à l'analyse d'une séance. Elles pourraient également s'appuyer sur les pratiques des maîtres-formateurs.
- Une mission de formation : elle s'inscrirait en prolongement direct de la précédente mais avec des objectifs plus larges puisque la recherche praxéologique prend comme objet les pratiques avec un souci de les optimiser. Or, pour cette troisième mission, ce rapport aux pratiques ne sera qu'un vecteur pour atteindre le formé. Il conviendra de se dégager de la praxéologie mais il existe pour cela un excellent instrument, c'est le mémoire professionnel. Le mémoire professionnel, préparé au sein de cette équipe de «recherche-formation», matérialiserait le trait d'union et c'est lui qui assumerait la

synthèse du parcours de formation du formé. Il porterait les traces de «l'habit d'Arlequin» du futur enseignant, mais surtout il serait structuré par le sens que le formé a construit à partir de sa formation.

Le site institutionnel autorise la rencontre de cette équipe en termes de présence, par une prise en compte de ce travail dans les temps de service des formateurs et dans l'emploi du temps du formé. Cela constitue une condition nécessaire mais certainement pas suffisante pour que puisse avoir lieu un travail en commun.

En effet, si nous prenons par exemple la phase d'analyse des pratiques, nous pourrions avoir une lecture du didacticien, une lecture du psychologue social, une lecture du sociologue, une lecture du maître-formateur ... Ces lectures pourraient être juxtaposées et parfaitement cloisonnées car elles se borneraient à appréhender dans chaque cas, avec leur regard de spécialiste, un objet différent.

La juxtaposition de messages en langues étrangères (les unes par rapport aux autres) sur ses pratiques ne seraient que de peu d'utilité pour le formé, nous serions en présence d'une variante de l'opposition théorie / pratique. En fait, il faudrait que les différents membres de cette équipe soient décidés à construire une sorte «d'espéranto», une langue fabriquée, artificielle, s'enrichissant de toutes les langues de spécialistes mais capable de construire et de parler d'un même objet. Cette langue se construirait petit à petit, à partir des pratiques et à travers le processus de théorisation. Elle se ferait par rencontres de théorisations.

Le processus de théorisation se positionne sur l'axe théorie / empirie. Nous pouvons penser qu'il sera plutôt déductif pour les spécialistes disciplinaires, et qu'il sera plutôt inductif pour les praticiens de terrain (maître-formateur et formé). La construction de cet espéranto ne pourra s'envisager que dans une transversalité, chacune des théorisations acceptant de s'écarter de sa verticalité pour rencontrer l'autre, pour se métisser en des nœuds dont la «reliance» constituerait le réseau de circulation d'une théorisation partagée. Il est bien évident que cette théorisation partagée ne doit pas générer une sorte d'aseptisation par uniformisation. Elle est un enjeu majeur certes, mais elle ne doit jamais se départir de son caractère provisoire, elle doit permettre à chaque théorisation de retrouver fréquemment sa verticalité pour s'enrichir des apports heuristiques de chacune d'entre elles.

La construction du sens du trajet

La première phase serait plutôt une phase de découverte et c'est dans cette deuxième étape que le stagiaire pourrait construire le sens de sa formation. Cette construction se ferait bien sûr, au départ, à partir de la confrontation à différentes approches du métier vécues dans la première phase, elle s'élaborerait par des choix d'apports théoriques mieux sélectionnés, plus spécialisés et qui exploreraient également la sphère épistémologique, permettant par là-même la mise en réseaux des savoirs, cette connaissance faisant appel à la pensée complexe et que préconise Edgar Morin (77). La construction de sens serait permise et métissée par l'équipe de «recherche-formation» qui accueillerait le stagiaire, des apports des autres stagiaires mais aussi

des différents formateurs, sortes d'ambassadeurs des différentes composantes de la formation. Le sens construit serait bien sûr un sens individuel comme le trajet aurait été individuel mais en filigrane on retrouvera «l'habit d'Arlequin» du formé, cet habit attestant de tous les métissages, attestant d'apprentissages et de rencontres, attestant du trajet parcouru.

La validation du trajet

Nous ne développerons pas le thème de la personnalisation du trajet tant cette dimension est omniprésente ; chacune des étapes serait un trajet à la carte, chaque stagiaire effectuant son trajet en dépassant l'angoisse du départ et en ayant en ligne de mire une destination sujette à déplacements. Il serait le véritable responsable de son trajet, personne ne lui indiquerait le chemin pas plus que sa durée ou l'importance des détours, il devrait simplement satisfaire à un certain nombre d'exigences bien clarifiées dès le départ.

Parmi les évaluations, la dernière validation mérite quelques précisions. En concernant à la fois des responsables de l'IUFM et l'IEN, sa synthèse constituerait une véritable interface entre les exigences de la formation et celles du terrain d'exercice, une passerelle entre le stagiaire d'hier et l'enseignant de demain qui seraient regroupés dans une même procédure. Cette évaluation devrait concerner la totalité de la sphère professionnelle de l'enseignant, aussi bien la préparation de l'action, son effectuation avec la prise en compte des imprévus, la réflexion dans et sur cette action, une certaine efficacité (en termes de résultats d'apprentissages), son inscription dans une perspective (des progressions ou un projet par exemple), la dimension relationnelle du métier (élèves, collègues, parents ...), sa dimension partenariale (élus, associations ...), l'éthique et la culture professionnelle (ou identitaire) ... La circonscription précise (78) de ce champ de la professionnalité de l'enseignant éviterait, du moins dans une certaine mesure, l'exploration des sphères de la personne, ce que ne réussit pas à éviter le modèle des compagnons au travers de la réception du Chef-d'œuvre. En fait, serait évaluée l'action enseignante et non la personne de l'enseignant (79).

La formation tout au long du trajet

La formation au trajet s'inscrirait dans la perspective d'une professionnalisation de l'enseignant, nous venons de le dire. Ce passage en continuité de la sphère de la formation à celle de la pratique, cautériserait en partie l'angoisse du départ ; pourtant au trajet de la formation initiale succèderait le trajet de la carrière. Et ce deuxième trajet requerrait de la part de l'institution la mise à disposition de ressources permettant de répondre à des demandes précises émanant du praticien. Le point de départ de la formation continue ne peut-être que le praticien lui-même et son sentiment d'un certain manque dans ses pratiques, sentiment possiblement étayé par de nouvelles lectures, une difficulté particulière avec un élève, un échange entre collègues, la visite d'un IEN ...

L'institution se devrait donc de prendre en compte cette demande de formation (indépendamment bien sûr de l'AGS (80)) mais serait également en mesure de

«demander des comptes» selon des modalités à envisager (certification, modification tangibles des pratiques dans le domaine concerné ...). Parallèlement, et de manière régulière, il semblerait important que chaque enseignant ait la possibilité de revenir à l'IUFM et d'être accueilli dans une équipe de «recherche-formation» (telle que nous l'avons présentée bien sûr). Cette formation continue pourrait alors adopter une démarche de Recherche-Formation (81), démarche qui fournit l'avantage d'un solide ancrage dans la pratique des formés tout en visant des objectifs ne concernant pas de manière précise l'optimisation des dites pratiques (nous connaissons les avatars de cette optique) mais plutôt une évolution du rapport entre l'enseignant et ses pratiques.

Ce retour à l'IUFM s'apparenterait à une sorte de retour aux sources, ce passage dans un lieu fortement identitaire (le voyageur qui retrouve son chez soi), pour redonner un nouvel élan au trajet de sa carrière. L'IUFM s'arrogerait alors les prérogatives de constituer le creuset identitaire des Professeurs d'école (voire de l'ensemble des enseignants) en lieu et place de cette galaxie syndicale, coopérative, mutualiste ... quelque peu délitée aujourd'hui. Ce recentrage autour de l'IUFM participerait du modelage d'une véritable professionnalité de l'enseignant.

D'une formation au trajet vers une pédagogie du trajet

Clôturons cette série de propositions en s'éloignant un peu de la sphère de la formation pour retrouver les pratiques enseignantes. Envisager l'action enseignante, la formation, la carrière des enseignants comme des trajets ne peut éviter une mise en cohérence de l'orientation des pratiques avec leur spécificité et ne pourra qu'avoir des répercussions au niveau de la prise en compte de l'élève.

Pour cela il conviendrait d'envisager une «pédagogie du trajet». Bien sûr nous n'allons pas ici développer ce point. En nous appuyant sur nos propositions précédentes, nous dirions que cette pédagogie remettrait en cause l'uniformité de la durée, s'appuierait sur une individualisation radicale de la scolarité, favoriserait la diversité des lieux d'enseignement et d'apprentissage et surtout s'articulerait autour d'une démarche de construction, par chaque élève, du sens de sa scolarité.

NOTES

1. MARCEL, J-F. (1997). *L'action enseignante. Eléments pour une théorie : la contextualis-action*. Thèse Nouveau Régime en Sciences de l'Education dirigée par le Professeur Marc BRU, Université de Toulouse le Mirail.

2. ou tout simplement « contexte pour le chercheur ».

3. Il est évident que cette partition n'est pas étanche. Certains éléments d'observation peuvent être utilisés pour appréhender le «contexte pour l'enseignant» tout comme certains items du questionnaire peuvent s'avérer pertinents pour l'étude du «contexte pour l'enseignant».

4. voir par exemple les travaux de l'IREDU sur «l'effet-maître».

5. Nous pourrions relever la contribution du «modèle de DUNKIN et BIDDLE pour les processus d'enseignement» à l'élargissement du champ des variables considérées, comme l'écrivent Jean-Marie De KETELE et Marcel POSTIC ((1988) op. cit.) : «Le modèle de DUNKIN et BIDDLE a certainement le grand mérite d'élargir la problématique habituellement utilisée dans les recherches processus-produit. En effet, on ne peut comprendre valablement certaines relations entre le processus

et le produit qu'en relation avec les caractéristiques de départ de l'enseignant, de l'élève et du contexte. Ceci permet de rendre compte des discordances entre les résultats de certaines recherches processus-produit : des relations significatives peuvent apparaître sous certaines conditions et pas sous d'autres».

6. BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. E.U.S: Toulouse. - BRU, M. (1997). «Connaître l'acte d'enseigner», *Documents du LARIDD*, n° 12. Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke (Québec).

7. Il peut s'agir d'une «rationalité en valeur» ou d'une «rationalité pratique» telles que les distingue Max WEBER, mais il peut s'agir également d'une «rationalité limitée» (voir les travaux d'Herbert A. SIMON).

8. SERRES, M. (1977). *Hermès IV. La distribution*. Editions de Minuit : Paris.

9. La théorie de la contextualis-action n'a pas été déduite de convictions métaphysiques. Sa genèse obéit aux critères de scientificité en cours dans les Sciences Humaines. Nous l'avons présentée, peut-être un peu brièvement dans la première partie, et il convenait de préciser ce point.

10. SERRES, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Editions François Bourin : Paris.

11. PRIGOGINE, I. (1996). *La fin des certitudes. Temps, Chaos et les Lois de la Nature*. Editions Odile Jacob : Paris.

12. MACHADO, A. (1994). *Poesias completas*. Editions Manuel Alvar : Madrid, Espagne. (2° édition).

13. Marcheur, ce sont tes traces de pas
 le chemin et rien de plus ;
 marcheur, il n'y a pas de chemin,
 le chemin se construit en marchant.
 Le chemin se construit en marchant,
 et au retour en regardant derrière
 on voit le sentier que jamais plus
 on n'empruntera.
 Marcheur, il n'y a pas de chemin,
 mais des sillages dans la mer.
 MACHADO, A. (1994) op. cit.

14. Edition 1994

15. Edition 1991.

16. Il paraît intéressant de mettre ses propos en relation avec la réflexion que Jean-Claude Bourlès consacre au pèlerin : «Contrairement à ses confrères du Moyen Age, le pèlerin contemporain n'attend ni indulgence ni intercession divine de sa démarche, mais une modification de son être. Si le sanctuaire reste le but désigné du voyage, tous disent que c'est le cheminement qui importe. Il est vrai que cette longue traversée du temps et de l'espace dans une nature hostile et grandiose contribue à «tuer le vieil homme», meurtre rituel et symbolique, dont naîtra «l'homme nouveau», véritable justification du pèlerin.» (BOURLES, J-C. (1997). «Sans indulgence pour le pèlerin» in «*Le Monde de l'Education, de la culture et de la formation*», p. 24, n° 248, mai 1997.)

17. par le *dictionnaire étymologique Larousse*, édition 1989.

18. MACHADO met en exergue l'unicité du chemin, on ne peut l'emprunter ni pour s'en retourner ni pour suivre le marcheur.

19. Divinités nordiques «incarnant» le Passé, le Présent et le Futur qui
«Attribuent leur vie aux fils des hommes

Et assignent à chacun sa destinée.» (HAMILTON, E. (1978). *La mythologie, ses dieux, ses héros, ses légendes*. Editions Marabout : Paris.).

20. L'ensemble des citations concernant le «présent historique» sont extraites de RICŒUR, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Editions du Seuil : Paris.

21. SERRES, M. (1980). *Hermès V. Le passage du Nord-Ouest*. Editions de Minuit : Paris.

22. D'après une approche étymologique, cela signifierait : un choc, un conflit.

23. RICŒUR, P. (1985). op. cit.

24. SERRES, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Editions François Bourin : Paris.

25. A propos des statuts d'agent, d'acteur et d'auteur voir ARDOINO, J.
26. SERRES, M. (1991). op. cit.
27. SERRES, M. (1991). op. cit.
28. SERRES, M. (1980). op. cit.
29. Elite qui pourrait par exemple correspondre à une certaine vision du statut de formateur.
30. Nous retrouvons semble-t-il ce que DUBET appelle «la logique de la subjectivation» qui assume l'émergence du sujet de l'expérience sociale.(DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Editions du Seuil : Paris).
31. HAMON, H. (1997). «Lettre ouverte à ceux qui n'aiment pas voyager» in «*Le Monde de l'Education, de la culture et de la formation*», p. 53, n° 248, mai 1997.
32. «L'angoisse du «que faire ,» prolonge celle du «que suis-je ?» ; dans l'un et l'autre cas, l'homme se trouve confronté avec ce en quoi il plonge par-delà ce au sein de quoi il se trouve» (BRUN, J. (1988) «L'angoisse» in *Encyclopædia Universalis*, Corpus 2, Edition 1988).
33. Nous pensons en particulier à ceux de René KAES ou de Francis IMBERT.
34. Les témoignages faisant état de cette peur sont fort nombreux.
35. Insistons cependant sur un point : cette double validation va nous permettre une confrontation entre les critères de validité scientifique et les critères de validité sociale. Nous ne voudrions pas laisser penser que nous défendons l'idée que les critères scientifiques annexent les critères sociaux. En fait, une recherche obéit également à deux dynamiques du trajet, tout d'abord en partant de sa problématisation et en allant jusqu'à ses apports en termes de résultats ; en partant ensuite de ses résultats et en suivant leur diffusion à l'intérieur du champ social.
36. Instituteur : Personne qui institue (*Dictionnaire Petit Robert*, 1991).
37. Professeur : Personne qui enseigne une discipline, un art, une technique ou des connaissances, d'une manière habituelle et le plus souvent organisée (*Dictionnaire Petit Robert*, 1991)
38. «Aucun apprentissage n'évite le voyage» (SERRES, M. (1991). op. cit.). Nous développerons ce point lors de la réflexion sur le modèle de formation des Compagnons.
39. Significations des sigles : FEN (Fédération de l'Education Nationale comprenant principalement pour notre propos le SNI : Syndicat National des Instituteurs), MGEN (Mutuelle Générale de l'Education Nationale), MAIF (Mutuelle Autonome des Instituteurs de France), CAMIF (Coopérative Autonome et Mutuelle des Instituteurs de France), CASDEN (Caisse Autonome de Solidarité de l'Education Nationale), MRIFEN (Mutuelle de Retraite Indépendante des Fonctionnaires de l'Education Nationale), PEP (Pupilles de l'Enseignement Public), FOL (Fédération des Œuvres Laïques), JPA (Jeunesse au Plein Air).
40. Même si de son côté, il sera bien moins encadré, le corporatisme des enseignants s'étant considérablement délité comme en atteste la scission de la FEN et de la FSU.
41. En plus d'un niveau d'étude supérieur, s'entend.
42. Ils sont peu nombreux, de l'ordre de 20 % pour l'IUFM de Montpellier.
43. Sources : Projet d'établissement de l'IUFM de Montpellier (1995 - 1999).
44. Ils deviendront fonctionnaires après la validation de cette année d'une part et après la signature du procès verbal d'installation dans l'établissement où ils seront affectés comme titulaires le 1er septembre suivant.
45. Projet d'établissement de l'IUFM de Montpellier (1995 - 1999).
46. De plus , les modalités sont bien différentes mais nous développerons ce point plus avant.
47. Hors de toute considération d'ordre budgétaire bien sûr !
48. français et mathématiques.
49. La première option concerne : biologie et géologie ou sciences et technologie ou histoire et géographie, et la seconde option : langues ou musique ou arts plastiques.
50. langue d'immigration ou langue régionale.
51. sauf pour l'option II où le candidat est mis en situation de «faire» (interprétation musicale, entretien dans la langue choisie ou production d'arts plastiques) et l'EPS où elle est remplacée par des épreuves physiques et sportives (la natation notamment).

52. Peut-être conviendra-t-il de nuancer le rapprochement entre «épreuve orale» et «trajet» dans la mesure où on peut considérer que le point de départ (en partie seulement) mais surtout le point d'arrivée sont des prérogatives du jury et que le candidat effectue une sorte de trajet sous contrainte.
53. ce qui n'est pas négligeable pour un enseignant (les travaux sur le temps de parole de l'enseignant sont unanimes pour en repérer l'omniprésence dans les pratiques).
54. A l'IUFM de Montpellier, elle comporte deux modules obligatoires : «L'enseignement, l'élève, la classe» et «Situations particulières, situations difficiles».
55. Projet d'établissement de l'IUFM de Montpellier (1995 - 1999).
56. reconnaissons qu'elle est effective dans les options.
57. 6 semaines en tout : 2 fois 3 semaines l'année dernière, 3 fois 2 semaines cette année dans l'IUFM de Montpellier.
58. nous développerons ce statut plus avant.
59. Projet d'établissement de l'IUFM de Montpellier (1995 - 1999).
60. Texte paru au *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* n° 43, du 24 novembre 1994.
61. Nous retrouvons ce que Schön nomme le «praticien réflexif» (SCHON, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques : Montréal, Québec.).
62. voir par exemple : DOYLE, W. (1986). «Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants» in CRAHAY, M. & LAFONTAINE, D. (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Editions Labor : Bruxelles.
63. «Les savoirs d'action supposent le développement d'activités mentales spécifiques à la situation ayant pour résultat la production de nouvelles représentations ou de nouveaux énoncés relatifs aux résultats de l'action, à la séquence d'opérations permettant d'y parvenir et aux matériaux de ces opérations». (BARBIER, J-M. (sous la direction de). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF: Paris.).
64. Peut-être est-elle chargée d'assumer le complément (pôle enseignement) des «situations d'apprentissage ?
65. Relevons de fréquentes démarches pour se rapprocher du terrain en sollicitant la collaboration de maîtres-formateurs, démarches qui n'ont rien d'institutionnelles et relèvent d'initiatives personnelles souvent tributaires des affinités.
66. Cela pose d'ailleurs un certain nombre de questions sur le statut accordé à cette partie de la formation d'une part et sur sa réduction bien atrophiée à une approche philosophique.
67. à l'exception des maîtres-formateurs dont la participation à la formation continue est sujette à controverses.
68. A notre connaissance, toutes les tentatives pour éviter d'avoir des groupes de «sénateurs de la formation continue», (enseignants en fin de carrière partant chaque année en stage de plusieurs semaines) ne se sont pas concrétisées.
69. Projet d'établissement de l'IUFM de Montpellier (1995 - 1999).
70. Elle pourrait facilement s'étendre à la formation des enseignants en général mais cet élargissement nécessiterait un certain nombre de précisions et nous avons choisi de circonscrire ici nos réflexions à la formation des Professeurs des écoles.
71. Ce paragraphe s'appuie sur : GUEDEZ, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*. PUF : Paris. Les citations qu'on y trouve sont extraites de cet ouvrage.
72. Nous avons conservé cet adjectif pour respecter la citation mais l'auteur le dément dès la page suivante : les étapes peuvent très bien dépendre d'initiatives de l'Aspirant.
- 73 L'école du trait.
74. Cette réflexion ne prétend pas appréhender le problème en termes budgétaires. Le budget se devant normalement de n'être rien de plus qu'un instrument au service de choix politiques (au sens fort du terme), notre contribution se borne à questionner ces choix.
75. une immersion dans le monde du travail est aussi formatrice que dans celui de l'Université.
76. La participation aux activités culturelles se fera dès l'amorce de la formation, est-ce nécessaire de le préciser ?

La réflexion sur les violences à l'école ouvre la voie d'une anthropologie relation- nelle philosophique en éducation

Les questions de violence à l'école sont aujourd'hui d'actualité ; au-delà de cette résonance médiatique, la violence dans l'école nous conduit, comme le propose l'auteur, à «poser les questions radicales» : il s'agit dès lors de jeter les bases d'une anthropologie éducative.

La violence dans ou par l'éducation apparaît comme une menace pour le projet éducatif. L'enjeu et le défi sont véritablement majeurs car se demander comment diminuer ou surmonter la violence dans l'école peut amener à poser les questions radicales. On débouche alors sur la perspective d'une redéfinition du *sujet de l'éducation* ; peut-être même de l'homme si, comme le remarque Kant, «l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation» (*Réflexions sur l'Education*). La question de la violence et la recherche d'une issue non violente pour la relation éducative peuvent ainsi devenir le fil d'Ariane d'une véritable anthropologie éducative. Elles réclament un vrai savoir sur l'anthropogénèse par l'éducation : comment favoriser l'émergence de l'homme par l'éducation ? Il importe, cependant, pour tenir la gageure de déceler l'approche épistémologique qui saura rendre compte de la violence dans ses différents processus sans la répercuter.

En effet, si le thème de la violence à l'école est actuellement au cœur des débats éthiques, politiques ou médiatiques, s'il constitue l'objet de recherches diverses en sciences de l'éducation, on ne peut se résoudre à l'inventaire disparate des *violences scolaires* selon une multitude de processus aux racines et aux effets multiples. Il reste à poser la question sur le plan radical et philosophique. Les recherches en sciences

Mots clés : Anthropologie éducative, dialectique, épistémologie, sacré.

sociales, malgré leur intérêt évident, laissent une place béante pour une entreprise plus vaste et ambitieuse qui devrait permettre l'intelligibilité des processus dans leur ensemble. Il importe de trouver l'unité et la genèse derrière l'éparpillement hétéroclite des faits et des processus pour saisir les rapports entre les manifestations des *phénomènes* jusque dans leur contradiction même. Il n'est pas aisé, en effet, d'analyser le lien de la violence et de l'école car celui-ci est polymorphe et contradictoire. Il est pourtant indispensable de saisir les contradictions car l'unilatéralisme, les visions partielles et partiales répercutent, la plupart du temps, la violence ou la laissent proliférer. Cela constitue un préalable pour limiter le jeu des *apparences* et des représentations fausses qui ont elles-mêmes une incidence directe sur la démultiplication de la violence en éducation.

Alors seulement, on pourra s'engager dans la description de la violence selon ses différentes manifestations et facettes en éducation pour envisager les alternatives : quel *sujet*, quelle *intersubjectivité*, quels *processus d'intersubjectivation* plus justes ou moins violents pour l'éducation ? Quelles *pratiques* intersubjectives afin d'en permettre l'émergence ?

C'est dire la nécessité d'une anthropologie relationnelle philosophique en éducation.

Des multiples visages de la violence éducative scolaire

L'éducation scolaire pourrait apparaître comme l'alternative, par excellence, à la violence exercée contre les enfants partout dans le monde, à tous les niveaux de la société : enfants des rues, victimes de maltraitance dans la famille, enrôlés dans les guerres, prostitués, exploités au travail, etc. Par l'école, l'enfant devient *élève*. Il est appelé à sortir de l'ignorance à s'élever, non seulement sur le plan intellectuel, social, mais aussi humain.

Élargir l'accès à l'éducation c'est, incontestablement, déjà permettre une certaine réduction de la violence. Plus une société est hiérarchique (2), holistique, sacrée, plus elle limite quantitativement l'éducation à une prétendue élite, plus elle est violente, même si cette violence est perçue comme légitime. Partout dans le monde, certaines catégories sont encore tenues à l'écart de l'éducation : les filles, les pauvres, les handicapés. La France, elle-même, engagée depuis longtemps dans un processus de démocratisation de l'enseignement n'en a pas encore terminé avec la réduction des inégalités devant l'éducation. L'accès à l'école est un droit fondamental de la personne humaine. L'ouverture quantitative reste à parfaire, elle est encore insuffisante. Mais elle n'est pas seule en question, ce serait trop simple.

L'éducation, en effet, n'est pas, en soi, alternative à la violence, des conceptions moins mécaniques et optimistes l'ont bien montré. La sociologie de l'éducation a mis

en lumière le fait que l'école elle-même, comme institution, pouvait opérer de façon plus subtile une *violence symbolique*. Quand bien même elle intègre, l'école peut, en fait, consacrer un processus ségrégatif s'accompagnant d'une légitimation de cette sacralisation. La démocratisation de l'école n'est pas venue à bout de l'injustice sacrale. L'école actuelle produit encore trop souvent plus de disqualification que de qualification pour certains élèves. Violence insupportable en ces temps de crise économique et sociale. L'élitisme républicain méritocratique, malgré ses intentions de départ, semble contribuer activement à un échec d'autant plus difficilement vécu que chacun s'y sent remis en cause dans ses aptitudes propres. Et des mécanismes de *resacralisation*, institutionnels (cursus ségrégatifs et élitistes) ou émanant de la société civile (ethnisation) s'observent là où, précisément, on croyait avoir tout fait pour les éradiquer et instaurer l'égalité. Ainsi, non seulement la *violence symbolique, institutionnelle* et sacrale perdure-t-elle sous des formes inattendues mais encore une violence anomique et interpersonnelle, autrefois mieux canalisée et retenue par les rites et les interdits qui séparaient les personnes et les groupes, paraît se débrider.

Sans manifester de nostalgie passéiste, il faut continuer à désamorcer la *violence symbolique* de l'institution. Mais il ne suffit pas de la dénoncer, la dénonciation elle-même, par son manichéisme simplificateur, est violence. Elle encourage, en outre, des attitudes victimaïres chez certains, qui alléguant leur statut de victimes, se croient autorisés à exercer, à leur tour, une violence contre d'autres. Enfin et surtout, on laisse non-analysée la *violence relationnelle anomique* qui éclate, à tout propos, au sein de la classe ou encore dans l'école et même au sein de la communauté éducative. Cette violence endémique, de tous contre tous, sans respect des fonctions ni des personnes est aussi intolérable que la violence institutionnelle. Elle demande à être comprise et régulée, voire surmontée.

Certes la violence de la société excède l'école qu'elle atteint, mais l'école y contribue encore trop. Il faut alors peaufiner l'analyse. Comment s'engendre la violence, sur un plan anthropologique basique au cœur de la relation éducative scolaire ?

Il dépend de la crédibilité même de l'école comme institution éducative qu'on puisse comprendre et répondre au double défi : limiter la *violence symbolique* sans laisser proliférer la *violence anomique*. La mise en lumière des deux faces opposées du Janus de la violence éducative est indispensable dans une perspective de déconstruction. Une démystification demande d'aller encore plus loin et de montrer leur articulation comme temps différents d'un même processus. Mais quand bien même on sera parvenu à éclairer le processus qui relie la violence endémique à la violence sacrale, on ne sera pas encore au bout de nos peines.

La violence est protéiforme et elle est rétive à l'analyse qu'elle peut contaminer. Paradoxe et versatile, elle fomenté où on croit l'avoir jugulée tandis qu'elle n'est déjà plus là où elle s'est affichée. Deux autres aspects, en effet, compliquent encore la tâche, vraiment délicate, d'une étude de la violence en éducation.

D'abord, méfions-nous d'une pensée binaire et dichotomiste car toute violence n'est pas négative. Il y a une part, difficile à distinguer, de *violence* constructive qui est sans

doute constitutive de toute éducation. Car comment *instituer les enfants* (Montaigne) sans un minimum de discipline et de règles pour leur donner le goût de l'effort et faire d'eux des *élèves* et des *sujets* disposés à consentir à la loi (autonomie) ? L'angélisme, le consensualisme, dans leur prétention irénique à réduire et exterminer tout conflit renvoient quelquefois à une violence plus terrible encore. La non violence (3) ainsi ne consisterait-elle pas à imposer un consensus trop souvent soudé aux dépens d'autres ou en quelque *pax romana* oppressive mais, au contraire, à permettre, en le régulant, un sain conflit, voire un salubre chahut, désordre d'où puisse émerger un ordre plus juste. Il y a d'ailleurs dans la tradition occidentale (dans le judéo-christianisme (4) comme dans l'humanisme démocratique), une légitime valorisation du conflit. Celui-ci peut être créatif sur le plan affectif, cognitif, social, économique, politique et éthique. La grande difficulté réside alors, bien sûr, dans la limite à discerner entre le conflit fécond et le conflit mortifère.

La violence est décidément un phénomène complexe difficile à saisir : polymorphe, paradoxale, réversible, réciproque. Quand elle est méconnue ou simplifiée, elle s'emballa dans des réciprocités sans fin.

Enfin, la violence dans le champ de l'école, a été en quelque sorte redoublée par une violence dans le champ des *discours sur l'éducation*. Certaines approches de l'école, et notamment certains discours sur l'échec scolaire (5), fondés sur des hypothèses accusatrices, ont pu répercuter la violence de l'éducatif. Tantôt était incriminé, à l'exclusive, tel ou tel facteur (le biologique, le psychologique, les incapacités de la famille, le handicap-social, les pratiques du maître, de l'institution, etc.) contribuant, par là, à réifier ou à stigmatiser, en occultant la réalité relationnelle et la complexité des processus. Michel Serres a raison de rappeler combien la science elle-même peut-être persécutrice. Le fait même qu'il y ait plusieurs disciplines rivales se disputant le dernier mot sur l'homme en situation éducative sans se soucier d'une instance qui articulerait les discours dans la cité des sciences de l'éducation, chacun avec sa spécificité, et limiterait leurs prétentions exorbitantes, est gênant. Sorte de violence épistémologique qu'il conviendrait de réduire par une approche appropriée.

Recherche d'une approche épistémologique non violente

La recherche d'une approche épistémologique susceptible d'embrasser la violence dans sa complexité et la multiplicité de ses manifestations, loin d'être simple formalité devient alors condition préalable nécessaire. Mesure propédeutique à toute étude à venir, elle est aussi prophylactique. Sous peine de contaminer la démarche théorique elle-même, la violence, délicate à manipuler, doit donc être considérée dans ses différents aspects : institutionnel, interindividuel, épistémologique. Les différents processus qui peuvent la manifester (exclusion, illettrisme, échec, chahut, etc.) doivent être abordés avec prudence. Les réifier ou les dénier sont deux attitudes qui auraient pour effet immédiat de redoubler la violence. Il s'agit alors, non tant d'examiner des faits que de comprendre leur complexité et leurs rapports dans les processus qui les articulent.

L'enquête linguistique d'abord peut sembler être une approche susceptible de montrer la fluctuance de la violence : (la valeur positive de *vis* - comme énergie dynamique - se pervertit vite en violence destructrice. La négativité elle-même se convertit en valorisation absolue - *combat pour la vie, lutte contre la misère, dispute démocratique*, etc.). Mais on rencontre bien vite les limites de l'*analyse linguistique*, elle ne peut donner l'intelligibilité du double renversement sémantique (de la positivité en négativité comme de la négativité en positivité). L'*analyse lexicale* simple est peu rentable, même en prenant en considération l'évolution diachronique, on n'obtiendra pas beaucoup mieux qu'une liste de lexies hétéroclites. Il est peu probable qu'une *analyse fonctionnelle* soit plus efficace car nous verrons les sèmes eux-mêmes, provenant de l'analyse du signifié, varier en fonction de ce penchant constitutif à l'ambivalence, sans pouvoir rendre compte de la régularité de cette variation, ni surtout de sa raison. La *sémantique structurale* risque comme toujours de surimposer les différences là où, justement, elles manquent.

Il vaut mieux alors se tourner résolument vers l'*analyse conceptuelle*. Le vocable plurisémiotique de violence, cette «notion fourre-tout» (Michaud) qui voile des processus contradictoires, pourrait, par le truchement de l'analyse conceptuelle être démontée comme *processus paradoxal* apte, par ses renversements mêmes, à découvrir une réalité complexe dans ses mécanismes intersubjectifs. Mais, pour cela, il faudrait disposer d'un système conceptuel susceptible d'opérer le dévoilement et de rendre compte des différentes manifestations de la violence, avec leurs variations et la régularité de leurs variations. Outil de déconstruction de la violence en éducation, une telle démarche conceptuelle pourrait devenir celui de la reconstruction. Elle pourrait même constituer la base d'une *science de l'homme en éducation*. L'enjeu d'une juste analyse de la violence devient celui de définir une anthropologie qui puisse rendre intelligible ses renversements paradoxaux pour peut-être les contrôler, voire les diminuer.

Mais où trouver une telle analyse conceptuelle ? Peu d'approches théoriques ont affronté la violence dans son ampleur, son amplitude et ses contradictions. L'étude scientifique est malhabile, par vocation, devant un objet si volatile et si versatile, rebelle à toute mensuration (6) comme à toute vérifiabilité (7). La philosophie elle-même, malgré ses fondations dans le sacrifice de Socrate, l'a méticuleusement tenue à l'écart. La notion est considérée comme *impure*, non seulement parce que la chose est difficile à cerner dans ses rebonds protéiformes, mais parce qu'elle est encore un peu tabou. Elle reste dans la méconnaissance, voire dans le refoulement, pour la pensée philosophique. Platon dans *La République*, sans doute très inquiet de la contagion qu'elle peut disséminer, circonscrit prudemment la violence, quasi chirurgicalement. Des philosophes comme Hobbes, ou plus tard Hegel et Marx, l'affrontent mais en la surrationalisant probablement.

La méthode dialectique hégélienne présente cependant un réel progrès dans la compréhension de la violence. La dépendance réciproque des antagonistes (le maître et l'esclave) y est bien analysée, autant que le renversement de la *négativité* dans la *négativité de la négativité*. La dialectique, en effet, est la démarche logique qui se préoccupe, dès ses débuts présocratiques, de substituer au principe d'immuableté des Eléates celui de l'articulation des contraires au sein d'une même totalité qui les ordon-

ne. Elle se soucie de rendre compte des paradoxes, depuis Héraclite. La dialectique philosophique, sans se contenter d'être une simple confrontation des opinions contradictoires, veut révéler les règles qui explicitent le déroulement processuel de la réalité à travers ces états multiples. Elle souhaite unifier en une seule notion une réalité initialement dispersée. Dans la mesure même où elle est exigence synoptique d'unification conceptuelle, elle semble se situer dans la perspective du dépassement de l'unilatéralisme violent. Comme l'éducation d'ailleurs, la dialectique est une méthode qui peut viser à l'apprentissage progressif de la posture universelle. La violence est alors altération à intégrer et à dépasser afin d'accéder à une humanité qui sera non plus selon le simple point de vue de l'individu mais universalité morale et politique. Mais cette universalité est-elle pour le *sujet* (à partir de lui et de sa relation à l'autre sujet et aux autres) ou ne serait-elle qu'intériorisation de la raison générale communautaire et abstraite ? Si, chez Hegel, le *dépassement* se fait c'est, semble-t-il, au niveau d'un Sujet historique absolu et impersonnel qui implique le sacrifice du sujet singulier. Le modèle de la dialectique hégélienne signifie alors une telle pression exercée sur le sujet singulier qu'il ne nous semble plus valoir pour penser la violence de l'éducation en général ni son dépassement dans l'éducation du sujet. Et il nous faut chercher ailleurs une démarche qui puisse mieux esquisser la violence.

La métapsychologie de Freud, à son tour, paraît de prime abord, une bonne voie pour approcher la violence dans ses paradoxes. Elle reconnaît l'*ambivalence* au cœur de la relation. La psychanalyse, dans sa réflexion sur l'agressivité et les pulsions, tente de prendre en compte la réalité paradoxale de la violence dans ses manifestations intersubjectives. Freud, lui-même, dans sa pratique relationnelle de thérapeute rencontrait le *transfert* sous sa forme négative de résistance qui l'embarrassait fort avec les ressorts subtils et protéiformes des tendances et des conduites. Il achoppait sur les renversements permanents de l'humeur du patient avec ses fluctuations dans la relation et se souciait d'expliquer l'*ambivalence*. Il aurait souhaité pouvoir, selon la logique même de la relation, rendre compte de ces renversements, mais il n'y parvient pas. Ainsi le voyons-nous se résigner à hypostasier l'agressivité, pour en faire une sorte de pulsion fondamentale et antagonique. L'*Éros* (ou pulsion de vie) est la tendance de chaque être à manifester sa joie de vivre et son envie de se reproduire (au niveau de l'espèce comme de l'individu). *Thanatos* (ou la pulsion de mort) consistera en une tendance fondamentale, chez tout être vivant, à vouloir retourner à l'état anorganique. Dans tout individu, selon Freud, se rencontrent les pulsions libidinales comme celles de destruction et de mort. *Éros* et *Thanatos* vont ainsi devenir les deux principes d'une métapsychologie dualiste et manichéenne qui s'affrontent. On sait que dans des états ultérieurs de la théorie, Freud a tenté de recourir de façon plus exigeante à l'analyse de la relation intersubjective, mais, sans jamais y parvenir avec évidence.

Devant les contradictions de la violence, il n'est peut-être pas nécessaire de se résigner à des réponses empreintes de métaphysique dualiste. On peut espérer en élucider le processus par une approche vraiment anthropologique pour saisir le renversement des variations relationnelles dans leur logique même.

Le modèle de René Girard, par contraste, parvient davantage, semble-t-il, à saisir la

violence comme un processus de bout en bout anthropologique et relationnel. Cet auteur, on le sait, à partir de nombreux matériaux textuels, a mis en lumière un scénario processuel qui fonctionne comme un schème puissamment explicatif. Les hommes sont mimétiques et leur façon d'imiter le désir de l'autre engendre une violence endémique qu'ils ne peuvent plus refréner. Ils n'ont plus d'instinct pour limiter la violence qu'ils subissent comme une catastrophe avec son cycle infernal de représailles et d'escalade dans la réciprocité mauvaise. Un meurtre final qui a pu (dans un temps indéterminé) rapprocher des rivaux dans l'unanimité et les surprendre par son aspect conciliateur a été reproduit de façon rituelle pour ses effets réconciliateurs. Cette commune reconversion des hostilités, de tous contre tous, à l'égard d'un seul ou d'un groupe, est une solution anthropologique généralement adoptée pour limiter la violence. C'est ainsi que s'est développé le sacrifice comme fondation de l'ordre culturel et institutionnel. La violence sacrée opère toujours aux dépens de victimes. La solution sacrificielle et l'institution sacrée ségrégative qui en résulte est la réponse anthropologique classique à la propagation de la violence. Cette solution anthropologique traditionnelle a été dévoilée par le texte judéo-chrétien. Ce refus du sacrifice violent est irréversible. On constate bien sûr des régressions et des transgressions permanentes dans l'histoire interpersonnelle et institutionnelle, mais du moins, la violence sacrée ne peut plus jouir de la bonne conscience. Au moment où les moyens techniques d'exercer la violence s'accroissent démesurément, ceux de la limiter anthropologiquement selon la vieille solution sacrificielle s'amenuisent. L'homme est plus démuné devant une violence appelée à proliférer. Il doit redécouvrir ou inventer d'autres solutions et des processus vraiment alternatifs pour réguler et surmonter la violence.

Voilà donc, l'essentiel du schème proposé par Girard comme modèle relationnel explicatif de la violence, avec son engendrement dans la relation mimétique et son apaisement dans la réconciliation sacrificielle. Cette théorie malgré les problèmes qu'elle peut paraître poser, à première vue (place excessive réservée au désir mimétique comme moteur universel et abandon d'une posture humaniste vers un retour au religieux) en résout d'autres bien plus nombreux.

En mettant en rapport la *violence essentielle* produite dans la relation et la *violence sacrée* qui la canalise pour la limiter, cette théorie donne enfin la possibilité d'embrasser dans leur complexité des phénomènes la plupart du temps disjoints. La rivalité de tous contre tous et la crise indifférenciée qui en résulte provoquent le processus du bouc émissaire. La violence anomique endémique débouche sur la violence institutionnelle sacrée dont l'unique justification est toujours de juguler la précédente.

En outre, le modèle girardien propose une compréhension de la réversibilité de la violence dans les deux sens contradictoires précédemment constatés. Il met en lumière les deux moments pivots du retournement de la violence. Dans les processus de la violence et du sacré, il y a deux crêtes critiques, noeuds paradoxaux de l'ambivalence susceptibles de rendre compte des renversements, processus où les émotions virent et se convertissent en leur contraire. Le désir mimétique bascule dans la rivalité haineuse (du positif au négatif), et la vindicte sacrificielle s'apaise dans la réconciliation (du négatif au positif). Le premier pivot est le *scandalon*, processus du *modèle-obstacle* sur lequel on bute. D'abord admiré, voire adulé, le modèle est vite

haï pour peu que la rivalité s'exaspère et que les attentes réciproques aient été déçues. Quant au *pharmakon* (terme désignant le rituel qui apaisait la cité grecque antique en temps de crise), on ne sera pas étonné de sa signification ambivalente (le poison et le remède). La victime, en effet, est d'abord chargée des maux avant d'être portée aux nues par la communauté réconciliée et reconnaissante.

Ces deux concepts, comme temps critiques et paroxystiques d'une logique tant psychologique qu'anthropologique du processus relationnel, permettent de rendre intelligibles les deux retournements inversés observés plus haut. Une solution se fait jouer alors, à l'endroit même où l'on achoppait sur le problème du *transfert* dans la théorie freudienne, ou de la *négativité* dans le modèle hégélien. Ces notions, en ce qu'elles éclairent anthropologiquement et relationnellement l'intersubjectivité sur ses revirements paradoxaux, nous épargnent les solutions métaphysiques plus coûteuses sur le plan théorique (8) et éthique. Ainsi la théorie girardienne nous permet-elle de sortir définitivement du binarisme et des alternatives duales. C'est vraiment une *anthropologie paradoxale* dont les instruments conceptuels sont assez subtils pour épouser les virevoltes de la violence (9).

Le schème mimético-sacrificiel fonctionne sur le plan relationnel, tout autant au niveau interpersonnel micro-relationnel que sur le plan macro-relationnel. Il peut fournir l'occasion de penser l'éducation comme un intéressant interface entre la *phylogenèse* et l'*antogenèse* sur le plan de l'*anthropogenèse*.

Le schème processuel girardien (bien connu et appliqué dans différentes disciplines en sciences humaines, économie, psychologie, sciences politiques, etc.) n'avait encore jamais été exploré systématiquement dans le domaine éducatif. Sa fécondité y est considérable. Les deux grands processus qui le composent donnent une intelligibilité renouvelée aux problèmes de l'éducation. 1) La *mimésis* et ses aléas montrant la relation éducative comme une relation de désir triangulaire où l'intersubjectif (admiration, amour, haine, ressentiment, rivalité, etc.) agit sur l'investissement, le rejet ou l'appropriation dans le rapport acquisitif ou transmissif aux objets de savoir. 2) Le *bouc émissaire* dans ses manifestations de collusion soudée contre l'exclusion de certains ou même contre le savoir, illustre bien différents processus comme l'éviction scolaire ou le victimaire. Enfin, un autre *renversement paradoxal* qui fait la spécificité de l'anthropologie girardienne ne manque pas non plus de pertinence pour l'éducation, celui du dépassement de la violence sacrée par un sacré non violent.

Les hypothèses de René Girard sur *la violence et le sacré*, mises à l'épreuve de l'analyse des discours et de la réalité scolaires nous permettent, en effet, de voir une violence sacrée s'exercer. Elles font comprendre pourquoi celle-ci opère et à quoi elle répond. On donne ainsi plus d'intelligibilité aux phénomènes actuels de la violence à l'école. Les *rites de passage* (Van Gennep) ou les *rites d'institution* (Bourdieu) manifestent la violence sacrée dans l'école pour la régulation de l'appropriation symbolique. Mais si on ne demande pas contre quoi se pose cette *violence sacrée*, si on laisse non-vue l'autre violence qui surgit des relations interpersonnelles, on se condamne au partiel et au partial. Reste ainsi dans l'ombre et dans le non-analysé la fonction même du sacré, du rite et de l'interdit qui est de limiter la violence essentielle intersubjective. On s'empêche par là, définitivement, de comprendre le sacré, et on

s'expose au retour du refoulé là où on ne l'attendait pas. En opposant simplement la catégorie du *sacré* à celle du *profane*, on ne voit pas que la vraie distinction est plutôt entre un *sacral violent* et un *sacré de moins en moins violent*, tourné vers l'intégration du plus en difficulté. Il faut donc convenir que la distinction binaire entre le *sacré* et le *profane* est illusoire. Le retour d'un sacré violent apparaît bien souvent, sous des formes surprenantes, là où on ne l'attendait plus. La différence indiquée par le texte biblique entre un *sacral violent* et un *sacré plus pur* qui se manifeste essentiellement par accueil de l'autre (le pauvre, le malade, l'étranger) loin d'être désuète, paraît chaque fois plus d'actualité aujourd'hui. Elle est peut-être la seule attitude encore humaine dans un monde où se généralise l'exclusion et, paradoxalement, elle constitue la justification d'une laïcité de toutes parts menacée.

Vers une anthropologie relationnelle de la personne

Pourtant si les concepts de l'épistémologie paradoxale de Girard sont nécessaires à une anthropologie relationnelle éducative, ils ne sont peut-être pas suffisants. L'anthropologie paradoxale permet l'analyser et déconstruire la violence dans ses ruses sur le plan institutionnel et interpersonnel. Elle ne suffit cependant pas pour penser l'issue et l'alternative à la violence et à l'exclusion.

La philosophie de la communication et du dialogue de Francis Jacques (10) permet d'instrumenter une réponse décisive. Ce philosophe reprenant la notion de dialogue (qui selon Bakhtine caractérise la réalité du langage et de la pensée) cherche à définir les critères d'un dialogue conçu comme degré optimal du dialogique. Dans le dialogal, l'intersubjectivité est pacifiée.

On peut poursuivre cette réflexion en l'appliquant à la relation éducative et à la lumière de l'anthropologie paradoxale. Dans le modèle dialogal à promouvoir dans la relation éducative, l'un et l'autre ne sont plus confondus dans la collusion (passionnel ou idéologique), toujours soudée sur l'exclusion de tiers. Ils ne sont plus confrontés dans l'agonistique pur et simple. Ils intègrent un salubre conflit dans une dynamique de coopération. Conflit cognitif qui maximalise la production de significations et qui permet un véritable processus de distanciation et d'identification du sujet.

Ce travail sur le dialogue comme véritable dépassement de la violence demande de poursuivre aussi une réflexion sur la question du sujet. Le sujet en relation optimale comme sujet qui émerge par la relation dialogale dans l'éducation (éducative) n'est évidemment pas le sujet monologique classique traditionnel. Il n'est sans doute pas non plus le sujet dyadique tel qu'il a pu être défini comme personne par les personnalistes des années trente. Je le définirai plutôt comme la personne triadique d'un personnalisme linguistique de l'intégration du tiers personnel. Il est possible alors de considérer que la vieille notion de sujet soit définitivement piégée. Le sujet tel qu'il a été défini par le structuralisme (Benveniste, Lacan) est bien triadique mais il est fondé sur l'exclusion du tiers.

C'est actuellement sur cette notion de l'intégration du tiers personnel qu'il est indis-

pensable de travailler. Urgence épistémologique inspirée par une urgence sociale. Il est possible de penser cette notion dans le cadre d'une philosophie du langage ou plutôt une philosophie du texte. Dans cette approche, les textes sont conçus comme grands domaines symboliques ou institutions codifiées avec leurs contraintes qui mettent en œuvre des dispositifs interlocutifs particuliers et dans lesquels se déroulent des *praxis interlocutives*. Il s'agit non seulement de textes écrits, bien sûr, mais oraux, joués, gestualisés ou, selon les médias audiovisuels et électroniques (texte dans tous ses états). Ils sont mis en œuvre de toutes sortes de systèmes de signes plurico-diques. Ils ne sont pas simplement des documents déjà produits à interpréter mais peuvent être aussi des actions conduites par les acteurs dans l'intersubjectivité. Ainsi conçus, les textes ne se limitent pas seulement aux signes mais ils excèdent même le symbolique par les référents auxquels ils renvoient. Parce qu'ils sont occasion de travailler et transformer la nature, le monde et les représentations, ils ont un ancrage extérieur au langage, ils sont praxis.

Dès lors la question est comment définir ces *praxis interlocutives personnifiantes* ou comment permettre l'émergence du sujet en tant que personne grâce à la dynamique relationnelle qui se joue dans le texte? Pour Ricoeur (11), les hommes au travail et dans l'intersubjectivité produisent à la fois des *significations, du sujet et de l'institution*. Disons que dans les praxis personnifiantes, par l'intégration du tiers (le pauvre, l'étranger, etc. auparavant exclu du pacte collusif), on produirait plus de sens, plus de personne et de l'institution plus juste. Les *praxis textuelles personnifiantes* coïncident avec la réduction de la violence. La *personne* (comme intersubjectivité de l'intégration du tiers) est, sans doute, le sujet canonique de la vie bonne. On peut y avoir une valeur vraiment *universelle*, elle n'est pas *ethnocentrique*, elle reste à relativiser selon les sociétés et les cultures mais elle n'est pas non plus relativiste. Un universel au dessus de tout soupçon en quelque sorte, une valeur *laïque* au meilleur sens du terme.

Dès lors, on le voit, la déconstruction de la violence peut déboucher sur une anthropologie relationnelle éducative qui permettrait de penser des praxis de l'émergence des personnes, de *l'homme par l'éducation*, conjointement avec plus de savoir et une plus grande justice institutionnelle.

NOTES

1. Cet article est inspiré par les travaux d'une thèse en philosophie de l'éducation : "*Violence et réduction de la violence dans l'éducation, contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne*", dirigée par Francis Jacques et soutenue à la Sorbonne, en décembre 1996.
2. Voir Louis Dumont, *Homo hierarchicus*, Gallimard, 1966. Les sociétés sacrées instituent des différences qui séparent autour de sacrifices violents et des rites qui les commémorent (voir R. Girard, *La Violence et le Sacré*, Grasset, 1972).
3. Nous préférons cette orthographe, *non violence*, pour dégager la notion d'autres définitions du concept de non-violence, comme de certaines théorisations qui n'ont, selon nous, pas toujours su éviter les dangers soulignés ici.
4. "Pensez-vous que je sois apparu pour établir la paix sur la terre ? Non, je vous le dis, mais bien la division" Luc, 12.51. Jusque dans les relations personnelles et les liens les plus forts, la dissension doit éclater pour témoigner d'une exigence de justice plus haute.
5. Cela a été bien analysé et montré par certains travaux (voir par exemple Patrice Pinell, Marcos Zaphiropoulos. *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, ed. Ouvrières. 1983. ou encore Jacques Fijalkov, *Mauvais Lecteurs, pourquoi ?* PUP. 2^e ed. 1990).
6. Mesurer la violence n'est-ce pas le risque d'une "malmesure de l'homme" ?
7. La négativité (on l'a constaté pour l'illettrisme comme pour l'échec) se nourrit des prédictions et des vérifications. Croyant venir à bout des maux psychologiques et sociaux, on exaspère les subtils mécanismes intersubjectifs qui les engendrent. On rend irréversible l'exclusion, on alimente le ressentiment, on fixe les mauvaises images de soi et de l'autre.
8. En effet, si Girard semble se retourner vers le religieux au bout de son analyse rationnelle, ce n'est pas en dépit de la raison, mais au nom d'un meilleur usage de la raison. Dans la plus pure tradition pascalienne : "Toute notre dignité consiste donc en la pensée. (...). Travaillons donc à bien penser : voilà le principe de la morale". Pascal, *Pensées*, fragment 186.
9. Stratégie théorique qui malgré sa souplesse reste cependant intransigeante et sans compromission avec la violence. Elle ne saurait en rien être confondue avec les stratagèmes d'un Machiavel qui a bien repéré les mécanismes du complot sacrificiel mais pour mieux les utiliser au service du Prince.
10. Voir *Différence et Subjectivité*, Aubier, 1982 et *L'Espace Logique de l'Interlocution*, PUF, 1985).
11. Voir Paul Ricoeur, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Seuil, 1986 et *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990.

Recension

Gerda Fellay

***La conception de l'éducation
de Friedrich Liebling (1893-1982).***

Peter Lang, Bern, Publications
Universitaires Européennes, 2 volumes,
1997.

Cette étude de la journaliste et psychologue établie en Suisse, Gerda Fellay, publiée avec l'aide des Archives Friedrich Liebling de Lausanne et de Monsieur Werner Kieser de Zürich, éclaire la pensée humaniste, pacifiste et anarchiste du psychopédagogue Friedrich Liebling, qui considérait l'éducation comme la «tâche culturelle la plus importante de l'humanité» et comme «un problème immense à l'échelle mondiale».

L'approche de Fellay à la pensée de Liebling n'est pas simplement érudite : elle a rencontré Friedrich Liebling à Zurich en 1962 et a entrepris chez lui une analyse personnelle. À 50 ans, en 1995, elle a défendu sa thèse de doctorat à l'Université de Neuchâtel qui vise de rendre accessible à la recherche future l'oeuvre de Liebling, qu' elle considère comme l'un des grands psychothérapeutes du XX^e siècle.

Friedrich Liebling, Juif d'origine, est né en

Galicie, Ukraine, en 1893 et mort à presque 90 ans en 1982. Etabli en Suisse après 1938, il commence en 1951 son activité comme psychologue et psychothérapeute et son travail donne lieu à un courant ou école qui compte aujourd'hui, d'après Fellay, «avec des centaines d' étudiants, médecins, psychologues, enseignants et éducateurs».

L'étude de Fellay a certainement une accusée portée revendicative de l'oeuvre de Liebling, trop ignorée et même méconnu. La biographie de Fellay s'est heurtée à l'incompréhension et l'ouverture de son cabinet psychothérapeutique à la masse populaire n'a été guère appréciée de ses collègues. Fellay essaie de corriger cette ignorance et même rejet professionnel, si non académique, de l'oeuvre de Liebling, en analysant en profondeur sa théorie et pratique, sa méthodologie, ses liens avec la psychologie des profondeurs, l'Ecole de Frankfort et la pensée libertaire. Elle dessine une biographie intellectuelle de Liebling et documente ses rencontres avec des gens comme Alfred Adler ou Pierre Ramus.

En tant que pédagogue et psychothérapeute socialement et humainement engagé avec les luttes sociales et politiques mondiales avant 1945 (et après), il ne s'est pas borné à apporter à la pratique clinique

Recensions

les découvertes de la psychologie des profondeurs (C.G. Jung, A.Adler, S.Freud), mais il a repris les soucis intellectuels des penseurs de l'Ecole de Frankfort, dont il regrette leur «défection» vers la religion. D'ailleurs, il va sans dire que l'apport de la pensée socialiste libertaire est décisif chez Liebling. Là, je crois, que réside le mérite fondamental de Fellay, dans la mesure où elle contribue à élargir la portée de la théorie pédagogique libertaire contemporaine. Liebling est persuadé que seule l'éducation non-violente et socialiste-libertaire peut créer une vraie culture humaniste. Il incorpore à sa théorie-praxis psychopédagogique de nombreuses idées de la psychologie dynamique, courant dont la plupart des éducateurs socialistes libertaires du XIX^e siècle ignoraient tout.

Une seule critique peut on faire, à mon avis, de cette étude bien documentée de Gerda Fellay, étude qui consacre le second volume aux bibliographes et annexes. Cette critique consiste à signaler qu'il lui faudrait à Fellay d'être quelquefois peut-être plus critique par rapport à la pensée et oeuvre de son biographié. Je regrette une «prospection» plus «politique» de la viabilité pratique des thèses lieblingiennes dans le travail social et la pédagogie scolaire et sociale du XXI^e siècle. À mon avis, l'intention «prophétique» de Liebling (*l'homme psychiquement sain ne peut pas s'affilier à la société contemporaine. il faut s'enraciner dans l'éthique de la solidarité pour ne pas échouer. Or l'éducation à la mentalité capitaliste détruit toute solidarité* nous dit Fellay, p. 331, premier volume, tout en interprétant l'engagement de son biographié avec la justice sociale) est trop sérieuse pour qu'elle meure d'inanition

dans un monde contemporain qui tue l'utopie.

Mais, en tant qu'historien bien au courant des théories et pratiques socialistes libertaires, je considère tout à fait remarquable l'effort de Fellay de mettre en jeu les apports de Liebling à l'enrichissement de la théorie pédagogique socialiste libertaire à partir de la psychologie des profondeurs. Et je regrette aussi qu'elle n'ait mené au but la comparaison des postulats lieblingiens avec ceux de L. Tolstoï, injustement publié, A.S. Neill ou W .Reich, à peine cité (ce qui est réellement étonnant) et qui est même confondu à l'index de noms avec...le III^e Reich !!! (p. 62,1 volume).

Néanmoins, avec cette étude sur la conception éducative de Liebling, nous possédons dorénavant un bel apport intellectuel au réarmement intellectuel de l'arsenal utopique de l'action pédagogique et politico-sociale occidentale au seuil de cette toujours plus prochaine entrée au XXI^e siècle.

Père Solà Gussinyer

Universitat Autònoma de Barcelona

ABONNEZ-VOUS!

(Deux numéros par an)

LE CHOIX ENTRE QUATRE FORMULES

 **Abonnement 1998**

France et étranger, port inclus: **250 FF**

 **Offre de lancement**

Abonnements 96 + 97 + 98 (6 numéros): **600 FF**

 **Offre promotionnelle**

Abonnement 1998 + N° 1 et 2, ou + N° 3 et 4: **325 FF**

 **Vente au numéro 170 FF, port compris**

Nom


Organisme


Adresse complète


.....

T. Fax

Règlement

 par chèque bancaire

 par chèque postal

 à réception d'une facture

À l'ordre de l'Agence comptable de l'Université de Rouen

Adresser les abonnement(s) et commandes au(x) numéros
à **Jean Houssaye - Revue Penser l'éducation**
UFR de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation,
Département des sciences de l'éducation,
B.P. 108 - 76821 Mont Saint Aignan Cedex.
T. 02 35 14 64 38 - Fax 02 35 14 61 04

77. MORIN, E. (1996). «La pensée complexe» in «La passion des idées», Revue *Magazine Littéraire* hors série, octobre 1996.

78. Cette circonscription nécessitera une solide réflexion mais elle pourra permettre une meilleure reconnaissance du Professeur des écoles, non pas pour des qualités humaines (le bon maître est dévoué, ne compte pas son temps, aime telle discipline ...) mais comme un véritable professionnel de l'enseignement.

79. Peut-être que dans ces conditions, les enseignants pourront enfin être notés en fonction de leur professionnalité et non de leur ancienneté comme c'est le cas actuellement.

80. Ancienneté Générale des Services

81. voir à ce propos : MARCEL, J-F. (1995). «La Recherche-Formation et l'aménagement du territoire» in *Actes du Colloque FEN Midi-Pyrénées «Education et inégalités géographiques»*, 14 janvier 1995.

ces formes de contrefaçon de la dualité. Le pli ordonne ainsi des suites infinies de repliements et de dépliements : à la forme incessamment dépliée du «je» correspond l'incessant dépliement des récits; la résolution du «je» réflexif tient d'une dissolution dans le récit»; D.-R. Dufour, *Les Mystères de la Trinité*, Paris, Gallimard, 1990, p. 49.

45. Le sujet se doit d'être, «a à» être, soulignons-nous plus haut avec Heidegger.

46. G. Bachelard, *La Poétique de l'espace*, Paris, PUF, 1957, p. 58.

47. *Ibid.*, p. 27.