

PENSER L'ÉDUCATION

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

N° 7 - Juin 1999

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, Laboratoire Civiic, B.P. 108 - 76821 MONT-SAINT-AIGNAN Cedex, avec une disquette informatique jointe.

Adhésion à la revue comme université partenaire

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

Pour tout renseignement complémentaire, vous pouvez joindre Jean Houssaye ou Philippe Maubant au 02 35 14 64 38

Impression : Imprimerie Bialec, 54012 NANCY cedex

Éditeur : Émergences Éditions, 59650 VILLENEUVE D'ASCQ

Dépôt légal : Octobre 1999

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

Sommaire - N° 7 - Juin 1999

La Théorie critique de la «Bildung» sociale du sujet chez Heinz-Joachim Heydorn	<i>Armin Bernhard</i>	5
Un réveil de Sébastien, ou la passion de l'objectivité	<i>Daniel Hameline</i>	21
Le plaisir en éducation, entre mesure et démesure	<i>Jean Houssaye</i>	55
Les sciences peuvent-elles éduquer?	<i>Alain Kerlan</i>	63
De l'humour à l'école	<i>Hugues Le Thierry</i>	87
À l'écoute de citoyens pas ordinaires	<i>Sylvie Solère-Queval</i>	105
L'anthropologie historico-pédagogique	<i>Christoph Wulf</i>	115
Recensions		
<i>Anthropologie complexe du processus éducatif</i> / Manuel Barbosa	<i>Justino Margalhaes</i>	129
<i>De la responsabilité en éducation</i> / Jean-Bernard Paturet	<i>Justino Margalhaes</i>	132
<i>Ohares e percursos (Regards et parcours)</i> / Adalberto Dias de Carvalho	<i>Alberto Felipe Araújo</i>	136

La théorie critique de la «Bildung» sociale du sujet chez Heinz-Joachim Heydorn

Armin Bernhard

Université de Münster

La «Bildungstheorie» critique qui est intimement liée avec le nom de Heinz-Joachim Heydorn en R.F.A. est mise en doute en ce moment par différentes positions philosophiques et pédagogiques en ce qui concerne ses fondements et ses perspectives. Les points de vue de la «systemtheoretischen Erziehungswissenschaft» déplacent les tentatives émancipatrices de la pédagogie autant ce qu'il en reste que, au centre de la critique, la «Erziehungstheorie» conservatrice avec le soutien d'une politique sociale de dérégulation de la droite ou les différentes formes de critique post-moderne concernant la modernité et la raison. Ainsi les conceptions pédagogiques, qui ont révolutionné les milieux pédagogiques en Allemagne de l'Ouest dans les années soixante et soixante-dix et qui les ont enrichis avec la terminologie et les bases d'une pédagogie critique, se retrouvent dans une situation de légitimation. La «Bildungstheorie» de Heydorn ne peut pas rester exclue des élaborations actuelles et le plus souvent critiques envers la modernité, car elle représente pour beaucoup le prototype d'un modèle, converti en réflexions pédagogiques, concernant des ébauches occidentales de la raison et de la modernité. Ces projets ne semblent plus valides si l'on considère la résolution des problèmes fondamentaux de la société aux XX^e et XXI^e siècles. De plus, les bases de la théorie critique de la «Bildung» fondée essentiellement par Heydorn ne sont absolument pas connus de la plupart des critiques : comme les oeuvres de Heydorn se laissent ranger dans le contexte d'une philosophie bourgeoise et moderne, il est placé dans la continuité du projet violent et des-

tructif de la modernité.

La genèse de l'oeuvre «bildungstheoretisch»

Heydorn est né le 14 Juin 1916 à Hambourg, au sein d'une famille de commerçants. Son enfance et son adolescence sont conditionnées essentiellement par le libéralisme politique et les orientations humanistes de la maison parentale. Ces conditions vont permettre à Heydorn plus tard de se saisir des idées socialistes et anarchistes et d'engager la rencontre des intellectuels avec la culture européenne antique. Après le baccalauréat (en lettres classiques, dans un établissement d'enseignement secondaire classique) en 1935, Heydorn étudie la philosophie, la sinologie et l'anglais. Sous le régime nazi, il réussit à nouer des contacts avec le milieu de la résistance socialiste. La discussion grandissante sur différents modèles de société (Kropotkin, Marx, Landauer, Mühsam, Toller) est accompagnée de la compréhension «que la vraie universalité de l'homme n'est compatible qu'avec l'organisation socialiste de sa société» (Koneflke 1994, p. 19) En 1944, Heydorn déserte et est condamné à mort par contumace par un conseil de guerre allemand. Après la guerre, il adhère au parti socialiste allemand (SPD), de 1946 à 1952, Heydorn est député des citoyens de Hambourg. En 1949, il devient docteur à l'université de Hambourg. Entre 1946 et 1947, il est président du SDS (corporation socialiste), de 1951 à 1961 il travaille comme conseiller scientifique au comité fédéral de direction de la «Sozialistische Jugend Deutschlands». La rupture d'avec la *social-démocratie* en 1961 entraîne son exclusion du SPD qui n'accepte pas son attitude positive envers la SDS (résolution d'incompatibilité). À partir de ce moment-là, son travail politique se concentre sur la lutte contre l'armement atomique, contre la remilitarisation de l'Allemagne de l'Ouest et contre les lois d'urgence. Le mouvement de protestation étudiant qui fait de 1968 une année de diffusion des idées socialistes et émancipatrices, accompagne Heydorn par des analyses critiques : comme il est engagé dans le mouvement opposé à la restauration et à la sujétion autoritaire, il devient important juste dans ce contexte de mettre en lumière de façon analytique les limites et les faiblesses de ce mouvement. Les ouvrages sur la «Bildungstheorie» et les activités politiques de Heydorn s'interrompent brusquement avec son décès le 15 décembre 1974.

Heydorn développe progressivement ses positions historiques et théoriques sur la «Bildung» pendant ses activités de recherche et d'enseignement scientifique : entre 1950 et 1952, il est maître de conférences à l'école supérieure de pédagogie à Kiel, de 1952 à 1960 il travaille à l'institut pédagogique de Darmstadt avant d'obtenir une chaire de professeur à l'université de Francfort (Main) en 1961, chaire qu'il occupera jusqu'à sa mort. Dès 1963, Heydorn com-

mence à formuler et élaborer ses théories élémentaires. Son travail dans les différents institutions scientifiques de «Bildung» lui permet d'intensifier ses réflexions sur la «Bildungstheorie» et la pédagogie. Celles-ci sont impliquées dans des réflexions philosophiques historiques sans lesquelles la détermination des perspectives réelles de «Bildung» n'est pas possible. Ce qui distingue Heydorn des «Bildungstheorien» traditionnelles, c'est le fait qu'il ait libéré la théorie de la «Bildung» de ses restrictions spirituelles ainsi que celles liées à l'histoire des idées et qu'il intègre d'une façon dialectique les actions pédagogiques dans la relation entre la «Bildung» et le pouvoir, qu'il fait par conséquent sans cesse référence de la «Bildung» aux conditions sociales fondamentales et à la situation du pouvoir dans la société considérée où les groupements hégémoniques formulent les directives à la «Bildung» institutionnalisée. Au travers de son travail, Heydorn exécute un abandon important de la «Bildungstheorie» traditionnelle et fonde le projet d'une théorie conduite par la notion critique de «Bildung».

Si l'on considère ses oeuvres de «Bildung» sous l'aspect historique et théorique, on trouve d'abord les essais et les positions politiques sur différents sujets concernant la pédagogie et la politique de l'éducation de l'Allemagne post-nazie, au premier plan : les conceptions du travail d'éducation socialiste, de la situation universitaire, de la configuration de la «Bildung» scolaire sous l'aspect organisateur et contextuel. Dès le début de l'activité pédagogique et scientifique («Bildung»), la formation des professeurs est vue comme le pivot d'une réorganisation du travail éducatif après la fin du régime de terreur national-socialiste.

La pensée théorique de «Bildung», développée par le traitement intensif de la philosophie des Lumières, l'idéalisme allemand et la philosophie de l'histoire de Marx, conduit la réflexion de Heydorn aux problèmes de «Bildung» indépendamment de ses différentes positions sociales et professionnelles. Les oeuvres principales connues, à savoir *De la contradiction entre la «Bildung» et le pouvoir* et *Du remaniement de la notion de «Bildung»* sont publiées en 1970 et en 1972 après un long travail préparatoire. Ils contiennent la quintessence de la «Bildungstheorie» dialectique de Heydorn qui est le résultat de l'unité de ses analyses philosophiques d'histoire et historiques de «Bildung». Ces traités sont déjà «écrits contre le sens du courant» (ibidem, p.16) ce que Gernot Koneffke remarque dans sa préface à la nouvelle édition des oeuvres de «Bildungstheorie» sortis en 1994/1995. Impliquée dans l'opposition restauratrice d'un véritable renouveau démocratique et portée par la force explosive du mouvement de l'année 68 dont les points insuffisants sont toujours critiqués par Heydorn juste à cause de sa sympathie pour lui, la «Bildungstheorie» tourne autour de la question d'une alliance constructive entre la «Bildung» et le

pouvoir qui serait capable de restaurer la raison générale de tous les individus.

Plus de dix ans après sa mort, l'oeuvre philosophique, littéraire, politique et de «Bildungstheorie» de Heydorn n'est pas encore complètement disponible. Même les écrits de «Bildungstheorie» n'étaient présents qu'en extraits. Sous les conditions socio-historiques, dans leur contexte la pédagogie tend à se dissoudre en science éducative et en recherche sociale; ce fait doit être considéré comme particulièrement grave car les réflexions pédagogiques appropriées ne trouvent leur point de référence central qu'au cœur d'une «Bildungstheorie» que Heydorn a élaborée, seul représentant de la science de l'éducation et de «Bildung» de l'Allemagne de l'Ouest dans le fondement et la densité historiques profonds. L'édition complète de l'oeuvre de Heinz-Joachim Heydorn publiée en 1994 et en 1995 par Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke et Edgar Weick devrait représenter un pas important vers la maîtrise du vide contemporain de «Bildungstheorie» dans la discussion pédagogique. Comme les discours pédagogiques dans la République fédérale d'Allemagne ont besoin d'urgence d'une pose de fondements et de réflexion de «Bildungstheorie» - il faut rappeler dans ce contexte, par exemple, la controverse de l'évaluation de l'éducation anti-autoritaire, le débat de violence pédagogique ou la discussion sur la réduction du système de «Bildung» - l'édition actuelle de la «Bildungstheorie» de Heydorn peut servir au renouveau de l'examen des problèmes principaux de «Bildung» et d'éducation dans notre société.

La «Bildungstheorie» critique de Heydorn

La «Bildungstheorie» de Heydorn se développe de la discussion historique sur la pensée éducative de l'Antiquité jusqu'à notre civilisation industrielle et capitaliste. Dans cette élaboration intellectuelle des concepts fondamentaux de l'éducation qui ont atteint leur point culminant dans la pensée bourgeoise du 18^e siècle, ont chuté ensuite et se contentent d'un «schattendasein» dans une société de troc, il développe un catalogue d'instruments dialectiques d'une «Bildungstheorie» critique. Ces instruments conservent, d'un côté, les potentiels émancipatifs de la notion bourgeoise de l'éducation et, de l'autre côté, mesurent les perspectives éducatives à partir de la société et de ses problèmes éducatifs d'aujourd'hui. Le point essentiel de sa théorie d'éducation est l'hypothèse de la contradiction entre l'éducation et le pouvoir qui est élaborée dans l'oeuvre principale (voir le volume 3 de l'édition complète).

À l'égard de la destruction post-moderne du «Subjektgedanken», la «Bildungstheorie» critique est fondée sur une anthropologie humaniste qui souligne le fait de la capacité humaine d'apprendre et du développement personnel. C'est une anthropologie qui considère l'homme au travers de la raison. La condition centrale de cette position anthropologique est l'idée de la capacité intellectuelle en tant que pouvoir clé du sujet par excellence. Cette capacité intellectuelle n'est d'abord qu'une seule qualité de l'homme, qui ne se développe pas naturellement, mais avec l'aide des processus d'éducation systématiquement organisés: «Mais l'articulation de la raison, son déplacement dans le cœur de l'histoire est le résultat du travail pénible humain qui concerne les conditions réelles». Une société émancipée exige la réalisation de cette capacité de la raison parmi tous les individus humains. Au contraire de la philosophie idéaliste sur la raison de la bourgeoisie, Heydorn introduit dans ses œuvres de l'histoire éducative une reformulation matérialiste de l'expression «Bildung»: la réflexion de la «Bildungsgeschichte» de l'homme nous fait remarquer l'engagement des perspectives éducatives dans le contexte social respectif de la production et reproduction, bien qu'elles ne soient pas déterminées par celui-là. Pourtant la réalisation de la capacité de la raison est de façon élémentaire dépendante de la constitution spécifique de la société dans laquelle les processus de l'éducation sont engagés et exécutés. Cela veut dire que le degré de la raison réalisée se règle sur les principes d'organisation de la société et sur la rationalité et l'irrationalité qui ont leurs causes structurelles dans ces principes. Le progrès de la réalisation du potentiel de la raison de l'humanité se mesure à partir de la capacité sociale de dispenser la raison qui existe en principe dans le sujet humain comme une capacité humaine de rationalité.

Le résultat fondamental des réflexions de la «Bildungsgeschichte» se retrouve dans l'hypothèse de la contradiction entre la «Bildung» et le pouvoir. La théorie critique de la «Bildung» tient compte du modelage social et de l'occupation dominante de la «Bildung» mais elle insiste sur le moment de l'indétermination du sujet, ce qui est inclus dans la «Bildung». Dans le processus de l'incarnation, la «Bildung» est située dans une situation contradictoire dès le début. La phylogénèse de l'homme expose la réflexion croissante de l'homme sur lui-même et son existence d'après la réflexion de la «Bildungstheorie» critique concernant la «Bildungsgeschichte». En ce qui concerne la genèse de la «Bildung», l'homme n'est ni confronté à un processus de l'histoire de la nature, ni à un processus de socialisation qui s'effectue sans connaissance. C'est à la base de la «Bildung» qu'il développe la compréhension de soi et du monde et qu'il conçoit la disposition intellectuelle de ses propres conditions de vie et de sa socialisation. La libération de la «Bildung» dans le processus historique

ouvre la perspective d'atteindre la majorité : la «Bildung», c'est «l'éclaircissement en tant que savoir sublime de l'homme sur lui-même» (2, p. 200).

Une théorie critique de la «Bildung» reflète les suppositions et les contradictions sociales auxquelles elle est soumise elle-même et analyse celles-ci dans ses conciliations spécifiques des processus de «Bildung» de la société. C'est seulement en faisant la réflexion d'implémentation contradictoire de «Bildung» dans une certaine formation sociale que l'on peut après tout réaliser les perspectives de la majorité : «Le point de départ concret d'une pédagogie de libération se retrouve dans les contradictions sociales actuelles, c'est-à-dire dans les déterminations de la société avec lesquelles elle se révoque elle-même», énoncent les thèses «Sozialismus mit menschlichem Gesicht» publiées par Heydorn et son ami, le «Bildungswissenschaftler» Gernot Koneffke en 1971 (Heydorn/Koneffke 1981, S. 238). La «Bildungstheorie» analyse les contenus, les méthodes et les sujets de la «Bildung» en ce qui concerne les conditions de la réalisation de la majorité.

La société commande les processus d'éducation des hommes pour son existence et sa reproduction. La «Bildung» comprend la mise à disposition de la société du savoir, des expériences et du «Subjektvermögen» qui sont importants pour la restauration des conditions sociales dans leur continuation historique. Ainsi sont constituées les conditions d'une «Bildung» exclusive et par suite d'un développement inachevé d'identité qu'une théorie critique de la «Bildung» doit faire ressortir. En étant obligé de transmettre la «Bildung» à la génération suivante afin de la perpétuer, la société pousse la capacité de connaissance des individus *nolens volens*. C'est dans le même processus où les groupes sociaux dominants vont initier des processus de «Bildung» afin de conserver les bases de la production sociale qu'elles provoquent le développement d'une conscience qui pourrait soumettre à une révision critique fondamentale de ces suppositions : «Pendant que la société doit faire avancer le développement intellectuel en vue de l'évolution des forces productives, elle donne lieu au fait que, malgré tous les efforts pour lier à l'avenir la connaissance de l'homme à ses intérêts, cette même connaissance est révolutionnée par la prise en compte de la contradiction entre l'humanité et la réalité. Voilà la raison pour laquelle la «Bildung» est aussi une force motrice quand elle sert en tant qu'institution des buts permanents ; la chose même dépasse les limites qui lui sont assignées» (2, p. 144). C'est par le contrôle fondamental des restrictions sociales auxquelles est soumise la «Bildung» que se produit la détermination des possibilités virtuelles d'inaugurer les processus de libération humaine en s'occupant des contenus de «Bildung». À partir du recours à la notion de «Bildung», on ne peut pas déterminer pour la théorie de «Bildung» la fonction de la recherche empirique : la «Bildungstheorie», c'est une antici-

pation, une ébauche, une esquisse d'un avenir au-delà de la réalité de l'homme fragmentaire dans notre civilisation industrielle et capitaliste.

Heydorn analyse la contradiction entre la «Bildung» et le pouvoir à travers les différentes étapes des traditions occidentales de «Bildung» (en tenant compte des) dans le contexte actuel de formation politique et sociale. Il commence par la genèse de la notion de «Bildung» avec la compréhension humaniste de la Grèce antique. (3, p. 6) La notion «Bildung» ainsi que la «Bildung» ne sont déterminables d'un point de vue historique que dans leur relation permanente avec le développement de la force productive sociale, avec la situation concrète du pouvoir et avec la constitution historique particulière de la production sociale. «Le besoin social du savoir sécularisé» que Heydorn a élaboré caractérise le lieu d'origine historique de la «Bildung» ainsi que sa connaissance de lui-même. Tandis que la «Bildung» doit sa genèse et son institutionnalisation croissante au sein des formations sociales postérieures au besoin plus en plus fort de rationalité de la société, la notion de «Bildung» pose la question du découvert, de la libération et de la réalisation de l'homme comme artisan de son histoire, une question qui dépasse l'affectation sociale. La persécution des perspectives sociales est accompagnée de l'intermédiaire de la rationalité en tant que transmission du savoir et des connaissances qui ne doivent pas seulement servir aux intérêts de pouvoir et de production mais qui ouvrent la possibilité de rétablissement historique de la majorité : «Le procédé de connaissance est difficile car c'est un processus historique et social qui comprend la raison dont l'homme doit se servir pour se libérer, une raison cachée à découvrir qui le détruit en même temps qu'elle reste à découvrir» (3, p.22).

En effet la «Bildung» ne gagne son importance sociale réelle que dans les sociétés bourgeoises modernes à un moment historique où les processus de «Bildung» sont institutionnalisés de plus en plus, les segments de savoir doivent être communiqués à tous les membres de la société. Si la société avec une telle forme de civilisation a besoin d'un système organisé de «Bildung» qui produit les profils de qualification et les bases du savoir, elle pousse aussi le développement intellectuel selon les possibilités à une prise de conscience de «la contradiction entre l'humanité et la réalité» (2, p. 144). Le système éducatif se retrouve dans une situation contradictoire, c'est-à-dire qu'il produit de la conformité en transmettant du savoir et c'est en même temps à cause de la «Bildung» qu'il sait la mettre en question. Si la «Bildung» joue contre la fonction qu'elle assume, alors elle n'est, par nature, pas compréhensible dans les catégories d'une économie de «Bildung». Elle est plutôt «toujours une force motrice lorsqu'elle sert les but persistants en sa qualité d'institution». Comme

l'ouverture de nouvelles perspectives pour l'évolution de la force productive sociale dépend essentiellement de la «Bildung» et de sa qualité (3, p. 307), c'est avant tout l'école qui est devenue le levier du changement social ; c'est là où l'on pousse la contradiction entre la «Bildung» et le pouvoir à l'extrême ; une circonstance dont il faut se servir pour faire avancer le développement émancipatif du sujet.

La théorie de «Bildung» compte sur le fait que la relation contradictoire entre la «Bildung» et le pouvoir sera utilisée en prenant la direction d'une perspective de libéralisation et que la contradiction qui se manifeste dans la «Bildung», sujet de la société, se transforme en résistance. Il est possible que la rationalité, que la société a mise à la disposition au travers de la «Bildung» soit la cause des processus qui toument à la négation et la suppression de ce qui est établi ainsi que de l'action libérante. L'instrument de la libération est la «Bildung», mais en effet «selon sa capacité..., elle ne fournit que les éléments formels qui peuvent lui servir à elle, de même qu'au pouvoir ordonné» (4, p. 63). Face à l'accumulation d'éléments de rationalité, la potentialité augmente de comprendre la «Bildung» comme un moyen puissant de libération et la portée politique de sa conversion potentielle humaine est reconnaissable. La pédagogie de libération a l'intention d'établir une relation virulente entre la «Bildung» et le pouvoir, la mobilisation de sa «subversivité virulente» (Koneffke 1969, p. 430) : «Il ne peut s'agir de libérer l'instrument indispensable de la connaissance, qui se retrouve aussi ici (dans «l'école capitaliste»), de son système de référence irrationnel et d'en faire une arme dans la main humaine» (ibidem, p. 167).

Bien entendu, il serait illusoire de vouloir voir dans une relation de cause à effet le changement de la société comme le résultat de la réalisation de «Bildungsgänge» émancipatrice. Si la «Bildung» est la supposition nécessaire pour que la réorganisation extérieure des conditions sociales corresponde à la réformation intérieure des sujets qui portent la société et qu'elle y entamerait un vrai changement, elle reste impuissante sans le contact avec la politique. Le rapport entre la «Bildung» et la politique ne doit pas seulement être analysé sous l'angle de la domination, mais aussi selon sa capacité de réaliser une alliance entre la «Bildung» et les mouvements politiques d'émancipation. Recommander la «Bildung» en tant que moyen essentiel contre les conditions sociales mineures aurait signifié une rechute dans les idées idéalistes de «Bildung». Premièrement, une théorie de «Bildung» qui comprend la relation entre la «Bildung» et la société comme une «partie de la dialectique entière de l'histoire» (4, p. 168) serait capable d'établir un rapport entre la «Bildung» et la

politique. Par l'alliance entre la «Bildung» et les pouvoirs politiques progres-

tés ensuite dans le cadre d'une recherche fondamentale et matérialiste historique pour les soumettre à une critique à la fois politique et pédagogique dans son livre intitulé *Widerspruch* (3, p. 213 suivantes).

Heydorn est un des premiers chercheurs sur la «Bildung» de la R.F.A. qui ait soumis la pédagogie réformatrice historique à une analyse critique de la société et de la politique et qui a relevé sans ménagements l'irrationalisme à la fois politique et pédagogique d'une révolution pédagogique. C'est exclusivement sa fonction innovatrice et constructive qu'on perçoit presque toujours dans la recherche historique de «Bildung».

C'est donc par l'implémentation de la pédagogie réformatrice dans son contexte historique et social en totalité qu'on peut en faire une évaluation convenable : la pédagogie réformatrice ne montre ses possibilités et surtout ses dangers que sous la condition que l'analyse historique de «Bildung» applique ces théories aux contradictions et aux tendances de développement du capitalisme industriel dans la société. Elle est liée inséparablement aux principes de reproduction du capitalisme industriel. Ainsi l'examen matérialiste et historique de la pédagogie réformatrice par Heydorn découvre, à part des motifs philanthropiques, un énorme irrationalisme qui montre souvent une affinité à l'idéologie nazie. La mystification de l'enfant, la naturalisation de l'histoire humaine, la divinisation de la nature humaine et les suppléments des conceptions pédagogiques ne représentent que quelques éléments du complexe analysé par Heydorn. Comme cet exposé est l'une des premières œuvres historiques de «Bildung» sur la critique nécessaire de la pédagogie réformatrice, il restera à analyser le rapport entre la pédagogie réformatrice et la «Bildungstheorie» critique en considération d'éventuels potentiels inexploités, susceptibles de s'enrichir mutuellement.

L'héritage et les points suivants

Avec l'abandon postmoderne de l'éclaircissement, de la raison, de l'émancipation et de la majorité (voir Angehrn, 1986) on proclame aussi la fin d'une théorie de «Bildung» qui se sert de ces fondements d'une philosophie bourgeoise pour les redéfinir à partir des problèmes fondamentaux et des contradictions de notre modèle de civilisation capitaliste. Là où la différence est le seul point de départ des idées philosophiques de «Bildung», il n'y a pas de place pour une théorie qui veut offrir la possibilité de réaliser la libération de la capacité de raisonnement de tous les individus. Cette entreprise historique,

partie du projet de l'histoire moderne, mine la diversité des modes d'existence humaine et le pluralisme des capacités subjectives de connaissances en étendant de manière totalitaire et universaliste une certaine philosophie c'est-à-dire la *ratio* moderne à tous les hommes et toutes les sociétés. Ces positions sous-estiment les tendances dangereuses qui peuvent être impliquées dans l'abandon de la notion de «Bildung», bien que la notion ait un sens critique envers les Lumières : à savoir la légitimation de violations des droits de l'homme, de discriminations, de terreur et d'expulsion (voir Al-Azm, 1996). En suivant la philosophie de Leonard Nelsons, le point fixe de repère de Heydorn, sa notion critique de raison se manifeste contre toutes les formes de particularisme, toutes les formes de légitimation de l'inégalité sociale et de l'exclusion : «L'égalité de la raison devient l'internationalisme absolu (ici dans la philosophie de Nelsons, A.B.), l'égalité illimitée des groupes ethniques, l'égalité des sexes réalisée. (...) La dignité, qui entoure l'homme et qui ne doit absolument pas être abandonnée, provient du fait que cette dignité est complètement présente dans chaque individu car c'est lui-même qui fait la représentation de la raison entière et qui a vocation pour cela. Il n'existe ni justification dialectique du crime, ni détour de l'esprit qui passe par les fosses communes pour arriver à son but, ce qui est possible dans la conséquence de Hegel. Il n'y a pas d'histoire mythique par laquelle la soumission des peuples est justifiée» (Heydorn, 1974, p. 38 suivantes, citation de Koneffke 1994, p. 19).

En considération de l'hypothèse de la contradiction entre la «Bildung» et le pouvoir, ce qui pourrait très bien se joindre à la théorie de «Bildung» de Heydorn, c'est la question de savoir jusqu'à quel point la relation antagoniste que Heydorn a analysée s'exprime uniquement dans les instituts de formation. En principe, la «Bildung» peut avoir lieu partout, à savoir dans la vie quotidienne sociale, dans les lieux d'apprentissage des mouvements sociaux, dans les contextes de socialisation extra-institutionnels, bien entendu jamais de façon systématique et continue comme à l'école. Celle-ci restera encore la place de la transmission la plus concentrée des effectifs de savoir, elle restera le terrain où les impulsions essentielles d'apprendre et de *plus* apprendre peuvent être transmises, sans dépendance des problèmes structurels de notre système de «Bildung». Une «Bildungstheorie» critique du présent doit vérifier jusqu'à quel point on peut combiner d'une façon constructive des processus d'apprentissage avec la charge de la transmission systématique des connaissances et de la «Bildung» et leur institution dans le cadre d'une socialisation extra-institutionnelle et y compris des impulsions, des motivations et des expériences qui sont produites ici. Il s'agit donc de retirer du système quotidien de socialisation les expériences plus ou moins réfléchies des apprentis et de les transférer dans le domaine de disposition de la connaissance, expériences qui peuvent rendre la contradiction virulente selon Heydorn. La résistance de la

«Bildung» consiste dans la capacité du sujet «à tenir tête à une société si elle ne représente pas plus que sa propre réclamation de pouvoir» (I, p. 132). Une mission centrale de la «Bildungstheorie » et de la recherche aujourd'hui est la réflexion de la relation entre la vie quotidienne et l'institution, entre l'apprentissage extra-institutionnel et la formation systématique.

La théorie de «Bildung» de Heydorn ouvre en effet un fossé de plus en plus profond qui est le résultat d'une condition sociale et historique qui s'éloignent de plus en plus d'une civilisation sociale, c'est-à-dire entre l'exigence d'une «Bildungstheorie» critique de la réalisation de «Bildung» universelle pour tout le monde et les conditions de socialisation réelles qui cachent les moments d'émancipation. Le fait que ce fossé ne soit guère traité par la théorie de la «Bildung » est moins la faute du savant de Francfort que celle d'une discussion qui s'approche du côté philosophique ou sociologique des problèmes fondamentaux de l'éducation et de la formation, mais qui ne les reflète, ni ne les aborde à partir du centre des questions fondamentales de notre société. Heydorn lui-même a tout à fait conscience de ce problème grandissant de la dialectique du contenu et de la forme du processus de «Bildung» dans le contexte des rapports de socialisation qui sont organisés complètement en ce qui concerne la culture industrielle et l'esthétique des marchandises, même s'il combattait avec véhémence les tendances à la décomposition de la «Bildung» en jeux méthodiques.

Pourtant sa «Bildungstheorie» offre quelques points d'attache pour une théorie de socialisation critique. Ayant conscience du fait qu'il n'y aura jamais de solutions automatiques de contradictions et de problèmes, Heydorn ne partait jamais du principe qu'il y aurait une enveloppe mécanique pleine de savoir en «Bildung» émancipatrice. La «Bildung» ne devient pas automatiquement une force motrice émancipatrice du changement de société, le traitement pénible de toutes les matières de «Bildung» est la condition essentielle de la future majorité : «L'histoire ne donne rien en cadeau» (4, p. 168).

On peut demander des précisions à la théorie de «Bildung» de Heydorn, à savoir comment l'instrument de reproduction de la «Bildung» parvient effectivement dans « la main humaine». Sous quelles conditions l'instrument «auquel on est soumis» devient-il un instrument «qui peut nous libérer»? (4, p. 167). De quelle manière alors la rationalité peut-elle développer une capacité de raisonnement et devenir ainsi un moyen de libération? Le procédé de libération est lié d'une façon élémentaire à la jonction méthodique des contenus de «Bildung» avec la capacité des apprentis à se socialiser d'une certaine manière : « La «Bildung» en qualité d'éclaircissement doit trouver ces processus sub-conscients, auxquels elle peut s'attacher pour établir une connexion

avec la conscience, une conscience qui dépasse la frustration et offre des sorties. Chaque «Bildung» a besoin d'un point de départ psychologique, pas pour se perdre dans son subjectivisme mais pour rendre possible l'intervention médiatrice entre le sujet et l'objet par laquelle le sujet peut retourner sur soi-même. Ces possibilités d'entrer en relation sont présentes, elles se multiplient sans cesse avec la déformation furtive de l'homme, son rabougrissement psychique» (3, p. 315). Par cela, Heydorn n'entend pas l'application de la thérapeutique industrielle des besoins qui résultent de l'aliénation ; cette thérapeutique soutient plutôt en règle générale les tendances régressives des sujets et contribue à leur infantilisation. Les déchaînements d'agressivité provoqués de façon bioénergétique contribueraient au soulagement de l'individu ainsi que les «cris préhistoriques» relevés pendant la thérapie ; mais ils ne permettent pas une «libération de l'homme à travers la conscience» (2, p. 201). Il s'agit plutôt de faire des mécanismes et des matières de l'expropriation culturelle les contenus des processus de « Bildung» même pour ensuite les annuler. Seul « le sujet sachant » peut être «le sujet révolutionnaire» dans la société moderne (3, p. 329), une conscience hautement développée lui servant de base.

Chaque mépris des contenus culturels de «Bildung» en faveur d'une surévaluation chronique de soi-disant compétences-clés et de formes «créatives» d'apprentissage renforce l'affirmation des conditions données, dégrade la pédagogie en «un écheveau de coopération sans perspectives» (2, p. 152). Bien que chaque action pédagogique de «Bildung» à prendre au sérieux soit conduite à faire la liaison méthodique entre l'effectif des connaissances et les états de socialisation des sujets étudiants, elle ne peut pas être déchargée de son devoir central : c'est-à-dire «de forcer l'homme à la soumission de sa subjectivité aux faits objectifs» (1, p. 131). La disposition consciente sur ses propres conditions de vie et de socialisation suppose une «Bildung» englobante et profonde : «Il y a des suppositions pour transférer la socialisation à la conscience», il est dit dans le *Widerpruch* dans le contexte d'une critique à la «Gesamtschule», «des révolutions spontanées ne servent à rien, elles retournent aux termitières, l'affirmation sans critique des processus de socialisation éternise le capitalisme. La socialisation, qui conserve la conscience, devient pourtant révolutionnaire» (3, p. 323). Ainsi Heydorn développe les contours d'un programme sociopédagogique qui est à réaliser à l'aide de modèles émancipateurs de «Bildung». La découverte des suppositions, conditions et perspectives de tels modèles de «Bildung» fait partie du ressort d'une «Bildungstheorie» critique qui a l'intention d'analyser et de développer la pensée de Heydorn.

Une autre dimension où la réflexion pourrait commencer réside dans le traitement des catégories de «Bildung» et de l'éducation. Il fallait analyser jusqu'à quel point la comparaison antithétique des notions fondamentales pédagogiques faite par Heydorn pouvait être maintenue. La lecture des œuvres de «Bildungstheorien» fait apparaître que Heydorn travaille dans ses premiers écrits essentiellement, presque pour la plupart, avec la catégorie de l'éducation, tandis que la notion de «Bildung» entre plus tard au centre de sa pensée. Bien entendu, Heydorn met l'accent sur le projet de «Bildung» en tant que centre d'une pédagogie de libération dans tous ses traités de «Bildungstheorie». La raison à l'écartement postérieur de la notion d'éducation se retrouve d'un côté dans les éléments centraux de sa recherche, de l'autre côté certainement dans le danger probable de transformer les individus en instruments pendant le processus d'éducation. Dans l'histoire moderne allemande, cette distance se révèle dans la déformation de l'éducation en discipline et en dressage. Pourtant, il fallait analyser le passage d'une période assez manipulée de la genèse du sujet à un développement émancipateur possible du sujet d'un point de vue théorique de l'éducation et de «Bildung». L'organisation et la réglementation de ce développement diffère beaucoup selon les différents modes éducatifs des sociétés. Le processus de «Bildung» qui doit accoucher de la majorité exige selon Heydorn «être attentif dès le début»: « la connaissance doit s'enfoncer profondément à l'intérieur de l'homme qui doit l'acquérir ensuite, elle doit lui rendre le pouvoir de résistance qui supporte la déception» (3, p. 320). Ce qui est pourtant tout à fait nécessaire à cet égard, c'est la réflexion des moments éducatifs en ce qui concerne son importance pour le projet d'une «Bildung» émancipatrice. Certes, l'éducation est forcément manipulée car elle doit assurer l'enfant de sa survie et le protéger contre les dangers physiques. Elle est manipulée car elle propose des stratégies d'accomplissement qui, au lieu de sa rationalité non encore développée, permettent à l'enfant de s'orienter dans les lieux de socialisation. Mais c'est aussi sa forme qui détermine essentiellement le déroulement suivant de l'évolution du sujet. L'éducation est le fondement pour la subjectivité développante, la base du développement de personnalité au moyen de «Bildung». En vue de l'occupation conservatrice du terrain d'éducation, mais aussi eu égard à une socialisation de culture industrielle de plus en plus englobante où la faculté de perception est fabriquée et déformée industriellement, le traitement de cette thèse a aussi une grande importance pédagogiquement et pratiquement parlant.

Conclusion

Dans la position d'une théorie critique de «Bildung» et d'éducation, la «Bildung» signifie le projet inachevé d'un retour émancipateur sur soi-même (voir aussi Schmied-Kowarzik, 1993). Elle doit de façon toujours renouvelée refléter ce projet par ses échecs et ses éventuels succès. La «Bildungstheorie» doit examiner à la lumière les lieux de socialisation selon ses marges restrictives et émancipatrices pour l'action pédagogique. Il s'agit de ne pas seulement exiger de la «Bildung», mais de la transférer «en la puissance de la vie» (3, p. 3 ii).

L'orientation fondamentale humaniste du projet a pour but l'élévation à une puissance de soi-même des adolescents, la libération des évolutions futures. Le retour émancipateur sur soi-même sous les conditions de socialisation dangereuses pour l'identité suppose la confrontation du sujet avec sa réalité sociale. Pendant le déroulement compliqué de la vie les hommes doivent acquérir un rapport libéré avec le monde. Avant cela, ils ne savent pas déterminer leur propre position, conquérir la réalité et la rendre disponible en leur conscience.

Voilà la condition de leur capacité d'agir. La « Bildung » est l'effort permanent pour gagner la disposition même des propres expériences de vie et de socialisation. Une théorie critique de la « Bildung » doit mettre à disposition la boussole pour le travail pédagogique, une boussole dont on a grand besoin en considération de la crise existentielle écologique de notre société.

BIBLIOGRAPHIE

Al-Azm, S. J. : *Das Wahrheitsregime der Verbrecher. Postmoderner Relativismus und die Frage der Menschenrechte*, in: Frankfurter Rundschau, Nr. 276, 1996, S. 10.

Angehrn, E.: *Krise der Vernunft? Neuere Beiträge zur Diagnose und Kritik der Moderne*, in: Neue Hefte der Philosophie, Jg. 33, 1986, S. 161-209.

Euler, P-1L.A- Pongartz (Hrsg.): *Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns*, Weinheim 1995.

Heydorn, H.-J. : *Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften Band 1*, Frankfurt am Main 1980.

Heydorn, H.-J. : *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften Band 2*, Frankfurt am Main 1979.

Heydorn, H.-J. : *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffis. Bildungstheoretische Schriften Band 3*, Frankfurt am Main 1980.

Heydorn, H.-J.: *Konsequenzen der Geschichte. Politische Beiträge 1946-1974*, Frankfurt am Main 1981.

Heydorn, H.-J.: *Werke Band 1: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949-1967*, Vaduz 1995.

Un réveil de Sébastien

ou la passion de l'objectivité (*)

Daniel Hameline

Université de Genève

Dans son Autobiographie, en 1952, Jean Piaget se dit convaincu que le «mobile secret» de son activité de psychologue repose sur une «double expérience précoce de deux types de problématique» : d'abord, à peine sorti de l'enfance, il effectue des recherches d'histoire naturelle, puis, en pleine adolescence, sa lecture de Bergson provoque une crise philosophique. La science vient en premier dans sa formation de penseur. Piaget en 1952, juge qu'elle lui a fourni des «instruments de protection» efficaces contre le «démon de la philosophie» quand celui-ci l'a soumis à la tentation. Or en 1918, quand il publia le roman autobiographique Recherche, dont Sébastien est le héros, le récit est loin d'avoir la linéarité tranquille du triomphe anticipé de la science. Les «instruments de protection» de l'histoire naturelle ont, en réalité et du propre aveu de Piaget, volé en éclat. Mais la tentation philosophique va se muer en tentative de reconstruire la science. La passion subjective de l'aventure pensante devient passion de l'objectivité. La conviction du militant fait place à l'éthique du chercheur. Néanmoins le «mobile secret» demeure identique à lui-même. La tentation de philosopher habite de bout en bout la tentative de simplement connaître. Pour le plus grand progrès de la science.

(*) Le présent article est la reprise de la conférence solennelle prononcée le samedi 14 septembre 1996, dans l'Auditoire Jean-Piaget à l'Université de Genève, à l'occasion de la commémoration du centième anniversaire de la naissance de Jean Piaget, en présence du public genevois et des participants des deux Congrès internationaux Piaget-Vygotski et La pensée en évolution. On a conservé le ton de la parole publique et on a renvoyé en notes l'appareil de références, réduit au minimum pour la circonstance. Cette conférence

Mots clés : Bergson, Devenir, Evolution, Histoire naturelle, Objectivité, Philosophie, Piaget, Psychologie, Ethique de la science.

Bringuiet : Ce Sébastien, c'était vous ?

Piaget : Oui, ce Sébastien, c'était moi.

C'est alors que Sébastien se réveilla. Et son tourment fit place à une paix exquise, d'une douceur inconnue. Il sentait les forces de son être s'amollir, cesser de se combattre l'une l'autre. Elles coulaient voluptueusement, se distendaient de plus en plus... et brusquement, Sébastien vit qu'il n'était plus. C'était la paix du tombeau. Sa personne s'était répandue dans le tout. Pourtant, il restait une petite lueur, un foyer de conscience qui regardait le reste de soi-même se désagréger et qui ne perdait pas un des détails de cet éparpillement. Et quand tout fut consommé, le foyer continua de luire, vivant du souvenir. Il (...) revoyait avec netteté sa vie passée, ses efforts, ses désirs, tout, jusqu'à sa mort. (1)

Curieux homme que ce Sébastien, n'est-ce pas, Mesdames et Messieurs. J'allais dire «curieux jeune homme». Mais d'abord ce Sébastien-là a-t-il un âge ? Poser une telle question, c'est se demander s'il y a un âge pour mourir. Car ce que, «brusquement», Sébastien a vu, nous dit le texte, c'est qu'il n'était plus».

Ce passage que le Choeur universitaire vient d'interpréter pourrait constituer l'élégie dont nous aurions besoin puisque cette conférence constitue l'épisode commémoratif obligé de ces manifestations en l'honneur de notre illustre prédécesseur. Pour la plupart de celles et ceux qui, dans cet auditoire, peuvent revendiquer de l'avoir connu, Piaget fut un homme de l'âge mûr, voire un vieil homme.

Commençons donc peut-être à donner à cette ouverture musicale la signification de mémorial dont elle est porteuse. Avant de célébrer le savant exceptionnel qui inspire notre rassemblement, saluons en Jean Piaget un mortel comme un autre. Peut-être d'ailleurs faudra-t-il, dans un instant, dire que se savoir un mortel comme un autre ne fut pas, pour lui, une donnée négligeable dans l'engagement scientifique qui a été le sien.

Mais rappelons d'abord, avec respect, que depuis seize ans déjà, un beau jour, ce mortel quelconque (car tout mortel est quelconque puisqu'ici le lot est commun) a vécu pour de vrai, en sa propre réalité singulière, ce réveil de Sébastien. A-t-il «réalisé», au sens que le français donne à ce mot comme dans l'expression «tu réalises ? ». Dans la fiction, Sébastien, lui, «réalise» qu'il n'est plus. «Et, commente l'auteur, son tourment fit place à une paix exquise, d'une douceur inconnue».

Nos manifestations, certes, n'ont pas été organisées en vue de ranimer une bien vacillante flamme du souvenir. Vous n'êtes pas, Mesdames et Messieurs, convoqués ce soir à la nostalgie. J'ai bien retenu la leçon que l'on m'a faite : les deux congrès qui vous rassemblent à Genève sont résolument en prise sur l'avenir. Les propos sont clairs sur ce point. Gageons, d'ailleurs, que Piaget lui-même, s'il était là, serait le premier à nous dispenser de le célébrer avec trop de relief dans le sentiment... Néanmoins, comment ne pas ouvrir ce bref épisode commémoratif de nos manifestations par un souhait ? Que ce mortel quelconque, qui fut l'un des maîtres à penser de ce siècle, ait pu effectivement «réaliser», lorsque son heure advint comme il revient à chacun d'en connaître le tour, que la paix du tombeau était cette «paix exquise, d'une douceur inconnue» dont il évoqua un jour la volupté possible.

Un texte exhumé

Cet hommage rendu, une chose semble devoir être affirmée. Le vieil homme Piaget n'aurait pas publié une pareille page. Celle-ci date de près de quatre-vingts ans : *Recherche* a été rédigé entre 1916 et 1917. Peut-être Piaget trouverait-il déplacé, voire impudique, que j'exhume ce texte ce soir. Et qu'il ait été mis en musique lui paraîtrait sans doute une idée particulièrement saugrenue, à moins qu'il ne s'en trouvât amusé, car il était mélomane... J'ai choisi ce passage à mes risques, et sans en demander l'autorisation à ceux et celles qui, quoique plus qualifiés que moi qui n'ai pas connu Piaget, m'ont confié le redoutable honneur d'évoquer son oeuvre en public. Mais que ces collègues soient assurés que j'ai fait mon choix dans un grand respect pour leur maître et pour l'héritage qu'ils assument. Cependant, la vérité oblige à dire qu'à l'égard de cet écrit de jeunesse, Piaget a pris, dès son autobiographie de 1952, et au cours de ses célèbres conversations avec Jean-Claude Bringuier publiées en 1977, une distance un peu bougonne, comme s'il ne tenait pas à s'apesantir par trop sur cet épisode lointain de son entreprise de pensée.

Mais déjà dans l'avant-propos daté de décembre 1917, il met en garde le lecteur : «(ces pages), dit-il, ont été écrites de septembre 1916 à janvier 1917. Je venais alors d'avoir vingt ans, et là est leur explication et leur excuse». Néanmoins, à Bringuier qui l'interroge en 1977: «Sébastien, c'était vous?», Piaget répond sans ambage: «C'était moi». Ainsi c'est bien Piaget qui met en scène Piaget, dans ce qu'il appelle «une sorte de roman». Et vous avez entendu, Mesdames et Messieurs: «Je venais d'avoir vingt ans». Voici donc l'âge de Sébastien.

Vingt ans: la fin d'une époque

Il s'agit donc d'un jeune homme. Je dirai plutôt d'un homme jeune, d'un être humain au sortir de la juvénilité. Car *Recherche*, en même temps qu'une transition, est bien une sortie, la fin de quelque chose, une «fin de non-recevoir», si vous permettez ce calembour. Et cette «fin de non-recevoir», elle n'est pas pour Piaget d'un énoncé facile, et les conséquences l'en tourmentent.

La fin de quelque chose à vingt ans? La suite du passage que nous avons entendu évoque effectivement une existence qui ressemble déjà à une longue carrière, même si la durée en est brève: une dizaine d'années. Mais il n'est pas besoin d'avoir fait de longues études en psychologie pour saisir que dix années d'une vie, quand elles se déroulent entre dix et vingt ans, ont une portée singulière que ne mesure pas le simple calcul des éphémérides. Ce qui importe ici, ce n'est pas le cumul des ans, mais une maturité intellectuelle précocement atteinte, c'est l'intensité de l'entreprise, la force du débat intérieur, l'ascendant pris sur autrui, et, bien sûr, la notoriété. Dès 1915, l'on parle bien au-delà de Neuchâtel de ce jeune homme, comme de quelqu'un qui incarne, quoiqu'il arrive, une part de l'avenir commun de la pensée et de l'intelligence des choses (2).

Déjà inclassable

Et voici que se rencontre la difficulté que connaîtront tous ceux qui, au gré des années, essaieront de «classer» une bonne fois ce personnage dans les catégories reçues. À vingt ans, dès lors qu'il s'agit des oeuvres de l'intelligence, il semble avoir montré qu'il sait tout faire. Et, en ce temps-là, il n'est pas impossible qu'il ait voulu tout faire... et que c'est bien de ce projet mégalomane qu'il est en train de se débarrasser. Cet enfant, bientôt cet adolescent, ce jeune homme est-il naturaliste? Philosophe? Malacologiste? Théologien? Sociologue? Politologue? Ce garçon est de tous les débats, voire de tous les

combats. Il milite en socialiste chrétien, invective les Églises par des écrits sans concession, dénonce l'hypocrisie des gouvernements et la lâcheté des élites intellectuelles. Il fréquente avec assiduité l'Association chrétienne suisse d'étudiants et participe aux célèbres rencontres de Sainte-Croix. Là toute une jeunesse intelligente et fervente de ce début du siècle est consciente que l'histoire est en train de basculer, et qu'elle bascule effectivement en 1914, mais dans l'horreur. C'est le moment où tous les idéaux seront, tour à tour, mis à mal. Jean Piaget est engagé là, convaincu, enthousiaste, mais, tout autant, lucide et, bientôt, désespéré de ses semblables et de lui-même : ce sera l'heure où surgit Sébastien.

Orgueil et humilité

En même temps qu'il est de tous les débats, il ne manque pas de cultiver, non sans hauteur, une solitude remplie de la conscience aiguë de sa propre supériorité. Mais c'est aussi par elle qu'il apprend, en une sorte d'ascèse qui fait vertu des tâches fastidieuses et répétitives de la science naturelle, la besogneuse rencontre avec la résistance des choses aux idées qu'on serait tenté de se faire d'elles. Orgueil et humilité : Sébastien, au long des pages de *Recherche*, toutes pétries encore, quoi qu'il en ait, du *solus Deo gloria* calviniste, se reproche fréquemment le péché d'orgueil. Il s'y pressent en intellectuel «dominateur», persuadé qu'il pense mieux que tous les autres, et qui risque, à son tour, de n'être qu'un homme «bavard» et un «constructeur de systèmes», comme il le dit lui-même. Alors, il célèbre l'humilité. C'est elle la marque intime du chercheur de la vérité, en particulier de la vérité scientifique. Car on peut tout sur les choses, sauf leur raconter des histoires : elles démentiront. Et par le simple fait qu'elles sont là.

L'enfant précoce

Est-il besoin, à ce point du discours, de rappeler quelques faits qui marquent l'indéniable précocité de cet enfant peu ordinaire, puis de cet adolescent qui, pendant quelques mois, va rêver de changer la philosophie ? Profitons de la circonstance pour recommander de manière chaleureuse à ceux et celles qui veulent en savoir plus, et surtout savoir mieux, d'aller s'enquérir à Neuchâtel de cette jeunesse de Piaget, en visitant l'exposition *Piaget Neuchâtelois*. Le mérite de cette remarquable exposition est, dans le prolongement des travaux de Fernando Vidal, de corriger l'hagiographie piagétienne tout en confirmant le caractère exceptionnel de la figure du jeune Piaget (3). Ici, évidemment, arrêt sur image obligé... C'est l'heure de rappeler ce que l'on peut nommer le «fait

archi-mémorable», tellement mémorable qu'il passe quasiment du statut de «fait» à celui de mythe fondateur.

Un jardin public. Un garçon de dix ans qui passe. Un moineau qui picore. Le garçon n'est pas un garçon ordinaire. Le moineau non plus. Cet oiseau est albinos. Encore faut-il que quelqu'un s'en aperçoive. L'enfant est observateur, déjà apte à décrire un fait avec l'excellence du mot juste. *Venit, vidit, vicit...* Voici la rencontre que l'histoire retiendra - inspirée d'ailleurs par le récit qu'en donne Piaget lui-même -. On en fera comme l'épisode premier d'une carrière scientifique précoce. Car, de cette observation fortuite, il sort un article. Et cet article est publié. Certes, à bien y regarder, la «revue» dans laquelle s'effectue cette publication est une très petite feuille locale à tirage fort confidentiel. Et «l'article» n'a que quelques lignes. Il n'empêche. Même ramenée à ses proportions réelles, l'anecdote garde sa valeur d'emblème.

Car la suite, - et la suite, c'est encore l'enfance puis à peine l'adolescence -, verra Piaget s'initier de manière méthodique aux tâches de la science, en l'occurrence, la classification des mollusques. Dès l'âge de 16 ans, il devient suffisamment spécialisé en taxinomie malacologique pour que, sur le vu de ses publications et dans l'ignorance de son âge, le Museum d'histoire naturelle de Genève lui offre une place d'assistant. «Laissez-moi finir mes études secondaires», répond l'intéressé.

La passion de savoir

Les études, c'est bien sûr le gymnase. Mais, au sens large, c'est aussi les conversations avec des chercheurs. C'est la proximité familière de ce que compte d'élite pensante cette petite République neuchâteloise si légitimement jalouse de son rôle de foyer intellectuel. C'est un milieu familial où Jean Piaget, depuis le plus jeune âge, est traité par son père en intellectuel responsable, dans une sorte d'égalité des esprits qui n'abolit pas pour autant la hiérarchie des statuts sociaux.

Les études, ce sont aussi les camarades. Il existe un milieu étudiant actif, dont Piaget devient vite l'une des figures les plus saillantes. Mais on veut marquer la différence avec les associations traditionnelles d'étudiants. En 1893, Carl-Albert Loosli et Pierre Bovet (qui deviendra, à Genève, le premier directeur de l'Institut Rousseau et y accueillera Piaget en 1921) ont fondé le Club des Amis de la nature. Jean Piaget, sous le sobriquet de Tardieu, y participe à la fois à des débats d'idées sur les rapports de la pensée et de la science, et à des recherches effectives sur divers terrains où peuvent s'exercer les qualités de naturaliste. Le principe est déjà posé : l'attitude prioritaire, c'est le contact

avec la nature elle-même, c'est la soumission à l'épreuve de vérité que constitue la collecte des données, le déchiffrement de ce que disent les choses inertes, *a fortiori* les «choses» vivantes (4).

Des instruments de protection

Voilà donc dix années d'un passé déjà fécond et prometteur...Et pourtant, ce Sébastien, à vingt ans, écrit l'étonnant chant élégiaque que nous avons entendu tout à l'heure. Rien, en toute cette belle histoire d'enfant précoce, ne semble annoncer la crise, la découverte au profond de soi de «forces qui se combattent l'une l'autre», comme dit le récit du réveil de Sébastien. Car Sébastien se réveille. Comme on sort d'un cauchemar. Pourtant où trouver le cauchemar dans cette précocité linéaire quand semble y être tracée d'avance, et appelée à un développement comme allant de soi, la carrière du chercheur qui sera internationalement reconnu dès les années vingt ?

Le ton n'est plus du tout le même qu'en 1917 quand Piaget, écrivant son autobiographie en 1952, commente, cette genèse du scientifique au cours de son enfance : «ces études (de naturaliste précoce), pour prématurées qu'elles fussent, furent néanmoins très utiles à ma formation scientifique ; de plus, elles fonctionnèrent si je puis dire comme instruments de protection contre le démon de la philosophie. Grâce à elles, j'eus le rare privilège d'entrevoir la science et ce qu'elle représente avant de subir les crises philosophiques de l'adolescence. Avoir eu l'expérience précoce de ces deux types de problématique a constitué, j'en suis convaincu, le mobile secret de mon activité ultérieure en psychologie».

Vous avez bien entendu, Mesdames et Messieurs : Piaget, en 1952, est convaincu qu'il existe un «mobile secret» à son activité de psychologue. Et ce mobile réside «dans l'expérience précoce de ces deux types de problématique». Or c'est, pour une part, l'affrontement de ces deux vocations, celle du naturaliste et celle du philosophe, que Sébastien éprouve en 1917 comme une tumultueuse bataille. Ce combat l'épuise au point qu'il n'en voit d'issue, à vingt ans, que de se faire le visionnaire de sa propre fin. Et cette fin, en son double sens de moment conclusif (*the end*) et de projet que l'on se donne (*the purpose*), il la «voit» déjà comme la résolution, à la fois mortifère et pacifiante, d'un déséquilibre : le déséquilibre qu'est venu provoquer l'irruption du «démon de la philosophie».

Mais vous avez entendu la lecture somme toute sereine qu'il en fait, dans son autobiographie de 1952 : sa précocité scientifique lui a fourni les «instruments de protection» contre cette intrusion démoniaque. En 1917, Sébastien nous fait de cette confrontation un récit autrement dramatique. Les «instru-

ments de protection» lui paraissent bien dérisoires.

De petits cadres effondrés

Il suffit, pour s'en rendre compte, de lire le passage qui suit immédiatement le texte mis en musique tout à l'heure : «Sébastien se retrouvait, au travers de cette clarté, quatre années auparavant, âgé de quinze ans. La philosophie s'emparait alors de son être. Il revoyait sa joie et son effroi, en éprouvant pour la première fois le désir de l'absolu, tandis qu'il contemplait, désormais de très loin, les mirages qu'auparavant il avait cru la vérité dernière...» Et quels sont ces mirages ? Écoutons la suite : «tandis que les petits cadres rapides dont il avait entouré ses recherches d'histoire naturelle s'effondraient un à un, entraînés par les bouillonnements de l'élan de la vie, par les péripéties d'un devenir sans fin. Quelle soit il avait alors d'un point fixe dans cette débandade ! *Anankè stènaï*».

Cette dernière formule est d'Aristote. Elle signe la culture helléniste de Piaget. L'usage l'a détournée du sens que le philosophe lui conférait. Elle vient dire ici l'extrême besoin que cette débandade voie son terme. Et, en définitive, *Anankè stènaï* ne veut pas dire autre chose que tout prosaïquement : il faut bien que ça s'arrête. Mais l'*anankè*, c'est aussi la figure de la nécessité impérieuse et aveugle. Ce «il faut bien» n'est pas de l'ordre de l'impératif dont l'esprit se donne à soi-même l'obligation, un esprit qui, dès lors, «s'autorise», face à son propre jugement, à exécuter le projet qu'il s'est donné. Ce «il faut bien» relève d'un véritable rite de conjuration face à un ordre des choses dont les turbulences, si elles ne s'arrêtent pas, conduisent Sébastien à espérer la seule paix possible : le retour au règne minéral, la perte de soi dans le tout, la volupté de n'être plus rien, obtenue par la cessation du combat entre les contradictions.

Faut-il alors constater que se met en place, dès cet instant, la figure voilée du «jeune homme inquiet» dont Jean-Jacques Ducret (5) pense qu'elle habite toute l'entreprise piagétienne et lui fournit une de ses interprétations vraisemblables ?

Vanité de l'histoire naturelle

Constatons, à tout le moins, que le «démon de la philosophie» , quand Piaget avait quinze ans, s'était montré suffisamment tentateur pour que s'effondre le barrage dérisoire de la science du naturaliste. Mais cette histoire

naturelle, constituée, en l'occurrence, par des tâches de nomenclature, ingénieuse certes, mais obsessionnellement classificatrice et indéfiniment perfectible (a-t-on jamais fini de trouver une nouvelle variante dans la catégorisation des coquillages ?), était-elle encore la «science naturelle» telle que le XX^e siècle commençant allait lui donner carrière ?

Le texte de *Recherche* que nous venons de citer éclaire déjà notre propos. Plusieurs mots y figurent qui disent bien, en ce tournant des deux siècles, ce qui à la fois suscite les espoirs d'un renouveau de la pensée et bouleverse les mentalités au point de recomposer tout le paysage. Sébastien parle - vous l'avez entendu - de «l'élan de la vie», des «péripiétés d'un devenir sans fin».

«Devenir sans fin», «élan de la vie»? Transposons à peine et nous entendrons des formules qui résonnent à cette époque avec la puissance de la nouveauté : genèse, élan vital.

Le devenir

Que l'essence des choses soient, non pas de subsister, mais de devenir, que le mouvement ne soit pas seulement impulsion externe, quasiment accidentelle, mais suggestion même de l'être : le XIX^e siècle philosophique, dans la grande tradition du romantisme allemand, en a fait un de ses lieux communs. Rien n'est plus fixé une fois pour toutes et à l'avance. L'être s'engendre à lui-même, et ses lois internes sont de l'ordre de la dynamique, non de la statique. Hegel a ainsi relu l'histoire de l'Esprit au sein même de l'ordre des choses. Il a proclamé que cet ordre était tout sauf immuable, puisque, par le dedans, un principe générateur transforme cet ordre en une Histoire dont la logique est, en réalité, une dialectique à l'oeuvre. Et Marx a retenu la leçon, sauf à remplacer la genèse de l'Esprit par celle de la société humaine à travers les péripiétés de son histoire. Et ces péripiétés ne sont aléatoires qu'en apparence. Or, tout au long du XIX^e siècle, ces mêmes «péripiétés» déroulent effectivement une suite de révolutions et de mutations de tous ordres qui semblent bien confirmer que tout, désormais, bouge ou se trouve appelé à bouger. Ces changements bouleversent tout autant la configuration géopolitique de la planète qu'ils traversent les mentalités et qu'ils modifient profondément les certitudes.

Ordre et progrès

Car cette genèse est lue, par un Auguste Comte, pour se contenter d'un

exemple illustre, comme un progrès. Croire à une genèse et croire au progrès : même combat ! De tout ce développement, en dépit de ses allures hasardeuses et anarchiques, - voire à cause d'elles, si elles sont une suite d'équilibres provisoires -, un mieux peut surgir pour les humains et pour le monde qu'ils habitent. Telle est désormais la croyance commune des « progressistes ». Ils ont foi en la Raison. Mais cette Raison n'est pas imaginée sous les traits d'une divinité providentielle, figée dans la splendeur de ses décrets, mais plutôt d'une humanité qui, désormais, se cherche et se trouve, cherche et trouve. Les Lumières qui se répandent ne sont pas tant des phares à la manière du glorieux *Post tenebras lux* réformé, mais la traînée de multiples foyers lumineux qui s'allument les uns aux autres dans des pénombres toujours menaçantes (6).

L'ordre lui-même n'est plus conservateur. Il a désormais partie liée avec le progrès. Et celui-ci, c'est autant les forces motrices que l'instruction, ou, pour parodier le Russe Lénine ou le Genevois Gavard, c'est l'alliance heureuse des forces motrices et de l'instruction (7). L'industrie est esclavagiste, certes. Mais elle contribue à abolir les distances, à améliorer le niveau de vie, à ouvrir, sur les existences quotidiennes comme sur l'usage des ressources planétaires, des perspectives où s'accélère l'Histoire elle-même. Jules Verne anticipe les inventions les plus folles : il annonce les temps industriels où rien ne cessera plus de changer. Pour le bonheur des peuples, celui des nations, ou celui des masses laborieuses...

Éduquer, ce n'est plus d'abord transmettre une culture façonnée par les anciens, ce n'est plus faire apprendre ce que les autres ont conçu et fixé, mais c'est inviter chacun à entrer dans ce mouvement, à s'y montrer actif et entreprenant, de son propre chef.

Il n'est pas jusqu'aux dogmes religieux, au texte même des Ecritures, qui ne soient pris dans cette turbulence et qui ne soient désormais vouées à une interprétation changeante. Comment, à la fin du XIX^e siècle, un jeune intellectuel peut-il encore prendre au pied de la lettre le catéchisme qu'on lui enseigne et les récits de miracles dont sont peuplés les Evangiles ? Symboles, et non réalités que toute cette mythologie chrétienne. Symboles admirables d'ailleurs (8).

L'entrée dans la modernité

Piaget connaît tout cela. Il en discute, dès l'enfance. Il prend parti, dès l'adolescence. Et là intervient d'une première façon le « démon de la philosophie ».

Toute cette immense révision des certitudes humaines est l'aboutissement d'un mouvement déjà ancien. Le protestantisme auquel le rattache la culture familiale, en constitue l'une des étapes décisives, avant le rationalisme des Lumières et les grandes pensées dynamistes du XIX^e siècle. Mais cet objet n'est pas qu'intellectuel. Piaget sait que la certitude, en ces domaines, ne peut être séparée de l'opinion. Et il mesure la relativité de cette dernière. Et il se rend bien compte qu'en toutes ces affaires, il y va de la vision du monde, de la croyance en Dieu, du rôle des religions et, particulièrement, de la figure du Christ. Il y va de la place à prendre dans le concert social et ses dissonances. Il y va, tout aussi bien, des gestes simples de la vie quotidienne, eux-mêmes marqués par cette modernité avant que la pensée ne se fasse moderniste. Car l'air que Piaget respire est «moderniste», même s'il avoue comprendre, dans *Recherche*, la démarche des jeunes Catholiques qui, autour de Péguy, avant que ce dernier ne disparaisse au front en 1914, plaident pour une ré-ins-tauration intelligente de la tradition.

Évolutionnisme

Mais vous n'êtes pas sans avoir à l'esprit, Mesdames et Messieurs, deux mots que je n'ai pas encore prononcés. D'une part, dans ce tableau rapide, je n'ai pas évoqué le statut de la «science», et, particulièrement, de la science de l'être humain. Et, surtout, je n'ai pas dit le mot-clé de tous ces débats, de tout ce changement de mentalité où Piaget inscrit son aventure: le mot «évolution».

Quand Jean Piaget atteint l'âge des grandes orientations de sa pensée, - et nous savons combien cet âge est précoce -, il va désormais de soi, pour un intellectuel, d'être évolutionniste. Adopter cette conviction est facile pour deux catégories d'esprit. Elle est facile pour l'intelligence matérialiste. Elle est facile pour l'intelligence philosophico-poétique. Piaget rencontre l'une et l'autre. La première a Le Dantec pour figure de proue (9). La seconde s'illustre en Bergson (10). Il va les récuser l'une et l'autre, la première sans grand émoi, la seconde à travers le drame même de Sébastien.

L'intelligence matérialiste

L'intelligence matérialiste réduit le phénomène humain, et particulièrement ce qui, depuis l'Antiquité grecque, est considéré comme sa spécificité, la conscience, à n'être qu'un épiphénomène de la réalité corporelle, voire physiologique, de la nature des animaux pensants. La pensée secrète le cerveau

comme le foi secrète la bile ; l'homme descend du singe : deux slogans que Piaget entend proférer autour de lui, par exemple au Club des Amis de la nature. Cette voie ne tente pas Piaget. Elle ne le tentera jamais d'ailleurs. D'abord, il en a vite mesuré le caractère opportuniste de propagande anti-spiritualiste, voire, tout simplement anticléricale.

Mais, surtout, la rhétorique du slogan masque à ses yeux une profonde insuffisance de la pensée : inscrire le devenir de l'espèce humaine dans l'histoire générale des vivants, oui, mais pas au prix de nier la «spécificité» de cette «espèce» pour le secret contentement de renvoyer les curés dans leurs sacristies. L'enjeu est d'une autre taille. Le matérialisme ancien, celui de Démocrite par exemple, n'était pas évolutionniste. Par contre, à l'heure où s'impose la conviction qu'il y a bien évolution des espèces, Piaget voit un défi autrement considérable à relever : il s'agit de réussir une tension entre deux «vérités».

La première est que l'humain constitue effectivement un cas de l'évolution du vivant et qu'il est donc convenable de se vouloir «biologiste». On cherchera alors de manière parfaitement légitime dans les structures du vivant, même élémentaire, et dans ses manières de fonctionner, des clés pour expliquer les conduites humaines. La psychologie sera une branche de la biologie entendue de manière générale, et sa place sera dans une faculté de sciences.

La seconde de ces vérités, c'est que la réalité humaine, qu'elle soit vue à l'échelle des individus comme à l'échelle des sociétés, témoigne d'une complexification qui semble la rendre irréductible aux autres réalités dont la science du vivant entreprend l'étude. Les humains sont des vivants très particuliers. Depuis l'Antiquité grecque, c'est dans l'acte de connaître, dans la conscience possible de cet acte et dans sa construction comme objet d'étude, que l'on fait résider la singularité, voire la totale hétérogénéité de ce phénomène : il n'y a que dans les *Fables* de La Fontaine que les animaux tiennent congrès pour débattre de l'état du monde. Le spiritualisme traditionnel, qu'il soit religieux ou humaniste, alimente sa conviction à cette irréductibilité. Cette conviction explique la résistance spontanée de tant de philosophies spiritualistes à l'idée même d'évolution : on juge qu'elle porte atteinte à l'exception humaine, exception quasiment sacrée.

Le choc bergsonien

En 1912, Samuel Cornut, un écrivain vaudois fort cultivé, invite son filleul Jean Piaget à passer ses vacances avec lui au bord du lac d'Annecy. Or,

comme le rappelle Fernando Vidal (11), jusqu'à cette date, Piaget alimente sa pensée - certes, non sans interrogations - à cet univers traditionnel, essentiellement représenté par l'enseignement religieux calviniste qu'il reçoit à Neuchâtel. Convenons que l'on ne peut faire grief à un catéchisme chrétien d'être spiritualiste... Mais voici que Cornut fait lire à son filleul *L'évolution créatrice*. Et le jeune Piaget rencontre Bergson.

«Le choc fut immense, je dois l'admettre», écrit Piaget dans son autobiographie. Mais c'est toute la suite du texte qu'il faut reprendre : «Premièrement ce fut un choc émotif : je me souviens d'un soir de révélation profonde : l'identification de Dieu avec la Vie même était une idée qui me remua presque jusqu'à l'extase, parce qu'elle me permettait dès lors de voir dans la biologie l'explication de toutes choses et de l'esprit lui-même. En second lieu, ce fut un choc intellectuel. Le problème de la connaissance (...) m'apparut soudain dans une perspective entièrement nouvelle et comme un sujet d'étude fascinant. Cela me fit prendre la décision de consacrer ma vie à l'explication biologique de la connaissance».

Les choses paraissent simples, revues à quarante ans de distance... Mais l'autobiographie de Piaget (12) prend place dans une série dont les consignes données par le directeur de la publication, le psychologue américain Boring, poussent à ces simplifications. Il s'agit pour Boring d'édifier les nouvelles générations de chercheurs. Il demande alors à quelques grands psychologues de retracer, à travers les événements de leur existence, leur itinéraire proprement scientifique, sans insister sur «le reste»... Là encore, Piaget redonne à son trajet un profil linéaire, et il antidate de toute évidence, en la situant au cours de cet été de 1912, une «décision» (c'est son terme) dont *Recherche* semble témoigner, cinq ans après, qu'elle n'était pas encore tout-à-fait mûrie et qu'elle le ferait souffrir et tergiverser.

Mais Piaget reconnaît la priorité du choc qu'il qualifie lui-même d'«émotif». Le contact avec la philosophie bergsonienne libère en lui quasiment le don des larmes et le rend proprement visionnaire. Ce n'est moi qui le dit, notez-le, Mesdames et Messieurs, c'est Piaget : «révélation», «extase», «voir dans la biologie l'explication de toutes choses», «le problème de la connaissance m'apparut soudain...» Le parrain Samuel semble lui aussi un bergsonien par émoi. Et c'est la contagion qui saisit le filleul. Enfin, pouvoir tenir dans une même démarche la *dilatatio cordis et animi* que quête encore cet adolescent épris d'absolu et de vision totalisante, et les recherches d'histoire naturelle qu'il a menées jusque là : méthodiques et nécessairement dépourvues de passion, sinon la passion des faits, qui appelle la soumission des hypothèses à l'expérimentation.

Le parrain était un intuitif. Il était tourné vers le cosmique et le vivant pour trouver la voie d'une communion universelle entre les êtres. Il était poète et idéaliste. Mais le grand Bergson, tout auréolé du prestige du Collège de France, réconciliateur de l'élan vital et de l'élan spirituel, de la création divine et du devenir autonome du monde, chantre des rapports harmonieux de la pensée et du mouvant, promoteur d'une connaissance intuitive des êtres, était-il autre chose qu'un poète de génie ? Répondre «oui», avec Piaget désillusionné, c'est tenir Bergson pour un intellectuel approximatif.

Suffisance et insuffisance

Et approximatif, non par insuffisance, mais par suffisance : la suffisance de la belle et vivante pensée dont l'esthétique rhétoricienne cache les misères dès qu'il s'agit d'effectuer l'administration de la preuve. Et, du même coup, cette suffisance, qui n'est certes pas chez Bergson complaisance du penseur à sa propre pensée, devient la plus grave des insuffisances. Elle ne constitue qu'une contribution subjective, certes séduisante en cet ordre, mais en cet ordre seulement, qui ne peut pas être celui de la science.

Poursuivons la lecture de l'autobiographie. Elle annonce, dès 1952, le petit pamphlet de 1965: *Sagesse et illusions de la philosophie*. «La lecture de Bergson fortifia ma décision mais me déçut quelque peu. Au lieu d'y trouver le dernier mot de la science, comme mon parrain m'y avait préparé, j'eus l'impression d'une ingénieuse construction dénuée de base expérimentale : entre la biologie et l'analyse de la connaissance, il me fallait quelque chose de plus que la philosophie».

Et si ce «quelque chose de plus» était précisément la «paix du tombeau» qu'entrevoyait Sébastien ? Revenons, en effet, si vous le voulez bien, une fois encore, à cet essai, étrange certes, mais, si on le le considère avec attention, fort instructif sur le grand Piaget qui suivra.

Une déploration

D'une certaine manière, *Recherche* est une déploration. Écrit en 1917, ce roman autobiographique est aussi une élégie à la mémoire d'une victime de la guerre. Et cette victime n'est autre que la pensée. En témoigne la première

phrase du livre : «Alors que la guerre entretenait dans tous les esprits le plus grand déséquilibre dont a jamais souffert la pensée, Sébastien concentrait en lui les douleurs de ce monde en travail».

Sébastien constate que l'espèce humaine est une espèce où l'on s'entretue, ce qui n'est pas une grande originalité au sein des espèces vivantes, mais une espèce où l'on s'entretue pour des idéaux, ou tout au moins en leur nom, ce qui ne semble le propre ni des requins, ni des barracudas. Sébastien voit partir au front, adhérant de toutes leurs forces au bien-fondé de leur cause, des hommes jeunes qui, l'instant d'avant, semblaient voués à des débats d'idées au cours desquels les baïonnettes demeuraient dans les fourreaux. On refaisait le monde, alors qu'il se défaisait sans qu'on y prenne garde, alors qu'on serait précipité dans sa défaite. Nul penseur, même les plus grands, n'avaient pu empêcher cette boucherie, ces destructions. Certains les avaient même légitimées. Ce ne sont donc pas les idées qui mènent le monde. Mais le monde pousse aveuglément le train des choses comme si de rien n'était. Rien d'humain, s'entend. «L'intelligence s'était cru le pouvoir de conduire l'humanité : elle se voyait réduite à servir les passions», continue Piaget.

Faut-il alors renoncer à la pensée ? Non. Mais il faut dénoncer les illusions dans lesquelles les penseurs s'entretiennent. Sébastien touche le fond d'une désespérance de la pensée.

Quelque chose de plus que la philosophie

Peu d'intellectuels ont grâce à ses yeux. Parmi les rares auteurs qu'il loue, en premier, figure Romain Rolland. L'auteur de *Jean-Christophe* s'est déclaré ouvertement contre la guerre, adjurant la jeunesse de ne pas se déshumaniser en acceptant l'inacceptable. À l'époque où il termine la rédaction de *Recherche*, Piaget adresse une lettre au grand écrivain (13). Dans ce message, il exprime en clair ce que *Recherche* met en scène de manière allégorique. «La foi seule est grande, et la foi, c'est la décision de vivre malgré le mystère qui est au fond de tout... Dès lors, le grand problème est de baser la morale sur la science, puisque la foi est indépendante de la métaphysique et que la métaphysique est vaine, et c'est le problème qui fait ma vie. Je crois tenir une solution».

Cette solution est-elle à mettre en rapport avec la phrase qui concluait le rappel de sa déception après la découverte de Bergson ? «Il me fallait quelque chose de plus que la philosophie. Je crois que c'est à ce moment que je découvris un besoin qui ne pouvait être satisfait que par la psychologie.»

Interrogeons alors l'allégorie que le Choeur universitaire a chanté à l'ouverture de cette conférence. Sébastien, d'abord, se réveille. Faut-il ici paraphraser Kant et dire qu'il sort de son sommeil dogmatique ? Il vient de rêver, d'ailleurs. Un cauchemar, on l'a dit : une force invincible «le tenait enlacé, le rendait muet et le condamnait à voir l'autre partie de lui-même discourir et mentir». «C'est alors que Sébastien se réveilla...»

Eveillé, il est à la fois subissant et agissant, mais conscient de subir et d'agir. Ce qui me frappe dans cette allégorie, c'est le double mouvement qui anime tout le passage : en raison inverse de la désagrégation de son être et de sa dilution dans le tout, une lucidité monte en lui, quasi-irrésistible à son tour. Certes, elle n'est plus bientôt qu'«une petite lueur». Mais, depuis ce foyer, un regard est à l'action «qui ne perdait pas un des détails de cet éparpillement».

Allégorie et interprétation

Le rhéteur que je suis peut se permettre les approximations interprétatives que s'interdirait un scientifique. Et, puisque j'en suis à l'impudence, permettez-moi d'imaginer que ces approximations sont peut-être même, en leur ordre, susceptibles d'instruire... Je pense, d'ailleurs, que Jean Piaget ne me contredirait pas, dès lors que les jeux sont clairs, que le sophiste annonce qu'il sort du bois et qu'il ne prétend pas qu'on le prenne pour autre chose que ce qu'il est : un individu singulier qui pense à haute voix, en toute subjectivité, c'est-à-dire au risque de l'insuffisance par comble de suffisance dont nous avons parlé tout à l'heure.

Or je ne peux m'empêcher d'être frappé par le caractère presque incongru de cette remarque de Sébastien : ne pas perdre un seul détail, même s'il s'agit de son propre éparpillement. Mais, Mesdames et Messieurs, c'est que l'essentiel est sauf. L'observateur est à son poste. Et, dès lors qu'il recueille l'information adéquatement, tout se passe comme si cette vision funèbre se reconstruisait en une histoire édifiante. La «netteté» de cette voyance toute factuelle prend rang d'ultime manifestation que ce sujet s'autorise, que l'état des choses autorise. Sébastien n'est plus. Mais le scientifique, lui, n'en est pas mort pour autant. Car il n'a pas besoin, dans l'exercice de sa fonction de vigile de la connaissance, d'une réalité subjective autre que celle de ce regard. Tout le reste peut rejoindre l'entropie du grand tout. Entre les deux forces antagonistes, le combat a cessé.

Ce qu'il appelle, dans sa lettre à Romain Rolland, sa «foi», continue - et continuera, jusqu'à la fin, dans une discrétion de plus en plus marquée - de réclamer à la musique, à la montagne, à la marche, au silence, à quelques

confidents, d'entretenir, comme chez tout mortel quelconque, «la décision de vivre malgré le mystère qui est au fond de tout». Mais la «valeur absolue qui donne un sens à la vie», comme il en requiert l'affirmation dans la même lettre, n'est-ce pas plutôt à cette éthique de la connaissance scientifique et à ses exigences qu'il demandera de la lui fournir ?

La philosophie : une sagesse, mais rien de plus

Et, à plusieurs reprises, Piaget insistera : oui, la philosophie est utile comme sagesse pratique, oui, elle reste maîtresse de vie indispensable. Mais, en 1941, il évoque de nouveau comme une tentation la promotion du penseur singulier en un constructeur légitime du vrai. Il lui serait agréable de «concevoir la réalité comme un flux irréversible et l'esprit comme un pouvoir de se libérer du temps et de l'espace». Mais il brise immédiatement cet élan : »pourquoi, ajoute-t-il, improviser individuellement des systèmes subjectifs lorsque l'on peut contribuer, si faiblement que ce soit, à l'effort collectif que constitue la recherche scientifique ? » (14).

Et c'est bien dans ce même esprit qu'il convient de comprendre la célèbre phrase de 1965, qui s'affiche, paradoxale, à la sortie de notre exposition de Conches (15): «le critère de réussite d'une discipline scientifique est la coopération des esprits, et, depuis ma déconversion de la philosophie, j'ai été de plus en plus persuadé que toute production purement individuelle était entachée d'un vice rédhibitoire et que, dans la mesure où l'on pourrait en venir à parler du «système de Piaget», ce serait un signe probant de mon échec».

Un intellectuel méfiant de soi

Au fond Piaget savait qu'il avait tout pour être de ces «intellectuels qui, comme toujours, pensent à simplifier avant d'avoir tout compris», ainsi que je le lisais récemment dans un journal sous la plume de quelqu'un qui se présentait, lui, comme un homme d'action. Chez Piaget cette tentation est réelle. *Recherche* nous montre que, jeune homme, il l'éprouvait comme l'un des grands dangers de son entreprise. Et, dans son autobiographie, Piaget ne cache pas que cette menace demeure. Il se décrit «pourvu d'un esprit systématique», et il ajoute entre parenthèses : «(avec tous les risques que cela comporte)».

J'ai entendu mille fois vanter sa capacité de synthèse, son art, au temps glorieux du Centre d'épistémologie génétique, de rassembler les chercheurs les

plus divers et les plus éminents, et de se livrer, sous leurs yeux étonnés, à des «dégagements» conclusifs où s'imposait sa capacité souveraine de rendre claires en trois minutes, trois heures de débat besogneux.

Mais où se trouve la limite entre ces deux opérations : le service de «rendre clair», par un dépassement créatif, une question obscure, et la basse manoeuvre, au demeurant si courante chez nous tous (et j'en donne moi-même ici l'éclatante et dérisoire démonstration!), de «simplifier avant d'avoir tout compris»? Cette limite est toujours là, mouvante, peu saisissable. N'importe qui peut la franchir à tout moment, encourageant le risque, en particulier, que la richesse d'une pensée inventive et dialogale (inventive parce que dialogale) s'appauvrisse en la confection d'un système, en la propagation d'un catéchisme labelisé par le nom prestigieux d'un individu supérieur.

Prudence et audace

C'est la capacité intellectuelle du penseur, certes, qui, à ce risque, répond par le mélange de prudence et d'audace qui qualifie tout chercheur véritable. Prudence de n'affirmer qu'après avoir douté de soi et déposé contre soi des réquisitions sans complaisance. Audace d'assumer les lacunes obligées de l'expérimentation pour anticiper la construction d'un objet qui continue à faire penser, et donc à projeter en avant les hypothèses.

Piaget s'est exercé à cette prudence et à cette audace, poussant parfois la première jusqu'à l'extrême souci des détails, jouant quelquefois avec la seconde au-delà de la témérité. Mais peut-on apporter quoi que ce soit de durable à la recherche, en quelque domaine que ce soit, sans se vouloir un penseur téméraire? A moins qu'on ait fait de la recherche le sûr moyen de ne plus penser du tout... Et Piaget, tel qu'il se raconte dans son autobiographie, ne reconnaît-il pas une double dette, quand il évoque le «mobile secret» de son entrée en psychologie? C'est «l'expérience précoce de deux types de problématique» qui explique sa «vocation». Ce qui laisse bien entendre que le penchant philosophique n'est pas sans laisser quelque trace positive et durable, et que le «démon» dont il parle a peut-être encore quelque chose à voir avec le *daïmon* dont Socrate s'estimait accompagné...

Persistance de l'essayiste

Mais c'est que, plus encore que dans la capacité intellectuelle, la maîtrise de

cette limite entre synthèse et simplification gît dans le rapport qu'on a décidé un beau jour d'entretenir avec la vérité. Piaget, débutant malacologiste, avait entouré ses recherches d'histoire naturelle, de «petits cadres rapides», vite effondrés quand vint l'heure du bergsonisme, mais, depuis lors, les «instruments de protection contre le démon de la philosophie» ont été mis en place... Ont-ils si bien fonctionné? Je ne serai pas scandalisé, pour ma part, qu'ils aient présenté parfois quelques défaillances. Je m'en réjouirais plutôt.

Et une oeuvre aussi déconcertante, aussi inventive, que *Biologie et connaissance* serait peut-être là pour témoigner que l'essayiste n'est jamais vraiment disparu chez Piaget, même s'il ne s'est risqué qu'une seule fois dans le romanesque (16)...

La valeur morale de la science

Cependant comment ne pas donner acte à Piaget de la grandeur de ce choix éthique? Dans l'exercice de la profession de penseur - et je suis convaincu d'honorer Piaget en choisissant ce qualificatif -, il décide de donner priorité sur tout bavardage, au collationnement inlassable des faits grâce à des collaborations renouvelées pendant des décennies, à leur traitement scientifique soumis à discussion, quel que soit l'interlocuteur, celui-ci fût-il même un enfant, à l'ingéniosité dans l'invention et la pratique quotidienne de la méthode clinique, à l'attention accordée à la plus infime recherche du plus obscur étudiant dès lors qu'elle peut infirmer ou confirmer les données déjà recueillies. Comme le remarque Jean-Jacques Ducret quand il s'interroge sur la philosophie personnelle de Piaget dans sa maturité (17), une telle ligne de conduite implique une croyance, la croyance en la valeur morale de la science.

En 1967, un philosophe et historien des sciences qui fut l'un de mes maîtres, au temps où Piaget était le «patron» de certains d'entre vous, le Père Dominique Dubarle, dresse un impressionnant panorama du passage de la société chrétienne à la société scientifique et séculière (18). Il écrit: «Comme si s'était la récompense du courage de la raison collective travaillant bravement à s'arranger du déchirement spiriruel des convictions les plus hautes, voici que la science moderne allait émerger, telle une valeur neuve de spiritualité authentique, valeur et énergie que nulle conviction spirituelle particulière ne pourrait désormais confisquer, valeur et énergie spirituelle du corps social établi dans sa sécularité post-chrétienne moderne».

Une valeur spirituelle authentique

Et Dubarle ajoute plus loin cette réflexion qui me paraît, de beaucoup, le plus judicieux commentaire du réveil de notre Sébastien : «En quoi une sorte de contrepoint d'enthousiasme pour l'esprit humain se trouve donné au temps quelque peu mélancolique de la méditation humaine que fut le temps du désenchantement et du déchirement, le temps de la perte de la foi en ces choses divines qu'auparavant la conscience fantasmait avec ferveur(...), le temps, pour finir, du retour à la plate, souvent amère, prose du monde et de la condition humaine (...)». «Le regard nu sur les choses nues, voici qu'il peut être aussi le regard du constat, poursuit Dubarle. La pensée plate des faits mis à plat, voici qu'elle peut devenir représentation exacte - mathématique, calcul et prévision calculée (...) Face à l'immensité de la nature, face aux duretés de son économie brute, marâtre autant que mère, l'intelligence humaine, armée de science et de technique scientifique, va pouvoir entamer avec sérieux le duel de l'esprit».

Ainsi, pour Dubarle, la constitution de la connaissance scientifique moderne offre une nouvelle possibilité d'une entente entre les hommes, «entente explicitée et maintenue quoi qu'il en soit des divergences de convictions plus particulières et personnelles». Et il continue : «une fois la science moderne venue, acquise à son propre vouloir, c'est l'entendement intellectuel, scientifique qui commence à prendre consistance à même le corps social de l'entendement humain». Et le savant dominicain y voit une «valeur de spiritualité authentique».

Certes, c'est du temps de Descartes qu'il parlait. Ce changement spirituel naît dès le XVII^e siècle. Mais notre Sébastien s'y retrouverait très certainement, «le regard nu, sur les choses nues», «la pensée plate des faits mis à plat». C'est bien d'un réveil qu'il s'agit. Mais l'Histoire sera là pour montrer que le cauchemar n'aura pas cessé pour autant.

Grandeur et limites de l'éthique de la science

Transcendant les différents, les mesquineries, les rivalités et les médiocrités de tous ordres dont les intellectuels sont coutumiers, n'est-ce pas la grandeur même de cette éthique de l'entendement scientifique commun qui rend raison de votre présence dans ces congrès, comme elle rend raison du choix de Sébastien ? Mais cette grandeur n'empêche ni la guerre, ni la manipulation des humains les uns par les autres, ni les recherches aventureuses aux limites de la vie, ni la dégradation de la planète, ni la fuite en avant des tech-

nologies dont l'ordre de l'économique semble désormais constituer la seule moralité. Il est devenu urgent que les chercheurs pensent. Et qu'ils pensent hardiment. Sinon leur entente, pour courageuse qu'elle ait pu être célébrée quand il s'agissait de rompre avec les enchantements du passé, ne serait qu'un vain conciliabule au regard des fallacieux réenchantelements de l'avenir.

Passé, avenir ? Dans la synthèse finale qu'il prononce au XVII^e Congrès international de psychologie à Moscou en 1966, Piaget, avec son humour bonhomme, remercie le Comité du Congrès de lui «donner l'occasion de défendre une nouvelle fois des idées qui lui sont chères». Et il ajoute : «à un âge où l'on a déjà trop parlé et trop écrit, il n'y a que deux solutions pour une conférence générale : raconter le passé ou se réjouir de l'avenir. Je choisis la seconde solution.» Mais ici Piaget ajoute une parenthèse qui le manifeste tel qu'en lui-même : «(sans renoncer d'ailleurs toujours à la première...)».

Éloge conclusif de la mémoire

Vous aurez remarqué, Mesdames et Messieurs, que j'ai choisi, pour ma part,

Notes

1. PIAGET J., *Recherche*, Lausanne, Edition La Concorde, 1918, pp. 94-95.
2. VIDAL F., *Piaget before Piaget*, Cambridge (Mass.) and London, Harvard University Press. 1994. On pourra se référer aussi à l'ouvrage collectif dirigé par J.-M. BARRELET et A.-N. PERRET-CLERMONT, (1996) *Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant*. Lausanne, Editions Payot. Plusieurs contributions y éclairent en particulier la jeunesse de Piaget et le milieu neuchâtelois et romand. On signalera que, sur les mouvements de pensée en Suisse romande il y a cent ans, et particulièrement sur le Christianisme social ou les Rencontres de Sainte-Croix que fréquente le jeune Piaget, un ouvrage demeure de référence indispensable, BERCHTOLD A. (1964), *La Suisse romande au cap du XXe siècle*, Lausanne, Librairie Payot.
3. Cf. VIDAL F., *Piaget neuchâtelois*, Neuchâtel, Bibliothèque publique et universitaire, 1996.
4. Cf. VIDAL (1994, 1996) cités sous (2) et (3). Cf. BARRELET et PERRET-CLERMONT (1996), cités sous (2).
5. Cf. DUCRET J.-J., *Jean Piaget. Biographie et parcours intellectuel*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1990; DUCRET J.-J., «Le parcours intellectuel après la période neuchâteloise», in BARRELET J.-M., PERRET-CLERMONT A.-N. (ss la dir. de), *Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant*, Lausanne, Editions Payot, 1996, pp. 177-198, p. 198.
6. Cf. DEPRUN J., «Philosophie et problématique des lumières», in *Histoire de la philosophie II*, (sous la dir. de Y. BELAVAL), Paris, Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1973, pp. 672-696.
7. Cf. Discours d'Alexandre Gavard, conseiller d'Etat chargé du Département de l'instruction publique, à l'ouverture du IX^e Congrès scolaire de la Société des instituteurs de la Suisse romande (Genève, 5-7 aout 1884).
8. Piaget reconnaît l'influence qu'ont exercé sur lui l'enseignement et la pensée d'Arnold Reymond, l'un des philosophes romands les plus notoires de la première moitié du XX^e siècle et qui tente une «médiation» entre «dogmatisme» et «relativisme» dans l'acte de juger. Cf. THOMANN Ch. (1996), «L'engagement chétien et social», in Barrelet J.-M., Perret-Clermont, A.-N. (ss la dir. de) (1996), *Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant*, Lausanne, Editions Payot, pp. 111-119. Jean Baubérot relève l'adhésion de nombreux Protestants libéraux au «symbolo-fidéisme» des professeurs Auguste Sabatier (1839-1901) et Eugène Ménégoz (1838-1921): la foi ne se confond pas avec les croyances; l'importance de ces dernières tient à ce qu'elles permettent une expression «symbolique» du spirituel. Cf. BAUBÉROT J. (1985), *Le retour des Huguenots*, Paris et Genève, Editions du Cerf et Labor et Fides, p. 190. Piaget consacre en 1914 une étude, dans *La Revue chrétienne*, à «Bergson et Sabatier».
9. Félix LE DANTEC (1869-1917) se qualifiait lui-même de «scientiste» et combattait la métaphysique avec pugnacité. Il considérait la conscience comme un «épiphénomène» et l'étude de la vie comme une section de la «chimie physique» (cf. *Eléments de philosophie biologique*, Paris, 1911). Piaget, dans *Recherche* (p. 153) accorde que «la chimie organique a fait tomber toutes les barrières qui séparaient autrefois la vie et la matière». Mais il critique explicitement la biologie de Le Dantec et, en particulier, sa notion d'«assimilation». Car elle ne fait pas une place suffisamment élaborée à la notion dynamique d'«équilibre» dont le jeune Piaget voit, dès 1917, qu'elle permet de dépasser un mécanisme trop simplificateur, sans pour autant restaurer

le finalisme métaphysique.

10. André Canivez évoque l'énigme que constitue toujours Bergson pour les philosophes contemporains : la simplicité et la subtilité d'un langage sans jargon, donc sans prolongement scolastique possible, l'« inspiration » et en même temps la précision des faits, l'expérience intérieure du philosophe jamais confondue avec l'introspection personnelle, l'absence d'esprit de système, et, malgré tout, l'« audace tranquille » du métaphysicien. Il cite Merleau-Ponty qui applique à Bergson ce que ce dernier dit de Ravaisson : « il ne donnait pas de prise. Il était de ceux qui n'offrent même pas assez de résistance pour qu'on puisse se flatter de les voir jamais céder ». Et Merleau-Ponty décrit « la douceur rebelle, la présence impalpable qui inquiètent chez lui ». Cf. CANIVEZ A. (1974) « Henri Bergson » in *Histoire de la philosophie III*, sous la dir. de Y. BELAVAL. Paris, Gallimard (Collection de la Pléiade), pp. 281-306 (p. 284-285).

11. Cf. *Piaget before Piaget*, cité sous (2), p. 97. Cf. PERRET-CLERMONT A.-N. (1996) - « Piaget parmi ses aînés et ses pairs », in BARRELET J.-M., PERRET-CLERMONT A.-N. (ss la dir. de) (1996) *Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant*, Lausanne, Editions Payot, pp. 255- 286.

12. Cf. PIAGET J., « Autobiography », in Boring E.G. et al., eds, *A History of Psychology in Autobiography*, vol. 4, Worcester (Mass.), Clark University Press, 1952. Réédité en français : (1966) Cahiers Vilfredo Pareto (*Revue européenne des sciences sociales*), 4, 129-159; (1976) Cahiers Vilfredo Pareto (

Le plaisir en éducation : entre mesure et démesure

Jean Houssaye

Université de Rouen

Sur la base des règles de fonctionnement qui caractérisent le triangle pédagogique défini comme schéma d'analyse du fonctionnement éducatif, la question du plaisir sera posée aussi bien en tant que caractérisant l'utilisation «normale» des dispositifs éducatifs, soit comme pratique de la mesure, qu'en tant qu'excès, que dérapages, que folie de ces mêmes dispositifs, soit comme pratique de la démesure.

Par tradition éducative, le plaisir a le plus souvent mauvaise presse en éducation. La plupart de ceux que l'on appelle les grands pédagogues ont beau avoir montré qu'il était essentiel à l'apprentissage, la réalité scolaire pendant des siècles a été fondée (et reste fondée) sur l'effort, le renoncement, quitte à ne se satisfaire, en matière de plaisir, que sous des formes perverses (sadisme et masochisme). On parle certes du plaisir d'apprendre et du plaisir d'enseigner, et on a tendance à analyser chacun de ces aspects séparément, et même de façon antagoniste.

Or il pourrait être plus intéressant de percevoir comment la question du plaisir se pose dans le fonctionnement pédagogique lui-même. Pour ce faire, nous allons examiner un modèle de compréhension de la situation pédagogique, en entendant ici par modèle une représentation simplifiée d'un système et non une exemplarité saturante. Sur la base des règles de fonctionnement qui caractérisent ainsi ce schéma d'analyse, la question du plaisir pourra être posée aussi bien en tant que caractérisant l'utilisation «normale» des dispositifs éducatifs qu'en tant qu'excès, que dérapages, que folie de ces mêmes dispositifs.

Mots clés : Apprendre, Enseigner, Former, Plaisir, Triangle pédagogique.

Le cadre ou la mesure du côté du plaisir

Nous allons prendre comme modèle celui du triangle pédagogique, qui s'efforce de préciser les modalités de l'action éducative, tant dans sa construction que dans son effectuation. Nous ne reprendrons pas ici tous les éléments de cette élaboration, ne retenant que ceux qui sont adaptés à notre contexte. Nous poserons qu'il y a plaisir en éducation quand les lois qui régissent le fonctionnement de l'acte éducatif sont respectées et mises en œuvre. Le plaisir est alors celui de la mesure du cadre, soit du modèle du triangle.

La mesure du cadre

Quelles sont donc ces règles ? Partons de la base suivante : la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. N'épiloguons pas sur les termes de savoir, de professeur ou d'élèves, sinon pour dire qu'ils sont à prendre ici dans un sens générique.

La notion de sujet, quant à elle, est plus particulière. Le sujet désigne celui qui compte particulièrement pour moi, celui qui me permet d'exister de façon réciproque et préférentielle, celui que je reconnais comme tel et avec qui j'établis une relation privilégiée. Le mort, au contraire, c'est celui qui a établi un trou dans les relations, que je ne reconnais pas comme sujet et qui ne me reconnaît pas comme tel. Plus précisément, la figure du mort désigne ici le mort du bridge : à la fois indispensable pour que le jeu ait lieu et minorisé puisque ses cartes sont étalées sur la table. Sa place dans la partie est constamment assignée, définie et déroulée par les autres, véritables sujets de la situation. Quant au fou, c'est celui qui récuse les termes du langage et du fonctionnement communs. Hors sujet, il a perdu les règles de l'entendement commun et il le fait savoir, perturbant le jeu ordinaire, engendrant des situations difficilement contrôlables car elles bafouent les modes acceptés de la reconnaissance.

Sur cette base, on peut avancer que le plaisir en pédagogie tient à ce que chacun, des deux sujets et du tiers mort, occupe sa place et son rôle, de telle sorte que le mort ne se transforme pas en fou. Auquel cas, le déplaisir l'emporte car les règles du jeu ne sont pas respectées, au moins au regard des lois intégrées

et attendues. Choisir, établir et faire fonctionner une pédagogie revient à désigner la place du mort à un des trois partenaires fondateurs de la situation, à savoir le savoir, le professeur et les élèves. On aura compris que chacun d'entre eux peut tenir une telle place et par là permettre aux deux autres de se constituer comme sujets. On parlera de processus pour signifier cette articulation sujets-mort. Par définition, il ne peut y avoir que trois processus dans l'action pédagogique. Examinons tour à tour chacun d'entre eux.

Les processus des petits plaisirs

Le processus «enseigner» est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir, et l'attribution aux élèves de la place du mort. On le rencontre dans ce que l'on nomme comme pédagogie traditionnelle ou comme cours «vivant» basé sur les questions et les réponses. On considèrera que dans ce cadre le plaisir en éducation se maintient tant que l'entretien privilégié professeur-savoir «nourrit», à la satisfaction de tous, les élèves sommés de faire le mort. Mais le déplaisir peut toujours surgir dans les dysfonctionnements d'un tel processus : alors le mort se met à faire le fou. Le décrochage devient patent. Il peut être externe (*drop out*) : les élèves se permettent de quitter la situation pédagogique pendant qu'elle se déroule et/ou la récusent en refusant de s'y rendre. Il peut aussi être interne (*drop in*) : tantôt les élèves se mettent à chahuter, c'est-à-dire récusent cet entretien privilégié que le professeur entendait avoir avec son savoir ; tantôt, tout en étant présents physiquement, ils ont en fait déserté la situation, tant et si bien que ces morts deviennent par trop voyants et encombrants.

Le processus «former» est fondé, lui, sur la relation privilégiée entre le professeur et les élèves d'une part, l'attribution au savoir de la place du mort d'autre part. Dans ces pédagogies (libertaires, non-directives, institutionnelles), les règles du rapport professeur-élèves ne sont pas données à l'avance et c'est leur construction en commun qui va permettre de définir la manière dont va être

être renversé au profit d'un autre, ne serait-ce que pour goûter des plaisirs plus rassurants.

Le processus «apprendre», enfin, est fondé sur la relation privilégiée entre les élèves et le savoir, le professeur devant endosser la figure du mort. Ce dernier entend que les élèves accèdent au savoir directement, sans sa médiation forcée, au travers de médiations indirectes. On reconnaît là des pédagogies qui s'enracinent dans les méthodes actives, dans l'enseignement programmé, dans l'enseignement assisté par ordinateur, dans l'alternance... Le plaisir est lié au fait que le professeur, cette fois, joue un rôle d'accompagnateur et de préparateur de la situation d'apprentissage. Mais, là encore, la folie guette. Prenons quelques exemples. Supposons un enseignant qui met ses élèves en travail de groupe mais qui, en fait, ne supporte pas la situation, tant et si bien qu'il est constamment présent dans les groupes, qu'il tournoie et harcèle les élèves de remarques, de questions, de «conseils». Supposons encore un autre enseignant qui, lui aussi, met ses élèves en travail de groupe mais qui «s'arrange» pour que les documents soient inaccessibles, incompréhensibles. Alors le déplaisir l'emporte et les dysfonctionnements deviennent par trop patents.

Résumons-nous. Nous posons que le plaisir en matière d'éducation est une affaire de mesure. Quand les principes qui prévalent à l'établissement et au fonctionnement d'un cadre éducatif sont respectés, le cadre est assuré et le plaisir en émane. Certes, il s'agit là le plus souvent de petits plaisirs, de petites satisfactions. De mesure précisément. Mais chacun sait que c'est déjà ça, même si aucune pédagogie n'est parfaite, même si toute pédagogie est limitée, même si il faut un mort, même si le triangle est déséquilibré, même si le ciel n'est pas sur la terre, même si seule la Trinité est sainte et qu'elle ne relève pas de l'action quotidienne.

Entre Narcisse et la Méduse, la démesure en éducation

Et en même temps, cette mesure n'est-elle pas une demi-mesure ? Le plaisir, le vrai, n'est-il pas dans la force, dans l'extrême, dans l'excès ? N'est-ce pas dans sa nature même que de chercher à se dépasser, à s'amplifier, à s'accomplir en totalité ? Autrement dit, le plaisir n'est-il pas d'abord dans la démesure ? On peut le croire. Force malheureusement est de constater, en pédagogie tout au moins, que la démesure amène à sombrer inéluctablement dans la folie. C'est ce que nous allons essayer d'établir en déployant deux images, celle de Narcisse et celle de la Méduse. Et l'on verra que tout le problème tient au statut du tiers : quand le plaisir devient extrême, les deux sujets en arrivent à nier le tiers comme tel, soit en le récusant tout simplement (et c'est Narcisse), soit en l'absorbant tout aussi simplement (et c'est la Méduse). Alors la folie est

assurée, en raison de la négation de la place du mort.

Narcisse ou le refus du tiers

Quand, par refus du tiers, deux sujets en viennent à se constituer totalement en miroir, ils rejouent alors l'aventure de Narcisse : tout à la satisfaction de son image, effaçant toute réalité externe, Narcisse se noie, victime de sa propre folie. C'est bien là une tentation inscrite au cœur de chaque processus, tentation qui pousse en fait à vouloir plus de plaisir dans le plaisir. Il suffit d'exclure le mort constitutif pourtant de la situation pédagogique. C'est le cas pour «enseigner». On a assez décrit le cas de ces professeurs qui s'absorbent tout entier dans leur savoir, ne faisant plus qu'un avec lui, s'attachant à lui, s'assurant en lui, tant et si bien que les élèves ont l'impression de ne pas être conviés au festin en cours. Ils ne trouvent plus de place, ils n'ont pas de place, ils ne sont pas pris en compte comme tels. Ils n'arrivent même pas à en retirer quelques miettes. Tout se passe comme s'ils n'étaient pas là, alors que l'institution, elle, les prie de bien vouloir y rester, là. Pris dans les rets de son savoir, de sa jouissance, le maître se donne à voir comme incompréhensible, trop savant, abscons. Dans son plaisir extrême, on le prend pour un fou.

C'est le cas pour «former». Professeurs et élèves sont alors si bien ensemble que leur relation leur suffit et suffit à justifier le fait d'être là. Le savoir n'est plus convié à l'entretien. L'entretien tient lieu de savoir. La relation n'est plus finalisée et justifiée par un au-delà d'elle-même, tant et si bien que seul le plaisir d'être ensemble fonctionne et donne raison d'être à la situation éducative. Du savoir ne s'élabore pas, car il pourrait troubler la bonne entente, l'excellente ambiance. Par peur de gâcher l'intensité du plaisir de la relation, le savoir est mis dehors. Il n'a plus lieu.

C'est le cas pour «apprendre». Supposons que l'autodidaxie devienne permanente, que l'élaboration et le rapport au savoir excluent tout tiers, le plaisir du savoir peut certes être extrême, mais il n'est plus en aucune façon médiatisé par un tiers. Celui qui tient lieu d'accompagnateur, d'organisateur, se voit alors refuser toute place et toute raison d'être. À terme, le sujet qui apprend se suffit à lui-même ; il apprend pour lui et pour rien. Incapable d'entretenir un rapport à l'autre. La figure de l'autisme guette, forme de folie. Plaisir narcissique extrême ?

La Méduse ou l'absorption du tiers

L'autre manière de récuser le tiers, en place du mort, ce n'est pas de le mettre

dehors, c'est au contraire de le tenir totalement dedans. On le réduit en l'assimilant. On pourrait croire à une acceptation alors qu'il n'en est rien. Une telle sollicitude est redoutable car, en elle, les deux sujets récusent la différence du mort, ils le veulent tout en eux, rien en lui. Ils entendent se l'assimiler en lui refusant toute forme d'autonomie, jouant ainsi l'aventure de la Méduse : la Méduse, parce qu'elle pétrifie tout, parce qu'elle annihile tout, n'engendre qu'un univers de folie. L'autre n'est là que comme élément-aliment du plaisir. C'est la folie, par plaisir extrême.

C'est le cas pour «enseigner». En place du mort, les élèves sont tellement séduits par le couple professeur-savoir qu'ils ne peuvent plus avoir une existence propre, une distance critique, un quant-à-soi. Ils s'abîment en vénération dont il faut tenir que, tentation permanente et image idyllique de l'enseignement, elle n'en est qu'une perversion par excroissance de plaisir. Le désir du refus de l'autre s'y dit trop fort.

C'est le cas pour «former». Non mis à distance, non posé comme régulateur, le savoir passe dans le relation maître-élève, ne se distancie plus d'elle. C'est la relation amoureuse, la séduction pure et simple, l'accomplissement du disciple, le passage à l'acte de la tentation relationnelle indispensable à l'éducation. Le plaisir de la relation devient extrême et s'abîme en lui-même. Professeur et élève s'éprennent, s'apprennent, l'un de l'autre, l'un l'autre. Le désir du plaisir de soi par l'autre s'y dit trop fort.

C'est le cas pour «apprendre». Le professeur cherche alors à se réduire au seul rapport élèves-savoir. Se voulant instrumentaliste, il n'est plus qu'une condition de ce même rapport. La tentation de ne plus se voir que comme un surveillant ou un documentaliste est toujours présente et elle peut procurer un plaisir extrême, preuve que l'on est parvenu à ce que l'élève accède en permanence au savoir sans qu'il dépende de nous, même si on est toujours là, entièrement dévoué à son service, magnifié par les services. Le maître n'est plus un technicien du rapport au savoir, mais simplement un instrument du rapport élèves-savoir. Le désir du refus de soi par l'autre s'y dit trop fort.

* * * * *
* * *

Composante essentielle de l'acte éducatif, le plaisir est bien fragile en pédagogie. Donné par surcroît, il émane d'un fonctionnement mesuré du cadre pédagogique. Quand les règles sont assurées, quand la démesure ne les gagne pas, quand le mort tient bien sa place et les sujets la leur, le plaisir peut s'éprouver. Satisfaisant, il n'est jamais trop intense. Car l'insatisfaction fait partie de la construction pédagogique. Il est toujours exact que tout processus est frappé d'incomplétude, et en interne (le mort n'a pas la place de sujet) et en externe (les avantages des autres processus sont réels, visibles et patents). Néanmoins, il est tout aussi exact que la démesure est source de plaisir, et d'un plaisir beaucoup plus satisfaisant et attirant. Tentations, tentatives de récuser cette place mineure du tiers, tant Narcisse que la Méduse sont des appels permanents à l'action pédagogique, mais aussi à sa destruction par excroissance du plaisir. La folie est alors assurée. Folie dont on dit que, tout compte fait, elle est souffrance.

BIBLIOGRAPHIE RESTREINTE

Houssaye J., *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.

Houssaye J., *Pratiques pédagogiques*, Berne, Peter Lang, 1988.

Houssaye J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, , 1993.

Les sciences pourront-elles éduquer?

Le paradoxe positiviste

Alain Kerlan

ISPEF, Université Lumière Lyon 2

Fallait-il bien commencer par là, et oser, par le «coup» d'un titre un brin provocateur, interroger, mettre en doute la vocation éducative, formatrice des sciences? Les sciences, en dépit de la place qu'elles tiennent dans les programmes et la civilisation, seraient donc en peine d'éduquer! Je mesure bien la légèreté de ce genre de propos face à tous ceux, philosophes, savants, pédagogues, aujourd'hui didacticiens, qu'anime l'espérance d'une éducation scientifique enfin accomplie, d'une éducation enfin à la hauteur de la promesse éducative inhérente à la pensée et à la pratique scientifiques.

C'est pourtant en manière d'hommage à l'un de ces pédagogues des sciences les plus avertis, les plus exigeants et les plus lucides que j'ai résolu de persévérer. À prendre connaissance du projet de livre que laissait Victor Host à sa disparition en 1998, je ne pouvais douter que le vieux maître de sciences à la fin de sa vie continuait de s'interroger: les sciences s'enseignent, certes, mais éduquent-elles?

Testament d'un pédagogue des sciences

Victor Host (1) était un homme d'une très grande discrétion et d'une excessive humilité. Son nom sans doute n'est connu que des spécialistes et de ceux qui suivirent ou furent associés sous sa direction aux travaux du département de didactique des sciences de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, dans les années 70. L'un des ouvrages auxquels il contribua et qui marqua à l'époque de sa parution le champ de la didactique des sciences s'intitulait *Quelle éducation scientifique pour quelle société?* (2) L'ouvrage

qu'il projetait et qu'il laisse inachevé comporte quatre parties : 1) Déficiences de la culture scientifique (constats, jugements) - 2) Histoire de la formation au cours de la scolarité obligatoire - 3) Bilan et perspectives - 4) Prospective. Peut-être verra-t-il le jour en l'an 2000, à l'aube d'un nouveau millénaire. J'y vois comme un raccourci des interrogations que je voudrais exposer. *Déficiences de la culture scientifique ?* Comment donc ! Les sciences et les techniques sont partout, elles triomphent dans la civilisation mondiale, elles ont traversé un siècle de progrès inouïs, et l'un des pédagogues des sciences les plus persévérants peut prononcer ce jugement : il y a dans notre éducation moderne une déficience, une insuffisance, un «ratage» de la culture scientifique !

Un Georges Charpak aujourd'hui nourrit sa croisade pédagogique d'un constat du même ordre. Du coup il redécouvre, dans sa quête d'une éducation scientifique au service de la formation de l'intelligence de l'enfant dès l'école primaire, ce qu'avaient exploré depuis une trentaine d'années les pédagogues des sciences. «Main à la pâte» oblige ! Comme eux, il attend des sciences une formation de l'enfant par le contact direct avec les choses et les objets, la naissance de l'esprit expérimental dans le prolongement des curiosités et des explorations de l'enfance. Et que fait ce livre qui paraît, *L'enfant, le chercheur, le citoyen*, (3) sinon dénoncer à nouveau un enseignement des sciences qui ne sait toujours pas éduquer, former, qui ne se décide toujours pas à tirer des sciences ce qu'elles ont de proprement éducatif ; incapable, si l'on veut, de faire bénéficier tous les hommes, par l'éducation, des conquêtes intellectuelles et morales inhérentes à la raison et à la pratique des sciences ? Le repérage des expérimentations pédagogiques susceptibles de témoigner que cette autre façon de faire des sciences dans l'école est possible n'y change pas grand chose. Tous ceux qui sont un peu avertis des développements de la pédagogie des sciences n'y trouvent rien de bien neuf. Le savant en croisade met ses pas dans les traces des pédagogues qui l'ont précédé. Et l'histoire se répète.

Le retour du même

Il faut donc bien en venir enfin à regarder cette vérité-là en face : l'histoire de la pédagogie des sciences, de ce que je préfère appeler *la pensée éducative des sciences*, ou encore *le discours pédagogique des sciences*, ne cesse de s'affronter aux mêmes constats d'insuffisance éducative. La répétition n'affecte pas les seules dernières décennies. A considérer les jugements du même ordre régulièrement portés sur la pédagogie des sciences et l'éducation scientifique pendant le siècle, on en remonterait aisément le cours, pour aller, de

Victor Host à Emile Durkheim, en passant par Paul Langevin et Gaston Bachelard, jusqu'au cœur du XIX^{ème} siècle. Contentons-nous d'indiquer le mouvement, et tirons-en la leçon que les faits imposent : la pédagogie des sciences - *le discours pédagogique des sciences* - n'en finit pas de tenir en substance le même propos depuis plus d'un siècle.

Ce discours répété, ce retour périodique et obligé du même, que ne cesse-t-il de dire et de redire ? Deux choses essentiellement, deux déclarations le caractérisent.

D'abord une proclamation réitérée : celle de la valeur hautement éducative des sciences, de leur pouvoir émancipateur, formateur, libérateur, humanisant. Écoutons le jeune Auguste Comte le dire à sa manière et avec enthousiasme à l'ami Vialat dans sa lettre du 27 novembre 1825 : « Si tu regardes bien, tu verras que d'ici à deux ans il n'y aura pas un seul chef-lieu d'arrondissement qui n'ait un cours de géométrie, de mécanique, et de chimie pour les ouvriers ; il y en a déjà presque dans toutes les préfectures, et tout cela au su et au vu de l'autorité, et propagé ou protégé par elle. Crois bien que par là on ruine bien plus les Jésuites qu'on ne les sert par d'autres mesures » (4). Ou entendons la prophétie que Brecht met dans la bouche de son Galilée : « Mais à présent, Andréa, nous partons pour le grand large. Car le vieux temps est passé, et voici un temps nouveau. Depuis cent ans, c'est comme si l'humanité attendait quelque chose. Je prédis qu'avant la fin de notre vie on parlera d'astronomie sur les marchés. Même les fils des poissonnières courront à l'école » (5).

Ensuite un constat renouvelé : l'enseignement réel des sciences est bien en-deçà de la promesse éducative et de sa teneur. Les pouvoirs formateurs des sciences s'avèrent trahis, tronqués, défigurés dans l'enseignement effectif. L'enseignement réel tourne le plus souvent le dos aux vertus éducatives des disciplines scientifiques. La science qui s'enseigne n'éduque pas, n'éduque guère ! Plus d'un pédagogue soucieux du destin éducatif des sciences reprendrait à son compte le propos final de *La formation de l'esprit scientifique* : « L'enseignement des sciences est entièrement à réformer ; les sociétés modernes ne paraissent pas avoir intégré la science dans la culture générale. On s'en excuse en disant que la science est difficile et que les sciences se spécialisent. Mais plus une oeuvre est difficile, plus elle est éducatrice » (6).

Dans ce livre apprécié des pédagogues des sciences et des didacticiens, Gaston Bachelard, voilà plus d'un demi-siècle, ne constatait pas autre chose que ce que nous devons bien constater aujourd'hui encore. Certes, les sciences s'enseignent, et bien plus en cette fin de siècle qu'avant-guerre ;

certes, les sciences sont à présent d'une certaine façon installées au centre des systèmes scolaires et des programmes, et bien plus qu'il n'y paraît (ou du moins leur place et leur importance n'ont-elles cessé de croître): *mais éduquent-elles pour autant? Ou encore: suffit-il de diffuser, de transmettre les sciences, les savoirs scientifiques et technologiques, pour donner aux hommes et aux femmes d'aujourd'hui l'éducation que réclame le temps des sciences?*

Ces questions n'ont rien d'inconvenant. Je les crois particulièrement nécessaires. Elles ne peuvent être cantonnées à la seule sphère de la didactique des sciences: les sciences et les techniques ont affaire avec le monde moderne selon des modalités si essentielles que ce qui touche au vif de leur enseignement interroge aussitôt l'éducation moderne tout entière. «Penser l'éducation n'est pas un luxe», répète aujourd'hui Daniel Hameline en écho à une leçon inaugurale perdue, avant d'ajouter: «Je voulais signifier par là que cet effort d'intelligence de la chose éducative n'était pas de l'ordre du superflu, mais constituait bien une nécessité actuelle. Impérieuse» (7). Oui, penser l'éducation est bien et plus que jamais une exigence impérieuse. Interroger le discours pédagogique des sciences me paraît une bonne façon d'y contribuer.

Voilà donc ce que les pédagogues ne peuvent plus ignorer: leur combat, leur espérance, leurs tentatives, leurs propos, le siècle écoulé et le siècle passé en ont *déjà* connu de nombreuses expressions fort semblables. Comme si les sciences, décidément, ne parvenaient pas à tenir la promesse éducative, à enfin entrer en éducation, et qu'était en panne la *reprise* (8) éducative des sciences. Dès lors, il ne peut plus suffire de reconduire une fois encore, en toute innocence d'une foi pédagogique toute neuve, les constats bachelardiens. Aux questions et aux admonestations qu'adressait l'épistémologue au pédagogue, il faut bien à présent ajouter plus qu'une question, une inquiétude, un soupçon qu'impose la sorte de bégaiement dont paraît affligée l'histoire éducative des sciences: *Pourquoi l'éducation scientifique a-t-elle donc tant de peine à s'imposer? À inscrire dans les pratiques ses valeurs et son modèle?*

L'ambition positiviste

On l'aura compris: ces questions-là appellent moins des réponses «pédagogiques» que la généalogie d'une ambition éducative qui fut - qui demeure? - au centre du projet de la modernité. Elles invitent à se tourner vers ceux, philosophes, pédagogues, hommes de sciences, qui ont les premiers porté au plus haut les valeurs éducatives du savoir et de la pensée scientifiques. Les

philosophes des Lumières, un Condorcet, bien sûr; mais surtout les positivistes, dans le sillage et l'ombre encombrante de son Grand-Prêtre, Auguste Comte. Quiconque s'engage sur cette voie et dans cette interrogation du devenir de la pensée éducative des sciences butte nécessairement, je puis en témoigner, contre la statue incommode d'un bien étrange Commandeur. À rebours des images aplaties de la réduction scientiste et de la signification péjorative qu'on donne au terme dans l'usage courant, le positivisme originaire et sa philosophie éducative nouaient deux thèmes qu'on ne peut séparer. D'abord, on le sait bien, la conviction que l'éducation, dans le monde moderne entré définitivement dans l'âge des sciences, doit être intégralement reconstruite à partir de la culture scientifique: le modèle éducatif de l'âge des sciences ne peut venir que des sciences. Le monument du *Cours de philosophie positive* n'a pas d'autre raison d'être que d'y contribuer, et Comte lui aura consacré, avec la rigueur obsessionnelle qu'on lui connaît, plus de douze ans de sa vie et de son labeur. Mais cette assurance inébranlable s'accompagne constamment de la conscience de l'incertitude *effective* d'une évolution logiquement nécessaire: conscience critique des difficultés de la tâche, de l'antagonisme marqué entre le mouvement spontané des sciences telles qu'elles se développent dans la civilisation et l'économie scientifiques et techniques, d'un côté, et les exigences, les valeurs et les fins propres à l'éducation, de l'autre. *Bien que nécessaire, l'entrée de l'éducation dans l'âge positif, dans l'âge des sciences, trouve ainsi paradoxalement son obstacle le plus redoutable dans la science elle-même!*

La pensée de Comte repère notamment cette contradiction - que je crois, pour ma part, inhérente à la modernité éducative, dont la philosophie positive, dès lors, était déjà la conscience critique - dans la tendance des sciences à la dispersion, à la parcellisation, à la spécialisation et à l'éclatement, pente néfaste, fatalité «dispersive» selon le vocabulaire comtien, en opposition au besoin d'unité, de convergence, de synthèse auxquelles aspirent l'esprit, et dont l'idée éducative recueille l'exigence.

Que la nature propre et les difficultés de l'éducation soient bien manifestées dans ce besoin-là, c'est aussi la conviction profonde de Durkheim, positiviste plus réservé, plus mesuré, plus «acceptable». L'étrangeté et les «aberrations» (9) de la «seconde carrière» d'Auguste Comte pourraient dissimuler l'essentiel. Aussi m'en tiendrais-je ici aux analyses pédagogiques de ce positiviste «raisonnable» que fut le premier sociologue de l'éducation. Qu'on se s'y trompe pas toutefois: les thèmes centraux de la pensée positive, *mezzo voce*, n'y sont pas moins insistants, si la partition se fait plus discrète. Le plaidoyer pour *l'unité éducative des enseignements* qu'entonne Durkheim dès la leçon d'ouverture de *L'évolution pédagogique en France* module une exigence centrale

de la doctrine éducative du positivisme. Et la condamnation de l'état «de dispersion, d'isolement mutuel» qui paralyse les enseignements du lycée vient bien en écho de la dénonciation comtienne de la tendance «dispersive» des sciences.

Les sciences et l'idée éducative

Le lecteur des derniers chapitres de *L'évolution pédagogique en France* ne devra pas manquer de s'en souvenir : les cours qui composent l'ouvrage furent professés au début du siècle et s'adressaient à tous ceux, agrégatifs, futurs professeurs des lycées, auxquels revenait la responsabilité de mener à bien une nécessaire et décisive réforme de l'éducation, à la mesure de ce que Durkheim désignait comme «la grande affaire du siècle» : la science. Les propos, l'annonce sont résolument, clairement positivistes : *voici venu le temps des sciences dans l'éducation*, disent-ils en substance. Voici que nous sommes entrés dans un nouvel âge pédagogique et qu'il appartient désormais aux sciences d'éduquer. L'heure est venue d'ouvrir le modèle éducatif au grand mouvement des sciences en marche dans la civilisation dont l'époque accouche. Il appartient aux enseignants de faire pénétrer dans l'école ces temps nouveaux, et d'abord de s'imprégner de leur esprit et de le porter au grand jour.

La tâche demande la conscience et la conviction éclairée de tous les maîtres. En effet, «ici nous allons sortir du passé pour entrer dans l'avenir. Car cet esprit n'existe pas encore. C'est à nous qu'il appartiendra de le constituer» (10). La bonne volonté ne saurait y suffire, ni le seul déterminisme sociologique et historique. Si le temps des sciences dans l'éducation est venu, s'il est en route dans le devenir des sociétés modernes, il ne pourra advenir sans une entreprise pédagogique résolue et méthodique. Le nouvel âge pédagogique dépend de la construction du *modèle éducatif* des sciences.

Or, constate Durkheim, ce modèle quoique nécessaire ne va pas de soi. Il implique et engage en effet de profonds remaniements. La crise endémique de l'enseignement secondaire en porte témoignage. «Ce qui frappe tout d'abord quand on entreprend de faire l'histoire des plans d'éducation au XIX^e siècle, c'est leur extraordinaire instabilité» (11). Au centre, la question des sciences : «Il y a surtout un enseignement dont le sort varie, du moins en apparence, de la manière la plus capricieuse, c'est celui des sciences». L'instabilité chronique de l'enseignement secondaire témoigne des difficultés d'y inscrire les disciplines scientifiques. Durkheim résume d'une formule : elles

sont, écrit-il «dans un perpétuel état de nomadisme» (12).

La naissance des sciences dans l'éducation s'avère donc un accouchement particulièrement difficile. Il est capital de comprendre pourquoi. Ce ne peut être seulement un problème de pratique pédagogique, une simple affaire de savoir-faire didactique. Ou bien il faut comprendre que la pratique pédagogique engage en ces points là plus que des savoir-faire : une culture. C'est la conviction où aboutissent les analyses et les réflexions du sociologue quand il prend en perspective l'évolution pédagogique : *l'entrée de l'éducation dans l'âge scientifique concerne la culture tout entière, qu'elle mène dans des voies nouvelles*. Durkheim avait bien posé le problème sur ce terrain là, dès le début : «Nous abordons maintenant», avait-il averti, «une phase entièrement nouvelle - et ce sera d'ailleurs la dernière - de l'évolution pédagogique, et, plus généralement, du développement mental des peuples européens» (13).

Le problème de l'éducation scientifique doit donc être posé sur le plan de la culture et de son évolution : *les sciences ne peuvent, ne doivent éduquer qu'à la condition d'être pleinement culture*. Les sciences qui éduquent appartiennent au cercle des savoirs formateurs, à ce que les Grecs appelaient l'*enkuklios païdéia*», la culture générale comme forme et substance (14); ou si l'on veut à l'éducation libérale, selon le sens que propose de donner Jean-Claude Forquin à ce terme en rappelant qu'il n'y a pas d'éducation en ce sens-là «s'il n'y a pas quelque part, au moins de façon obscure, oblique ou intermittente, le sentiment d'un intérêt intellectuel (ou éthique, ou esthétique) intrinsèque des choses enseignées, le développement d'un rapport au savoir qui ne soit pas purement utilitaire ou stratégique mais comporte un aspect d'identification ou d'appropriation» (15).

Ce n'est pourtant pas, selon Durkheim, le mouvement «naturel» des sciences. L'examen de leur origine et de leur histoire les montre fort éloignées des préoccupations traditionnelles de la culture. On les voit apparaître et se développer dans le sillage des intérêts techniques, économiques, administratifs, voire politiques. Leur développement et leur transmission s'effectuent en dehors du cercle des exigences proprement éducatives et de ses institutions. Et lorsqu'on commence à vouloir y intégrer ces préoccupations venues d'ailleurs, c'est en considération de ce que Durkheim nomme sans détour «les besoins purement laïcs et amoraux de la société» (16). Bref, les motifs historiques qui ont gouverné l'entrée des sciences et des techniques dans les écoles s'avèrent avant tout «d'ordre utilitaire et professionnel» (17). Ainsi les sciences et les techniques qui frappent si vivement aux portes de l'école vers le milieu du XVIII^e siècle sont-elles par nature tournées vers l'extérieur et regardent du côté des choses et des objets; tandis que la culture telle que la

conçoit l'éducation libérale - et en ce sens, *l'idée même d'éducation* - n'a de vraie considération que pour l'esprit, les idées et les mots, et regarde vers l'intérieur. L'opposition éducative est patente et totale : jusque-là seul ce qui a rapport aux hommes et à la vie des hommes, à ce que l'humanité comporte de plus accompli, la vie de l'esprit et des idées, le monde des mots, était susceptible et digne d'éduquer l'homme. Comment confier cette tâche à des savoirs qui portent sur les choses ?

On voudra sans doute dénoncer dans ce raccourci un préjugé dont le socio-

chées à ses origines, «si l'enseignement scientifique ne pouvait se justifier d'une autre manière, il faudrait se résigner à n'y voir qu'une sorte d'enseignement inférieur, à peu près dénué de toute valeur éducative» (20).

Là-dessus Durkheim ne dit pas autre chose que Comte. Mais c'est précisément l'une de ces thèses autour desquelles avait basculé le positivisme originaire. Déçu et désespérant des sciences réelles et des savants eux-mêmes, Comte s'était tourné vers les figures rédemptrices du prolétaire - le seul ami immédiat de la positivité - et du poète, avant d'engager la philosophie positive sur le chemin de la religion de l'humanité, et de s'introniser lui-même dans la figure du Grand-Prêtre du positivisme. On peut à cet égard considérer le modèle éducatif que construira Durkheim comme la tentative rationaliste de mettre un cran d'arrêt à *la dérive religieuse de la doctrine éducative du positivisme, et peut-être même de toute doctrine éducative*. Qu'il y réussisse est une autre question.

Reprise et généalogie

Répetons-le: *la conversion éducative* de ces sciences venues d'un tout autre ordre de préoccupation ne va pas de soi. Le terme de conversion force à peine le propos de Durkheim. Le paradigme auquel toute «discipline» doit se conformer pour faire oeuvre d'éducation, *l'idée éducative* sous laquelle elle doit se placer et se redéfinir, sont en effet, selon les analyses célèbres de *L'évolution pédagogique en France*, l'un des héritages chrétiens les plus marquants de la culture occidentale. Au cœur de toute entreprise proprement éducative continue de battre l'exigence du christianisme: l'unité, l'unification et l'intériorisation, la convergence spirituelle et morale des enseignements. Formation du *Chrétien*, formation du *citoyen*, formation de la *personne* ou éducation à la pleine *humanité* en chaque homme, formation de *l'esprit scientifique*, *identification* ou *appropriation*, c'est ici tout un. L'éducation s'adresse «en chacun de nous à un état profond», elle entend toujours créer en chacun «une disposition générale de l'esprit et de la volonté» (21) qui unifiera et tiendra sous sa loi tous les états particuliers de l'intelligence et de la volonté. *Unité* (les enseignements doivent converger, poursuivre un même but), *totalité* (éducation «intégrale», concernant toute la personne, l'homme tout entier dans toutes ses dimensions!), *intériorité* (pas seulement des savoirs et des savoir-faire «extérieurs», mais des savoir-être «intérieurs», les dispositions et les convictions de la conscience): a-t-on défini en cela autre chose que la vieille idée d'*âme* (22), fut-elle laïcisée, ou révisée par le pédagogue? Seule en effet l'idée d'âme, l'idée proprement chrétienne d'unité fondamentale de la personne - c'est du moins l'un des fondements de la pensée éducative de Durkheim -

donne sa pleine dimension à l'exigence éducative.

À quelles conditions dès lors un enseignement vraiment *éducatif* des sciences est-il possible ? Un enseignement véritable, fidèle à la logique de l'idée éducative, procède toujours à ce que j'ai proposé d'appeler une *reprise éducative* des savoirs (23). C'est pourquoi, dans l'école, l'élève n'apprend pas à proprement parler les sciences, mais les *disciplines* scientifiques ; Durkheim l'avait souligné avant les historiens des disciplines. Reprise éducative des sciences, *reprise éducative et culturelle* des sciences : un enseignement scientifique, selon l'ambition positiviste, ne peut être pleinement éducatif qu'à la condition d'être à la fois *éducation intellectuelle* (logique, spirituelle), *éducation morale, éducation sociale et politique, voire éducation esthétique*. Bref, éducation complète ou du moins participant du souci de l'unité de l'être éduqué, éducation intégrale, ou du moins intégrante, éducation convergente. L'exigence peut paraître excessive. C'est pourtant là-dessus que la science doit faire ses preuves et gagner ses galons d'éducateur. Si c'est au pied du mur qu'on juge le maçon, c'est devant ce qui demeure la plus haute ambition, la pleine destination de l'éducation, qu'il faut juger et convaincre de la légitimité éducative des sciences (24). Tous les pédagogues des sciences auront partagé l'espérance de cet accomplissement.

Le modèle éducatif et les cercles anthropologiques

Un plein accomplissement ne saurait se satisfaire d'une simple contribution, ou de quelques apports éducatifs complémentaires. L'ambition éducative du positivisme, si elle n'est pas un totalitarisme visant à la pure et simple éviction des autres formes de la pensée et de la culture, n'en dépend pas moins d'une conception de la totalité de la culture. Annoncer l'entrée de la civilisation et de la culture dans l'âge définitif des sciences, faire des sciences et des techniques la clé de voûte de la culture moderne, et croire dès lors qu'est venu le temps des sciences dans l'éducation, c'est devoir confier aux sciences la tâche systématique, totalisante, d'une réorganisation générale de l'ensemble de la culture scolaire, en attendre la *refondation éducative* des enseignements. Bref, c'est devoir travailler à la construction d'un modèle éducatif des sciences, du modèle éducatif de l'âge positif. L'enjeu est considérable. Il engage plus qu'une pédagogie et une conception éducative : la vision positiviste d'une culture et d'une époque de l'humanité unifiées par les sciences y est mise à l'épreuve.

Durkheim s'attaque à la construction de ce modèle dans les derniers cours de *L'évolution pédagogique en France*. Pas d'éducation sans unification, sans

l'horizon et la valeur d'une unité et d'un point de convergence. Les sciences ne pourront éduquer qu'en reprenant à leur compte la trilogie de la passion éducative : unité, totalité, intériorité. Point de salut éducatif hors de la fidélité aux commandements de l'*idée éducative*. Concrètement : «Il faut poser le problème de l'enseignement dans son unité» (25). Où trouver dans le monde moderne cet horizon de sens ? (26) La réponse de Durkheim est simple : «c'est l'homme. Tout enseignement est nécessairement anthropologique, et c'est ce qu'avait bien compris les humanistes» (27), ajoute-t-il. Puisque l'homme est la valeur suprême, l'unité de la culture et de l'éducation ne peut se trouver ailleurs qu'en l'homme et la valeur de l'humanité. Le sociologue conçoit donc l'éducation à l'âge des sciences comme un accomplissement de l'humanisme. Comte pensera nécessaire de franchir le pas d'une *religion* de l'Humanité. Plus mesuré, Durkheim s'en tient à l'unité et à la centralité exemplaire du cercle : les contenus d'enseignement, le système des savoirs que l'école positive doit enseigner, la moderne encyclopédie, s'organisent selon une série de *cercles anthropologiques*, figure moderne de l'«*enkuklios païdéia*». L'avènement des sciences donne les moyens de la totalisation qu'exige l'*idée éducative* : la totalisation de l'humanité de l'homme.

Premier cercle de l'enracinement humain, celui des *sciences de la nature*, sciences physiques et chimiques principalement. Parce qu'elles cherchent à connaître le milieu dans lequel l'homme vit et agit, «le théâtre immédiat de son activité» (28), elles doivent constituer le socle de l'éducation moderne. La leçon de sciences est aussitôt la première leçon morale. Chaque élève qui s'instruit aux sciences doit y apprendre selon son âge comment il dépend d'une réalité extérieure «à laquelle tant de liens le rattachent» (29), qu'il est bien une partie composante de l'immense univers, que chaque homme, partie de la nature, appartient à la nature, et qu'il lui faut en connaître les lois pour y agir et s'y conduire.

Le premier cercle appelle le second sans discontinuité : l'homme lui-même est nature, la nature est dans l'homme. «La nature n'est pas seulement pour l'homme le théâtre immédiat de son activité; il en est encore inséparable, parce qu'il y plonge par toutes ses racines» (30). Notre humanité même atteste de la continuité matérielle de l'univers ; les sciences de la vie nous apprennent que l'homme appartient au règne des espèces animales et que la conscience «n'existe pas sans un substrat organique dont elle dépend» (31). Dans ce second cercle, les sciences de la terre, comme nous dirions aujourd'hui, prolongent et complètent l'enseignement des sciences de la vie. Elles nous font concevoir «l'habitat total de l'humanité» (32), laquelle ainsi relie et unit «milieu organique» et «milieu cosmique». On connaît par ailleurs la portée morale et politique que Durkheim - en cela encore fidèle au positivisme comtien - croit

devoir accorder aux sciences biologiques. L'organisme vivant donne à voir et à comprendre un modèle de cohérence et de cohésion propre à éclairer la conscience morale comme la conscience sociale.

S'en tiendrait-on là que le modèle éducatif des sciences se confondrait avec quelques lieux communs d'un scientisme assez plat. Mais Durkheim va plus loin. Un troisième cercle amorce une reprise de tout l'édifice de la culture scolaire. Les sciences engagent l'humanité de l'homme d'un autre point de vue, essentiel dès qu'il s'agit d'en expliciter la portée éducative : «les sciences», au même titre que les oeuvres de la littérature et des arts, «elles aussi, sont des oeuvres humaines» (33). Produit de l'esprit, elles en sont une expression qu'on ne saurait ignorer sans gravement amputer l'humanité et la culture d'une part essentielle d'elles-mêmes : «À partir du moment où il existe des sciences positives, les littératures ne peuvent plus constituer l'unique matière de l'enseignement humain, car il y a tout un aspect de l'humanité qui leur échappe» (34). L'étude des logiques et des méthodologies scientifiques éclaire l'esprit sur lui-même et enrichit la connaissance qu'il a de lui-même. Durkheim en appelle alors à un renouveau des humanités par la culture issue des sciences. Au temps des sciences, à l'âge positif, il faut que la culture se réapproprie la part de l'esprit et de l'humanité engagée dans l'entreprise scientifique. Comment ? Durkheim ne fournit pas de réponses explicites détaillées, mais il est clair qu'au-delà de l'éducation logique et méthodologique liée aux diverses sciences positives, diverses disciplines pourraient être appelées à cette reprise : l'histoire et la sociologie des sciences, en premier lieu, la philosophie des sciences et l'épistémologie, mais aussi la littérature et les enseignements artistiques devraient y contribuer. On mesure le déplacement qu'effectue cette reprise. Ici, le principal intérêt éducatif des sciences réside dans leur contribution à la connaissance et à la recollection d'une humanité dispersée dans ses oeuvres ! On peut du coup se demander si la crise de l'enseignement que nous connaissons aujourd'hui, crise des savoirs et de la culture scolaires, n'est pas en tout premier lieu l'un des aspects de la crise de l'humanisme.

Un quatrième cercle anthropologique poursuit la réorganisation de l'encyclopédie et la construction des humanités nouvelles. Il assure le passage aux sciences de l'homme proprement dites, aux sciences morales, selon le sens que l'époque accordait à cette expression. Grâce aux sciences, l'esprit humain a pris conscience et connaissance de ses pouvoirs logiques. Il peut à présent les appliquer à la connaissance de l'humanité elle-même. La culture logique issue des sciences trouve là son ultime et essentielle destination ; «elle est appelée à servir dans l'étude non seulement des choses matérielles, mais de l'homme lui-même» (35). Il aura fallu ce long détour par la positivité de la nature matérielle pour que l'humanité ait enfin les moyens de s'étudier elle-même,

et d'appliquer la connaissance positive de soi-même à son propre gouvernement. Ainsi les sciences de la nature en éduquant l'esprit à la positivité prépareraient-elles les sciences de l'homme.

Le rôle et la place qu'occupe la logique dans ce modèle éducatif et le curriculum qu'il organise nécessite un dernier cercle, bouclant la série sur elle-même. Si l'esprit ne pouvait sauter tout d'un coup dans la positivité, il fallait pourtant bien que l'éducation logique commençât quelque part. Vieux problème du commencement et de l'origine, et nouvelle expression de la leçon platonicienne du *Ménon* qui veut que d'une certaine façon l'esprit n'apprenne jamais que ce qu'il sait déjà. En effet la logique se précède toujours elle-même : dans la langue. La culture logique, qui ne peut s'acquérir que dans le travail, l'exercice et l'étude des sciences positives, trouve cependant sa racine dans l'étude d'une autre logique, plus élémentaire : celle du langage. L'école l'a toujours su, et le modèle éducatif des sciences en renouvelle la portée pédagogique : l'apprentissage et l'étude du langage constituent la première appropriation objective du fonctionnement de l'esprit et de ses procédures logiques. L'élève qui étudie les langues, et d'abord sa langue maternelle, est toujours un savant positif en herbe, en ceci qu'il s'y accoutume à «distinguer et organiser logiquement les idées» (36). Si les sciences positives de l'homme sont possibles dans le prolongement et l'extension des sciences positives de la nature, s'il est légitime de tourner du côté des choses humaines des moyens d'investigation élaborés dans l'étude de l'univers physique, c'est au bout du compte parce que ces moyens étaient déjà en marche dans cette réalité humaine entre toutes : le langage.

Ainsi le modèle éducatif des sciences en vient-il à faire du langage, de l'étude de la langue, le fondement, la base curriculaire des humanités nouvelles. Parce qu'il fournit à l'intelligence sa première et fondatrice armature logique, il en est comme la clé de voûte. Singulier déplacement, ou l'on comprend bien que l'espérance positiviste d'un enseignement éducatif des sciences ne revendique nullement un enseignement hégémonique des sciences. Le langage assure la continuité des cercles et du coup de la culture moderne. Il est ce fil continu sans lequel l'unité serait impossible, et qui relie les deux régions de la culture positive. Dans le modèle éducatif de l'âge positif, tel que Durkheim le conçoit, «l'enseignement humain» et «l'enseignement de la nature» sont dans un rapport de complémentarité et de réciprocité : non seulement «l'enseignement humain suppose un enseignement de la nature», mais, de plus, ces deux enseignements complémentaires «se pénètrent mutuellement», «agissent et réagissent l'un sur l'autre», et «il y a entre eux échange réciproque de bons offices, l'étude de la nature trouvant dans l'étude du langage, qui est une chose humaine au premier chef, une propédeutique nécessaire, et l'étude de

l'homme trouvant dans celle de la nature des idées directrices et des méthodes dont elle doit s'inspirer» (37). La série des cercles est bien close, quand l'étude de la nature peut rendre à l'étude de l'humain ce qu'elle lui avait emprunté.

Belle construction, et d'une belle cohérence ! Mais l'édifice entier est menacé dès que sa cohérence est ébranlée. N'est-ce pas aussi cela, la crise de la culture scolaire, la crise du sens de l'étude ? On dira que tout ceci est bien abstrait et fort éloigné des réalités que connaît l'enseignement quotidien. Je n'en suis pas si sûr. Ces questions sont moins éloignées qu'on le croit des raisons qui par exemple jettent des professeurs, banderoles aux poings, sous les fenêtres d'un ministre dont ils refusent les réformes et les fins qu'ils leur supposent. Ce sont là les soubresauts et les contradictions d'une modernité encore loin d'en avoir fini avec le positivisme.

Le modèle impossible

La puissance formelle du modèle durkheimien peut se vérifier au cours du siècle. Tous les pédagogues des sciences, et plus largement toutes les tentatives positives de reconstruire le modèle éducatif, se sont plus ou moins inscrits dans ce paradigme. Un ouvrage comme celui que publiait en 1920 un ancien élève de l'École Normale Supérieure, agrégé des sciences naturelles, René Paucot, sous un titre explicite, *Le rôle des sciences dans l'éducation* (38), donne sans doute un assez bon exemple d'une pensée éducative des sciences fidèle aux exigences qu'avait formulées Durkheim. Et sans doute une étude de la littérature pédagogique consacrée à ces questions de l'enseignement des sciences en trouverait de nombreuses et équivalentes expressions. Pour s'en tenir ici à quelques repères, il faut bien constater que même la pensée éducative d'un Gaston Bachelard n'échappe pas à ce schéma. L'admiration paradoxale qu'avoue Bachelard à l'égard de la pratique alchimique - jusqu'à y trouver un modèle d'éducation ! - n'est pas une provocation malicieuse, mais bien une façon de dire que la science n'éduque qu'autant qu'elle engage l'être tout entier, dans une posture indissociablement spirituelle et morale. Et que dire des ambitions éducatives qui furent, dans les années 70, celles de la pédagogie des sciences développée dans ce qu'on appelait alors «les activités d'éveil scientifiques» ? La pédagogie d'éveil telle que la concevait alors Victor Host retrouvait bien, on le vérifiera en se rapportant aux textes qui la formulaient et aux pratiques qui l'expérimentaient (39), l'ambition d'organiser la culture intellectuelle et morale dans le cadre des sciences. C'est pourquoi il me semble que si Victor Host fut bien, dans les faits, comme l'écri-

vent Jean-Pierre Astolfi, Brigitte Peterfalvi et Anne Vérin, un « pionnier de la didactique des sciences » (40), sa pensée et sa visée éducative étaient d'abord celles d'un pédagogue des sciences, soucieux de faire des sciences la culture du monde moderne, le fondement des humanités nouvelles. Autre tentative récente où peut encore se vérifier la solidité et la persistance, l'insistance du modèle de Durkheim : la vision de l'éducation exposée dans les *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, élaborées à la demande de la Présidence de la République en 1985. La place centrale et unificatrice qu'y accordait Pierre Bourdieu à l'histoire des sciences et aux sciences humaines s'inscrit bien dans le schéma que dessinaient les dernières pages de *L'évolution pédagogique en France*. On trouve donc, et on trouvera encore, n'en doutons pas, de nombreuses traces de cette perspective dans les tentatives de réformes et de d'aménagements des programmes scolaires, aujourd'hui et demain. On n'y échappe pas aisément : c'est sans doute que les analyses de Durkheim avaient su dégager les invariants d'un enseignement éducatif des sciences positives.

Tout se passe donc comme si Durkheim avait bien proposé, dès le début du siècle, le cadre nécessaire dans lequel l'enseignement moderne, l'enseignement du temps des sciences, devait organiser son projet éducatif. Et pourtant, les tentatives se succèdent, nous le savons, mais ne cessent d'avorter ou d'échouer. La pédagogie des sciences ne cesse de se décliner à l'optatif. Toujours à venir, toujours en défaut, toujours à distance de son ambition pédagogique. Le retard chronique des sciences dans l'accomplissement de leur mission éducative, qui inquiétait déjà Durkheim, les pédagogues auront continué de le dénoncer à leur tour de loin en loin dans le siècle écoulé. Et Victor Host devait l'écrire une dernière fois : les sciences certes se diffusent et s'enseignent, ont pris pied dans les programmes, mais le constat d'un déficit, sinon d'une déficience culturelle et éducative, continue de s'imposer. Disons-le tout net : en cette fin de siècle, les sciences ne sont toujours pas parvenues à fonder pédagogiquement leur époque. *La reprise éducative des sciences est en panne, toujours suspendue et comme indéfiniment différée.*

Pareil constat, reconduit à l'échelle du siècle, ne saurait se satisfaire d'explications circonstanciées et purement « pédagogiques » : résistance à l'esprit nouveau, conformismes et archaïsmes intellectuels, résistances « littéraires » contre l'esprit scientifique, routines et insuffisances didactiques, etc. On sent bien que ces arguments manquent aujourd'hui de pertinence. L'esprit positif ne s'est-il pas au contraire infiltré jusque dans le sein du Temple, dans l'enseignement des disciplines littéraires elles-mêmes, sous les espèces de la linguistique et des études textuelles ?

On doit donc bien en venir à des hypothèses structurelles. Il faut bien qu'il y ait, du côté des sciences, dans les sciences elles-mêmes, dans les savoirs et les pratiques scientifiques, quelque chose qui ne parvient pas à se couler dans l'idée éducative, comme le voulait Durkheim, quelque chose qui résiste à la reprise éducative et culturelle. Comme si les sciences occupaient, dans la culture moderne, une place impossible : du moins dans la culture qui a parti lié avec l'idée éducative et les valeurs qui la fondent.

Ça résiste donc, du côté des sciences ! Comprendre les raisons, la signification et les conséquences de cette résistance pourrait alors éclairer tout un pan des problèmes et des impasses de l'école contemporaine : la question des sciences dans l'éducation, au sein de nos sociétés entrées dans le temps définitif des sciences et des techniques, c'est aussi et nécessairement *la* question de l'éducation tout court.

Comment faut-il donc entendre la suspension de la figure pédagogique des sciences ? Deux ordres de réflexion pour au moins tenter d'ouvrir le chemin. Tous ceux que j'ai appelé les pédagogues des sciences ont en partage une foi pédagogique : la croyance en la valeur formatrice des sciences. Leur engagement éducatif en découle. On peut toutefois se demander si leur foi d'éducateur ne les aveugle pas, ou du moins ne les enferme pas dans la méconnaissance et le déni de ce que sont et ne cessent de devenir les sciences modernes, les sciences réelles. Comme le remarque justement Michel Fabre, dans notre croyance spontanée dans les vertus éducatives de la science, nous autres éducateurs «pensons toujours la théorie au sens grec, sans apercevoir le changement fondamental de signification qui l'affecte dans la science moderne» (41). Comtiens là encore, sans toujours bien le savoir, nous sommes définitivement convaincus que les sciences sont faites pour l'éducation. L'opposition de la science classique et de la science moderne pourrait en effet assez aisément se résumer autour des valeurs inhérentes au paradigme éducatif. Toute la valeur morale et la puissance cathartique de la science classique reposaient sur l'idée d'un ordre ontologique immuable, d'un *cosmos* livré à la pure contemplation «désintéressée» du sujet, au terme d'une méthodique élévation spirituelle. Alors l'ordre du monde pouvait être regardé comme modèle de l'ordre humain. L'exigence d'unité, de totalité, d'intériorité, qui fait le fond de l'idée éducative, est bien du côté de cette science-là. Qu'on relise Durkheim ou Bachelard : chaque fois qu'il y est question de la science qui forme et qui éduque, l'une ou l'autre des valeurs de la science classique se trouve convoquée.

Les sciences modernes forment un contraste saisissant. À la contemplation qui unit le sujet et le monde dans un même ordre, répondent l'interpénétration

des sciences et des techniques, l'impératif de maîtrise et de contrôle de la nature et de la société. À l'ordre ontologique contemplé, l'émiettement, la spécialisation, cette funeste tendance «dispersive» sur laquelle précisément, selon Comte, se joue la vocation éducative des sciences. Au «désintéressement» spéculatif, dans lequel Olivier Reboul voyait toujours la marque des savoirs qui éduquent pleinement, l'enracinement économique.

La fin de l'idée éducative ?

Ne faut-il pas dès lors aller plus loin, et prendre acte ? La science moderne n'a-t-elle pas bel et bien tourné définitivement la page ? Telle est l'hypothèse que je crois nécessaire à présent de formuler : l'avènement des sciences modernes a mis en route des logiques et des valeurs qui ne peuvent être contenues dans le cadre culturel défini par l'idée éducative. La visée éducative veut un monde ordonné, elle réclame l'unité et la totalisation, l'intégration des savoirs. Les sciences explorent et décrivent un monde ouvert, elles délivrent des savoirs proliférants, multiples, non totalisables. Le *Galilée* de Bertolt Brecht dit admirablement le désarroi qui fait pendant à l'exaltation humaniste des conquêtes de la science : «En une nuit l'univers a perdu son centre et, le matin, il en avait d'innombrables. Si bien que maintenant chacun - et personne - est considéré comme le centre» (42). L'éducation veut modeler le sujet dans son intériorité, et c'est pourquoi elle veut des savoirs qui soient aussi des vecteurs de savoir-être. Les sciences modernes impliquent un tout autre rapport aux connaissances : les savoirs y sont des outils, des instruments et des moyens dont les individus doivent s'armer. Dans cette école venue dans les bagages de la science moderne, l'utilité sociale et individuelle des savoirs passe désormais au premier plan.

Voilà pourquoi ce qui provient des sciences ne peut conduire qu'à l'éclatement du paradigme éducatif. La crise générale de l'éducation, crise des savoirs, crise des fins, s'inscrit dans ce mouvement séculaire. L'idée éducative vole en éclat en tentant d'enfermer, de reprendre ce qui la déborde nécessairement. La science moderne a bien en effet ouvert un nouveau monde, légitimé de nouvelles logiques, un autre rapport au monde et au savoir. L'idée éducative appartient alors pour une part à un monde révolu.

Faut-il s'en réjouir ? Au moins nous est-il interdit de l'ignorer

fait o t0 Tw[v-9fm nr le désarro3Tc0.00QRu76ie LaNé-le log2(a0le i des vkédu0 Tnet, leT*stte

monde, aux seuls impératifs de la rationalité instrumentale et gestionnaire ? Sans doute les pédagogues sont-ils dans notre monde les tout derniers à encore ignorer la grande nouvelle de la mort de Dieu. Gardons-nous cependant de la leur révéler trop vite : ils tomberaient en poussière. Et, faute de l'innocence perdue d'un Diderot qui pouvait encore s'installer dans l'en-deçà de l'idée éducative, nous aurons encore (longtemps) besoin d'eux.

L'espérance éducative que le positivisme aura mis dans les sciences - et qui me paraît encore être le fonds de cette pensée pédagogique des sciences qui survient çà et là dans l'histoire éducative moderne - tentait paradoxalement de faire tenir un monde nouveau dans les vieux cadres d'un monde ancien. Le pari était voué à l'échec, dès lors que ce monde ne peut que faire éclater la forme dans laquelle on prétendait le faire tenir. Nos didactiques apportent-elles une réponse mieux appropriée ? On peut en douter ; à moins d'y saisir à l'oeuvre une mutation du modèle lui-même ; à moins de s'efforcer de penser ce qui advient là. En attendant, la pédagogie continue.

* * *
*

Revenons tout de même à la question initiale. Les sciences peuvent-elles, pourront-elles (enfin) éduquer ? Ou bien faut-il au bout du compte renoncer à l'ambition d'un modèle éducatif des sciences ? Concluons plutôt à la nécessité de poser le problème autrement. Autrement qu'on se condamne inéluctablement à le faire tant qu'on reste prisonnier de la logique d'un paradigme éducatif hérité d'un autre temps. Nous devons prendre acte de ce que Durkheim redoutait, et qu'il aura voulu en vain refuser. Les sciences modernes ont provoqué une profonde rupture dans l'histoire de la culture ; le sens de notre modernité est notamment là, dans cette faille. La reprise éducative et culturelle des sciences demeure définitivement inaccomplie et incertaine. Le nier, vouloir à toute force restaurer une illusoire continuité, c'est s'enfermer dans des contradictions qui minent l'édifice éducatif. La pensée positiviste de l'éducation, en dépit de l'échec de son projet - ou peut-être même en raison de cet échec - nous invite à déplacer le centre de gravité du problème de l'éducation scientifique.

Il faut ainsi, une bonne fois pour toutes, constater qu'*il ne suffit pas d'enseigner les sciences*. Le credo de la philosophie des Lumières, la certitude que quiconque s'instruit aux positivités aussitôt s'éduque, ne sont plus tenables à l'âge des technosciences. La philosophie positive l'avait pressenti, et c'est en quoi on peut y trouver, rétrospectivement, une précieuse lecture critique de la

modernité devenue notre lot. À se contenter d'enseigner les sciences et les techniques, on laisse inéluctablement libre cours aux logiques d'éclatement, de dispersion, de compétition. Bref, les didactiques sont nécessaires - et sans doute faut-il voir dans leur développement et leur multiplicité la seule figure possible de l'éducation au temps des sciences - mais elles ne peuvent suffire.

Il ne suffit pas non plus d'opposer, aux partisans de l'instruction, le credo pédagogique de la vertu éducative, formatrice des sciences et de la culture positive. Les sciences réelles, répétons-le, débordent le paradigme éducatif de tout côté. Les sciences modernes ne sont pas «par nature» éducatrices. Si l'idée éducative peut avoir encore un sens et une utilité - et peut-être est-ce une exigence - c'est un sens et un usage régulateur qu'il faut lui conserver.

Un usage régulateur de l'idée éducative, dans cet âge définitif des sciences et des techniques où s'installe dorénavant la civilisation mondiale, commande d'envisager l'éducation (scientifique) dans de nouvelles perspectives. Les sciences et les techniques ne sont pas seulement des savoirs et des savoir-faire à transmettre ou à s'approprier : elles sont un monde que nous devons habiter. L'idée éducative employée comme idée régulatrice nous enjoint de poser une question comme celle-ci : De quelle éducation avons-nous besoin, dans une société dont le sort est devenu indissociable du devenir des sciences et des techniques, dans une civilisation scientifique bientôt mondiale ? Ou encore : Comment faut-il éduquer, pour apprendre à habiter un monde devenu science, pour maîtriser des sciences et des techniques devenues monde ? Comment contenir le devenir-monde des sciences et des techniques ?

L'étrangeté des réponses qu'apportait Auguste Comte au bout de son périple, l'itinéraire «aberrant» d'un chantre de la science, en fin de compte converti en prêtre et en poète, convaincu que l'humanité de ce monde nouveau aurait plus que jamais besoin de mythe et de poésie, ces curiosités de la «seconde carrière» du penseur de la positivité invitent au moins la pensée de l'éducation à prendre la mesure des paradoxes dans lesquels la jette le temps des sciences.

NOTES

1. Victor Host a laissé un manuscrit presque achevé. Son fils Jean-Michel Host et Jeannine Deunff sont chargés de le terminer. C'est par la lettre dans laquelle ils sollicitent le témoignage de ceux qui auraient pu suivre le travail de Victor Host que j'ai pris connaissance du plan de l'ouvrage projeté. Qu'ils veuillent bien considérer ces pages comme une manière de contribution.
2. Astolfi J.-P., Giordan A., Gohau G., Host V., Martinand J.-L., Rumelhard G., Zadounaisky G., *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?*, Paris, PUF, 1978.
3. Georges Charpak, *L'enfant, le chercheur, le citoyen*, Ed. Odile Jacob, Paris, 1998.
4. Cité par Paul Arbousse-Bastide, *La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte*, Paris, PUF, 1957, volume 1, p.181.
5. Bertolt Brecht, *La vie de Galilée*, texte français d' Armand Jacob et Edouard Pfrimmer, Paris, L'Arche, 1955, p.8-9.
6. Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938.
7. Daniel Hameline, «Penser la pédagogie est un luxe sans aucun espoir de cause», *Revue Française de pédagogie*, n° 120, juillet - août - septembre 1997, p.12. Dans cet article, la perte de sa leçon inaugurale - aventure authentique - sert à l'auteur de prétexte à parabole.
8. Ce concept de «reprise», «reprise éducative», ou bien «reprise culturelle», est directement inspiré de la lecture de *L'évolution pédagogique en France*. Dans les derniers chapitres en effet, Durkheim tente d'indiquer l'esprit, les conditions et les moyens d'un enseignement proprement éducatif des sciences; d'une authentique éducation scientifique. Selon le sociologue, les sciences n'éduqueront qu'en reprenant à leur compte les finalités - éducation intellectuelle, mais tout autant morale, voire esthétique - qui assuraient la légitimité des «disciplines» auxquelles elles sont appelé à succéder, qu'au prix de leur inscription dans le paradigme éducatif issu du christianisme et de ses valeurs. Cf. Alain Kerlan, *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Bern, Peter Lang, 1998.
9. Shara Kofmann
10. Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, p. 359.
11. Ibid., p. 352.
12. Ibid., p. 353.
13. Ibid., p. 318.
14. Cf. Jean-Claude Forquin, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck Université, Paris Bruxelles, 1996 (2e édition), chapitre 1.
15. Jean-Claude Forquin, «L'enseignement d'une «culture commune» et la question des savoirs fondamentaux», *Actes du Colloque Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, octobre 1997, CD-ROM, édition IUFM d'Aix-Marseille.
16. *L'évolution pédagogique en France*, p. 325.
17. Ibid., p. 385.
18. Dominique Lecourt, *Bachelard, Le Jour et la Nuit*, Paris, Grasset, 1974. Cf aussi Alain Kerlan, «Didactique et épistémologie: éclairages bachelardiens» in *Revue Aster*, n° 5, Paris, INRP, 1987, et «Les sciences et l'imaginaire pédagogique», *Actes des 12èmes journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et techniques*, 1990.

19. Emmanuel Kant, *Géographie (Physische Geographie)*, Paris, Aubier, 1999.
20. *L'évolution pédagogique en France*, p. 386.
21. Ibid., p. 37.
22. «L'âme est substance simple quant à sa qualité, numériquement identique, c'est-à-dire unité (non pluralité), quant aux différents temps, où elle existe». E. Kant, *Critique de la raison pure*, Deuxième division livre II., *Des raisonnements dialectiques de la raison pure*, PUF, traduction A. Tremesaygues et B. Pacaud, p. 278.
23. Alain Kerlan, *L'école à venir*, Paris, ESF, 1998. Ce concept de «reprise», «reprise éducative», ou bien «reprise culturelle», est directement inspiré de la lecture de *L'évolution pédagogique en France*. Dans les derniers chapitres en effet, Durkheim tente d'indiquer l'esprit, les conditions et les moyens d'un enseignement proprement éducatif des sciences; d'une authentique éducation scientifique. Selon le sociologue, les sciences n'éduqueront qu'en reprenant à leur compte les finalités - éducation intellectuelle, mais tout autant morale, voire esthétique - qui assuraient la légitimité des «disciplines» auxquelles elles sont appelées à succéder, qu'au prix de leur inscription dans le paradigme éducatif issu du christianisme et de ses valeurs. Cf. Alain Kerlan, *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Bern, Peter Lang, 1998.
24. C'est plus particulièrement à l'épreuve de l'éducation morale, on le sait, que Durkheim soumet l'ambition éducative des sciences. Les leçons de morale que Durkheim croit pouvoir tirer des sciences, et mieux encore, la portée éminemment morale qu'il croit pouvoir leur conférer, en opposition à la culture jugée flottante et oisive du lettré, peut étonner le lecteur d'aujourd'hui, en cette fin de siècle en peine d'éthique, et confrontée aux pouvoirs sans bornes et sans normes que les sciences et les techniques ont placés entre les mains des sociétés. C'est oublier que cette vision de la science comme école de morale valait encore jusque dans les années 70!
25. *L'évolution pédagogique en France*, p. 398. «Il faut poser le problème de l'enseignement secondaire dans son unité», écrit exactement Durkheim. On ne trahit pas le sens du propos à l'étendre à l'enseignement en général.
26. Ou illusion de sens? Bien sûr, mais c'est une autre histoire, où plutôt la suite de l'histoire.
27. Idem.
28. Ibid., p.388.
29. Ibid., p.387.
30. Ibid., p.388.
31. Ibid., p.388.
32. Ibid., p.389.
33. Idem.
34. Idem.
35. Ibid., p.392.
36. Ibid., p.395.
37. Ibid., p.398.
38. René Paucot, *Le rôle des sciences dans l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1920.
39. Voir par exemple «Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire. Objectifs - Moyens - Méthodes», in *Recherches pédagogiques*, n°62, Paris, INRP, 1973.

De l'humour à l'école

Hugues LE THIERRY

IUFM de Lyon

«Si vous me dictez : *Maître, il semblerait que vous ne feussiez grandement sage de nous écrire ces balivernes et plaisantes mocquettes*, je vous réponds que vous ne l'estes guères plus de vous amuser à les lire...».

Rabelais, *Pantagruel*,
Gallimard, Paris, 1964, p. 431.

« Je suis ton maître, je t'enchaîne
Mais tu te coules dans mes veines
Tu y flues, riant, battant
Et tu brûles, tu brûles mon sang ».

André Spire, *Poèmes juifs*, Paris, 1959.

Il y a dans les valeurs que nous engageons au sein de l'acte éducatif un pari sur l'avenir inattendu où peut se loger l'humour. Il ne s'agit pas, en prétendant le disséquer, de nuire à sa supposée spontanéité mais plutôt d'autoriser chacun à utiliser son «humour». Ayant le courage d'assumer une position en marge (dans l'humour juif par exemple ou dans une discipline «périphérique»), l'humour est plus proche de l'esprit que d'une certaine ironie caustique; bien que postulant la réciprocité il se pose parfois contre les «grandeurs d'établissement». En ce sens l'humour ne peut pas passer, on ne peut se passer de l'humour car sa cause est celle de l'indépendance à l'égard des pouvoirs. On ne badine pas avec l'humour. D'autre part, postulant la complexité du réel, pariant, malgré les apparences, sur le triomphe à terme du sens, il débouche sur de «modestes propositions» contre les «agélastes». Le mauvais esprit est le bon car

L Le titre peut se lire de trois manières :

- de l' : partitif. Un peu d'humour à l'école.
- de : point de départ, à : point d'arrivée. Le chemin qui conduit de l'humour à l'école.
- de l' : emploi classique (= traité) de l'humour à l'école. (cf. Savoir(s) en rire).

Mots clés : Humour, Ironie, Esprit, Rire, Pari.

Un pari

Les résultats d'une expérience en sciences humaines dépendent de l'investissement qui est le mien. On a pu parler d'effet «Hawthorne» pour expliquer le fait que les ouvriers d'une entreprise qui portait ce nom, flattés d'être l'objet d'attention au cours d'une enquête consacrée à eux, eurent un rendement meilleur qui ne s'expliquait pas par l'innovation technique qui était étudiée. Ceci pour insister sur le fait qu'aucune pédagogie, par le choix qu'elle implique, ne peut être dictée, découler logiquement de données objectives, car elle met en jeu des valeurs, «postule» leur existence sans cesse apparemment démentie par les faits.

Mais le terme d'expérience ne doit pas faire penser que les élèves sont des cobayes, que les options pédagogiques résultent non de calcul des risques mais d'un engagement hasardeux, de nature foncièrement irrationnelle. Il s'agit seulement pour nous de ne pas tomber dans une illusion scientifique qui ferait paraître pour objectif ce qui résulte du cadre de l'expérimentation, de nos attentes, de notre éthique. Il ne s'agit pas d'avancer dans la nuit mais de choisir parfois «par provision» (comme le disait Descartes) dans l'incertitude et d'être capable de rectifier le tir lorsqu'il en est encore temps. C'est pourquoi nous proposons ce «pari de l'humour» en montrant en même temps ses limites, ses «déviations» possibles. Jusqu'où ira-t-on ? Jusqu'où rira-t-on ? Peut-on tout tourner en déraison, en dérision, sans sombrer dans le doute et le désespoir ? Ne voulons-nous donc pas au contraire faire le pari du sens de l'éducation ?

L'humour pourrait parvenir à réconcilier dans l'école ces deux pôles que, d'après Escarpit, il intègre en son sein : l'intellectuel et l'affectif. On pourrait dire de l'enseignant bien souvent ce que l'on eut dit de l'homme sans humour : (qu') «il vit la vie des larves, sans leur enveloppe de soie (...) L'humour fait éclater le cocon vers le rire, le progrès, le risque d'exister (...) Parfois jaillit un papillon multicolore d'un rire pareil à celui des dieux, ou bien on devine dans l'ombre le déploiement mystérieux des ailes de quelque phalène couleur de nuit». C'est qu'il est constitué de l'alternance rythmée, de temps de rire et de temps de pleurs, comme l'avait vu l'Ecclesiaste... Grave et léger à la fois, raccourci vertigineux, qui fait voir les abîmes, il s'expose au monde et aux autres.

Après nous être interrogés sur la légitimité de notre interrogation, nous essaierons de la justifier du quadruple point de vue de la psychologie, de l'éthique et du politique, de l'épistémologie et de l'ontologie. Nous terminerons par une esquisse de proposition (conclusion).

Il faudrait bien sûr distinguer dans les termes que nous employons, ceux qui relèvent des effets produits (le comique par exemple) et des causes (l'humour, l'ironie) eux-mêmes distincts (1). Ceux qui ont une base physique (le rire) et une dimension «spirituelle» (l'esprit, le sourire, non inférieur, mais intérieur et intellectuel). Nous n'abordons pas ici les différentes disciplines scolaires auxquelles s'applique, selon nous, l'humour. D'autres notions comme celle de joie sont différentes (et Snyders pouvait nous dire récemment qu'il ne retrouvait pas toute «sa» joie dans notre humour!).

(É)loge de l'humour

Comment faire d'un objet aussi ténu - ce je ne sais quoi ou ce presque rien qu'évoquait dans un de ses livres Jankélévitch - un objet d'analyse (2)? De même qu'il est apparu impossible en microphysique de connaître la position d'une particule en même temps que sa vitesse, car en voulant déterminer celle-ci avec précision, on agit sur celle-ci en la bombardant de particules de photons (ou particules lumineuses), il apparaît que vouloir analyser les mécanismes de l'humour lui ferait perdre de son sel. Ondoyant et divers, insaisissable, l'humour rechigne à être catalogué, étiqueté comme un papillon qu'on tue pour le faire figurer dans sa collection, pour l'épingler. Cette objection qui paraît probante repose cependant sur une confusion entre la nature de l'objet et celle de la méthode d'approche de celui-ci; la critique d'un poème n'est pas elle-même poétique. De même qu'il n'y a pas, selon Spinoza, identité entre le chien constellation céleste et le chien animal aboyeur. «Ceci n'est pas une pipe» annonçait Magritte sous le dessin d'une pipe. Sauf à s'inscrire dans une conception de la connaissance où celle-ci s'identifierait à l'amour, à la communion.

Sur le plan moral, une autre objection vient à l'esprit. L'humour, comme l'humour (dont dérive le terme *via* le latin *humor* d'où a dérivé le mot en anglais) comme aussi l'amour, appartient à la sphère privée. Moment d'abandon, de non maîtrise de moi, il révèle dans le rire une part de moi-même ou, me laissant aller, je ne désire pas être objet d'observations psychologiques ni d'expérimentation pédagogique. L'école se doit de n'avoir pas prise sur moi à ce moment là (3). D'ailleurs peut-être que l'on est «humoureux», que l'on naît humoriste. Va-t-on m'apprendre à rire en faisant les mouvements appropriés (4)

et tous ensemble, au moment voulu ? Empêcher de rire provoque le fou rire, soupape par où s'échappent désir et plaisir. «L'obligation zygomatique» aurait un caractère totalitaire. Mais il s'agit seulement pour nous, en montrant que c'est possible, d'autoriser les enseignants et les élèves à utiliser cet outil, chacun selon son «humeur».

Dernière objection, l'humour impliquant la connivence, voulons-nous instaurer une pédagogie élitiste, pyramidale car reposant sur la «pointe» ? En effet, souvent les jeux de mots ont pour but moins de faire rire que de permettre de se reconnaître, à la manière d'initiés, entre membres d'une même famille ; locutions purement conventionnelles autour desquelles l'accord des usagers se scelle. L'humour est compagnie ! (5) Nous répondrons que l'humour cherche justement à expliciter l'«inénarrable» et qu'il s'agit à l'école de fonder ce que Vitez appelait «l'élitisme pour tous», utopie féconde visant à créer une communauté d'egos et d'égaux qui, parce qu'ils sont considérés comme tels, ont une chance de le devenir.

L'humour n'est pas un codicille abracadabrant. Il est sérieux sans se prendre au sérieux. Il fait exploser la joie d'apprendre contre les mauvais plaisants et les sous-rires professionnels. Ni cheval de Troie du laxisme, ni serpent de mer dépourvu de rigueur, destiné à transformer les élèves en gargouilles condamnés au rire éternel. L'humour nous rappelle au désordre au moment voulu. Un «drôle» de programme proposé parmi d'autres par Aragon. En effet, dès le *Traité du style*, il avait montré l'importance de l'humour «qui n'est pas embrassons-nous Folleville, oui je viens dans son temple, le portrait de l'artiste par Cézanne. N'est pas l'obscénité systématique ou le ton Nini patte en l'air. N'a pas le fantomatique en horreur. Ne s'étonne pas pour un pianiste. Ne connaît pas le nom de tous les objets usuels. N'est pas une école littéraire. Ni - comme on est tenté d'en conclure - un état d'esprit». Le sel des pointes est moins dans la «prise» que dans l'esprit de la quête.

Assumer une position en marge

Sur le plan psychologique, «existentiel», en quelque sorte, puisque l'humour consiste à prendre distance, il se conciliera difficilement avec une position centrale mais sera plus souvent lié à une situation périphérique. Il faut tout le talent d'un Plantu pour parvenir à s'imposer à la «une» du *Monde* : les dessinateurs d'humour se situent souvent aux abords des extrêmes. C'est que, comme le *Clinamen* de Démocrite, l'humour implique une légère déviation par rapport à la trajectoire prévue : d'où son caractère incongru (6) et son lien avec la surprise. Il déconcentre par rapport à une attention trop soutenue et déconcerte (par

rapport à l'attente obligée). Il n'apparaît pas là où on le croyait. Il fait la trogne et la traque à l'ennui, ses mornes plaines. Quand il pétille de sa malice, les matins en sont différents. Il fait la nique aux mauvaises «humeurs».

Prenons l'exemple d'un enseignant d'une discipline jugée non prioritaire ou qui, comme l'EPS, n'a été rattachée à l'Éducation nationale que depuis 1981. Lorsqu'il entre en salle des professeurs, il tranche par son habillement, ses gestes. Plusieurs solutions s'offrent à lui. Soit essayer de battre les autres, sur leur propre terrain, celui de l'intellectualité, soit assumer sa position en marge... et en rire ! Rire de soi-même comme d'un autre, c'est-à-dire se voir de l'extérieur, jouer ses propres faiblesses et contradictions, se découvrir enfin clown (7). L'arme est imparable car si je me moque de moi, mon adversaire apparaîtra alors comme un imitateur de deuxième zone. En me mettant à nu je lui interdis de me toucher ou frapper. Désarmé je suis tout puissant.

Toute la finesse de l'humour juif consiste ainsi, en prenant les devants, à se montrer imparable. Dans l'antisémitisme, au contraire, le prétendu humoriste occupe une position d'extériorité qui, certes, lui évite peut-être en apparence d'être éclaboussé par ses plaisanteries et lui permet, semble-t-il, de sortir indemne. Mais cela n'est possible que parce qu'il dénie à son ennemi toute appartenance à l'humanité et du même coup révèle sa propre inhumanité. Se situant résolument au dessus il désigne l'adversaire comme marginal et c'est son propre regard qui crée l'altérité de l'autre (au sens où Sartre disait que l'antisémite crée le Juif). Dans la Bible, il y avait deux termes *sâhaq* (rire joyeux positif) et *lâhaq* (rire de moquerie) tandis que chez les Grecs *gelân* désignait rire et *katagelân* se moquer de. (En latin un seul : *risus*). Comme le dit, dans *L'homme universel* (Plasma, Paris, 1980), Baltazar Gracian : «À l'égard du plaisant, il doit nécessairement y avoir des bornes». Comme pour l'assaisonnement, l'usage doit être «à propos, modéré, conforme au bon goût, proportionné aux personnes».

L'humour met en œuvre progressivement cette mise en distance, cette interrogation d'humour, ce «pourquoi pas ?» que Desnos applique à sa fourmi de dix-huit mètres, qui n'existe pas... qui n'existe pas ? On l'a compris, il s'agit là de la lente imprégnation qui a pour objet de constituer des références et surtout de situer d'emblée l'humour, non comme une matière d'enseignement, mais comme une manière de réagir, de dominer certaines situations tendues, sans jamais tomber dans le dénigrement des personnes dont parle Rilke dans ses *Lettres à un jeune poète* en affirmant : «Cherchez la profondeur des choses. L'ironie n'y descend jamais». Il y a rire et rire, on ne badine pas avec l'humour ! À cette conception de l'ironie, nous préférons l'esprit tel que le définit Voltaire dans son *Dictionnaire philosophique* : «Ce qu'on appelle esprit, est tantôt une comparaison nouvelle, tantôt une allusion fine : ici l'abus d'un mot

qu'on présente dans un sens, et qu'on laisse entendre dans un autre, là un rapport délicat entre deux idées peu communes : c'est une métaphore singulière ; c'est une recherche de ce qu'un objet ne présente pas d'abord, mais de ce qui est en effet dans lui ; c'est l'art, ou de réunir deux choses éloignées, ou de diviser deux choses qui paraissent se joindre, ou de les opposer l'une à l'autre ; c'est celui de ne dire qu'à moitié sa pensée pour la laisser deviner».

C'est souvent parce qu'on occupe une position en marge qu'on doit opérer ces détours et ce n'est pas toujours des lieux officieux que, comme le remarque Meirieu (GFEN, *Savoir et citoyenneté*, Chronique sociale, Lyon, 1996) vient l'impulsion de l'esprit : « (...) tous les progrès de la pédagogie sont toujours venus des banlieues : chaque fois que quelque chose s'est passé d'important dans l'éducation, ça s'est passé à la périphérie des grands centres, des grandes écoles, des grandes villes, quand un hurluberlu, un personnage un peu étrange, s'est mis dans la tête d'éduquer des gens réputés jusque là inéducables. C'est Itard qui récupère Victor de l'Aveyron, cet enfant trouvé en train de manger des herbes dans un bois. C'est Maria Montessori qui récupère les enfants arriérés des villes dans la banlieue de Milan. C'est Korczak qui récupère les enfants juifs abandonnés dans le ghetto de Varsovie. C'est Pestalozzi qui tente de faire quelque chose avec les gamins que l'armée bonapartiste laisse derrière elle après avoir massacré leurs parents...».

Le pari de la parité

Nous en arrivons donc à l'idée que, dans l'humour, parce que le fluide circule, je viens à considérer les autres comme mes semblables. Non par mes «clones» : je ne nie pas si je suis professeur, par exemple, la disparité des rôles et des statuts au sein de l'école, mais je ne considère pas cette distinction comme fondée sur la nature éternelle des choses elles-mêmes, échappant à toute critique. Ainsi l'asymétrie des relations des uns et des autres, des enseignants et des enseignés, par rapport aux savoirs et aux pouvoirs ne légitimera ni l'indifférenciation démagogique et anxiogène ni non plus l'ironie à l'égard de celui qui est censé occuper dans le système une position inférieure. Ceci par exemple au moyen de surnoms, de remarques acerbes sur les bulletins scolaires, ou encore d'une attitude de mépris retourné de l'élève à l'égard du professeur, mépris lié à l'image sociale qu'il peut se faire de son sexe, de la connaissance qu'il a de sa qualité de remplaçant (et ceci dès la maternelle), etc. Il s'agit en fait plutôt d'une réciprocité que d'une parité. J'occupe dans telle situation un statut qui me donne tel et tel droit qui n'est pas inscrit dans ma personne. À l'extérieur de mon travail, dans une réunion (syndicale ou autre) mes titres ne me donneront aucune prérogative et seront élus à ma place des col-

lègues moins diplômés. C'est le pari de l'humilité de la mise en question des privilèges. En tant qu'il remet à leur place les «grandeurs d'établissement» (dont parlait Pascal), l'humour renvoie à une éthique qui restaure les valeurs, parfois insolent à l'égard - et à l'écart - des pouvoirs.

De ce point de vue dans le rire comme dans les pleurs, on se retrouve sur un pied d'égalité.

«soyez tristes

pleurez dans la hutte et le vison

dans le chevreuil et le cierge

pleurez dans les chaînes et le château

soyez tristes» (8)

C'est pourquoi l'on pourrait dire que *l'humour ne peut pas passer : on ne peut se passer de l'humour*. Comme on ne peut se passer du principe qui consiste à considérer en l'autre l'humanité, la capacité à évoluer, à se transformer et se parfaire en le libérant de la peur, se situant indissolublement sur le terrain de l'éthique et du politique. L'être humoriste (9) en vient à aimer tellement le monde qu'il voudrait le voir changer. Désacralisant l'état de chose existant et se servant pour cela parfois d'une description qui consiste, comme le montrait Bergson, à feindre de considérer que ce qui est devrait être.

L'humour a de ce point de vue la fonction du rire, selon Eco : «Le rire libère le vilain de la peur du diable, parce que, à la fête des fols, le diable même apparaît comme pauvre et fol, donc contrôlable. Mais ce livre pourrait enseigner que se libérer de la peur du diable est sagesse. Quand il rit, tandis que le vin gargouille dans sa gorge, le vilain se sent le maître, car il a renversé les rapports de domination : mais ce livre pourrait enseigner aux doctes les artifices subtils, et à partir de ce moment-là illustres, par lesquels légitimer le bouleversement. Alors, ce qui, dans le geste irréfléchi du vilain, est encore et heureusement opération du ventre, se changerait en opération de l'intellect. Que le rire soit le propre de l'homme est le signe de nos limites de pêcheurs. Mais combien d'esprits corrompus comme le tien tireraient de ce livre l'extrême syllogisme, selon quoi le rire est le but de l'homme ! Le rire distrait, quelques instants, le vilain de la peur»(10).

C'est au nom de leur «cause» qu'un Pascal (contre les Jésuites) ou un Montesquieu (contre l'esclavage) utilisait ainsi, comme une arme, une forme d'humour qui se transformait parfois en ironie. On dira certes que leur combat menait parfois au manichéisme et donc s'éloignait de l'humour dont on ne sort

pas soi-même indemne ou encore que l'humoriste est parfois un simple bouffon qui conforte le pouvoir et qui, dans sa position périphérique (dont il était question plus haut) renforce le «centre». C'est parfois vrai et il ne s'agit pas ici de fournir quelque brevet de résistance que ce soit à l'entité humour car tout dépend de l'utilisation qui est faite des outils qu'il fournit.

D'autre part on ne peut séparer aussi nettement que l'a fait Comte-Sponville dans son *Petit Traité des grandes vertus*, l'humour de l'ironie. En témoigne ce texte de Proudhon qui s'applique à l'un comme à l'autre et résume l'attitude d'indépendance intransigeante que nous venons de décrire: «Ironie, vraie liberté, c'est toi qui me délivres de l'ambition du pouvoir, de la servitude des partis, du respect de la routine, du pédantisme de la science, de l'admiration des grands personnages, des mystifications de la politique, du fanatisme des réformateurs, de la superstition de ce grand univers et de l'adoration de moi-même... Tu consolais le Juste expirant quand il pria sur la croix pour ses bourreaux: Pardonnez-leur, ô mon Père, car ils ne savent pas ce qu'ils font. Douce ironie! Toi seule est pure, chaste et discrète. Tu donnes la grâce à la beauté et l'assaisonnement à l'amour; tu inspires la charité par la tolérance; tu dissipes le préjugé homicide...; tu procures la guérison au fanatique et au sectaire, et la Vertu, ô Déesse, c'est encore toi. Viens, souveraine...».

Le pari de la complexité

Sur le plan épistémologique le pari de l'humour c'est celui d'analyser le futile en lequel se condensent les conflits et les contradictions, sur lequel se déplacent les intérêts et les enjeux. Le petit bout de la lorgnette est souvent le bon côté, le point de vue où s'opère un nécessaire décentrement, un utile détour. Avoir conscience d'être sérieux est déjà ne plus l'être. Je suis enkysté dans la contemplation de mon être. Le fluide et l'humeur ne circulent plus. Le tact, l'astuce, l'intuition, font défaut.

Comme le dit J.P. Droit: «Rire, que serait-ce pour une pensée? Jouer, défaitre les repères habituels, perdre à mesure ceux qu'elle tente de se constituer, découvrir que la vérité manque, décider que ce n'est pas terrifiant, continuer ainsi, s'amuser à inventer, persister à se désabuser, s'égayer de l'insondable profondeur de la bêtise, cesser de mépriser, courir courir courir, se laisser surprendre par ce qui advient, endurer sans grogner de ne rien connaître, ouvrir des parenthèses dans le temps, considérer les savoirs comme des curiosités exotiques, s'appliquer avec un infini sérieux à de petits riens, faire la guerre à l'ennui, la peur, l'hésitation, laisser de côté la mort et savoir qu'elle est là. Bref,

des choses assez difficiles ».

Utilisant transposition, métaphore, analogie, l'humour fait accéder à la «bisso-ciation». A. Koestler (12) l'a montré en rapprochant la découverte scientifique de l'invention poétique qui me permet de faire se rencontrer, comme par accident, deux séries d'éléments qui n'entretenaient aucun rapport apparent l'une avec l'autre. Et depuis Lautréamont et les surréalistes on savait qu'un parapluie avait quelque chose à voir avec une machine à coudre, pour le poète en tout cas.

Le pari du sens

Sur le plan «ontologique», l'humour enfin peut être considéré comme l'affrontement du sens et du non-sens et le pari final du triomphe parfois tragico-comique, du premier : malgré les apparences, Woody Allen a raison contre Job et tout n'est pas perdu. La tragédie fait place au drame lorsqu'on peut espérer un monde meilleur dont l'obscurité où l'on est ne fera que renforcer la lumière. On ne peut, dès lors, s'étonner de voir se cotoyer de si près le rire et les pleurs, le plaisir et la douleur (comme le remarquait Socrate lorsqu'il se grattait). Hugo le notait en constatant, parmi les «prêtres du rire» (13) :

*«Scarron noué dans les douleurs,
Esopé que le fouet déchire,
Cervantes aux fers, Molière en pleurs
Le désespoir et l'espérance !
Entre Démocrite et Terence,
Rabelais, que nul ne comprit ;
Il berce Adam pour qu'il s'endorme,
Et son éclat de rire énorme
Est un des gouffres de l'esprit ».*

V. Hugo, *Les Mages, Les contemporains, VI,*
Poésies, T 1, Seuil, Paris, 1972.

Parodiant Aragon, on pourrait dire :

*«Il n'y a pas d'humour qui ne soit douleur
Il n'y a pas d'humour qui ne soit pleur
Il n'y a pas d'humour dont on ne soit meurtri
Il n'y a pas d'humour dont on ne soit flétri (...)».*

*«La pièce était-elle ou non drôle
Moi si j'y tenais mal mon rôle
C'était de n'y comprendre rien».*

Pour connaître le sens d'un événement il faut attendre la suite toujours inachevée. Tel l'horizon, la signification s'échappe donc au fur et à mesure que je cherche à la fixer, c'est pourquoi elle résulte bien d'un pari sur l'avenir sans lequel l'absurdité de mon métier, de mon activité, de mon être, apparaîtrait alors. D'où des phases alternées de mélancolie et de joie chez un Gargantua, par exemple, apprenant la mort de sa femme en même temps que la naissance de son fils (14). Ne peut-on mourir de rire, à la manière des dieux, au vu de notre impuissance trop humaine déguisée en majesté d'opérette ? En Falstaff, et chez Shakespeare en général, se mêlent sens et non-sens : «L'homme, l'homme orgueilleux, drapé dans sa petite autorité précaire, ignorant par-dessus tout ce qu'il croit le mieux connaître, son essence de verre, tel un singe en colère, joue à la face du ciel des tours si grotesques que les anges en pleurent et que, s'ils avaient notre rate, ils deviendraient mortels à force de rire.» (*Mesure pour mesure*)

Modestes propositions contre les agélastes (15).

Propositions «folles» donc au sens où Swift, peu après avoir écrit *La Modeste proposition* (dans laquelle il proposait pour réduire la famine en Angleterre de donner à manger aux habitants la chair des enfants pauvres) a sombré dans le délire.

Dans un monde déraisonnable apparaissent folles des propositions peut-être sages. Non au sens de «bien sages» et venant cautionner dans leurs efforts et leurs effets les désordres établis. Impudence du sage qui tranche avec la sérénité et la mauvaise humeur des «Assis» (Rimbaud) et du ressentiment. Elle réintroduit le regard naïf de celui qui s'étonne devant l'injustice et s'écrie avec V. Hugo :

*«Marchands de grec ! marchands de latin ! cuistres ! dogues !
Philistins ! magisters ! je vous hais, pédagogues !
Car, dans votre aplomb grave, infaillible, hébété,
Vous niez l'idéal, la grâce et la beauté !
Car vos textes, vos lois, vos règles sont fossiles !
Car avec l'air profond, vous êtes imbéciles !
Car vous enseignez tout, et vous ignorez tout !
Car vous êtes mauvais et méchants !»* (16).

Ici se trouve décrit l'humour involontaire de l'école confessionnelle comme laïque (dans le poème de Hugo) avec ses hics et ses tics, «privée» aussi, pour le poète, d'une dimension humaine.

Comment transformer en stratégie volontaire ce qui est déjà là, parfois contre notre gré et sans vouloir pour autant tout maîtriser dans la classe ? Il ne s'agit pas simplement pour nous d'enseigner l'humour, prétention ridicule, mais d'inciter les enseignants et les élèves à l'utiliser, si ce besoin apparaît, à le redécouvrir, comme tout ce que l'on apprend :

*«Car c'est bien en forgeant
il n'y a pas de doute
qu'on devient forgeron
comme c'est en l'aidant
qu'on devient laideron
en lisant liseron
en tâchant tâcheron
ou mieux encore il n'y a pas un pli
en bûchant bûcheron
en bossant Beauceron
comme c'est en faisant
croyez-le c'est écrit
l'humour et puis l'humour
qu'on devient n'est-ce pas
et puis encore l'humour
qu'on devient humoureux» (17)*

Pragmatique, l'humour est aussi nominaliste : les mots ne sont pas des choses, encore moins des actes. Tout juste peuvent-ils nous guérir des maux. Rien à voir donc avec le fait de pêcher les perles des élèves ou encore, avec une certaine faconde, de dorer la pilule scolaire (sans rien changer à sa maigre pitance) pour essayer de la rendre plus attrayante. On sait que beaucoup de méthodes dérivées de la «dynamique des groupes» ont eu, à l'origine, cette sordide fonction économique. Il s'agit plutôt d'affirmer fortement qu'à l'école on a le droit de se tromper et d'en rire. Les faux pas sont ceux qui font avancer et le mauvais esprit est le bon. La fin de l'humour n'est pas la finalité de l'école, bien au contraire. On est tenté de penser parfois que, si le ridicule pouvait tuer, il n'y aurait plus dans les classes que des assassins et des cadavres. Mais c'est rester au niveau du dénigrement sans chercher à reconstruire, à faire dans l'humour, celui-ci étant plus que l'arme fatale ou la recette d'Astérix ou même le remède à une vie pédagogique trop quotidienne, l'ingrédient qui peut favoriser l'émergence de l'inattendu, contre l'opinion des «sarrabonites, cagotz, escargotz, hypocrites, caffars, frappars, bobineurs» (18). Pour le «gai savoir», pour les anti agélastes, la vie est apprendre et l'on peut «mûrir de rire».

Généralités

- AUDRIC (D.), *Comment tricher aux examens* - A. Moreau, Paris, 1986.
- BAUR (A.), *Le dessin d'humour* - PEMF, 1997.
- BEDOS (G.), *Je craque...* - Poche, Paris, 1977.
- COIDSKY (C.N.), *La bible de l'humour féminin-féministe* - Ramsay, Paris, 1996.
- CATELMAN (M.), *Dictionnaire des objets introuvables* - Poche, Paris, 1969.
- CURTIS (J.-L.), *La France m'épuise, pastiches* - Flammarion, Paris, 1982.
- DAC (P.), *Les pensées* - Le Cherche midi, Paris, 1978.
- DADOUN (R.), *De la raison ironique* - Ed. Femmes, Paris, 1988.
- DANINOS (P.), *Le tour du monde du rire* - Hachette, Paris, 1953.
- DE BARTILLAT, *Le livre du sourire* - Rocher, Paris, 1995.
- DEFAYS, *Le comique* - Le Seuil, Paris, 1996.
- DESPROGES (P.), *Vivons heureux en attendant la mort* - Seuil, Paris, 1983.
- ESCARPIT (R.), *L'humour* - Que sais-je ? (n° 877), PUF, Paris.
- DUNETON (C.), *La puce à l'oreille* - Poche, Paris, 1987.
- DUVIGNAUD (J.), *Le propre de l'homme* - Hachette, Paris, 1985.
- FOURASTIÉ (J.), *Le rire, suite* - Denoël Gonthier, Paris, 1983.
- FLAUBERT, *Dictionnaire des idées reçues* - 1001 nuits, Paris, 1995.
- FUSTIER (M.), *Pratique de la créativité* - ESF, Paris, 1978.
- GARNER (J.-F.), *Politiquement correct* - Grasset, Paris, 1995.
- Mc GHEE (P.C.), *Sense of humor* - Kendollhurt publishing, 1994.
- Mc GHEE (P.C.), *Humor log* - Kendollhurt publishing, 1994.
- JAVEAU (C.), *Prendre le futile au sérieux* - Cerf, Paris, 1998.
- HÉRACLES (P.), *Le grand livre de l'humour noir* - J'ai lu, Paris, 1995.
- LE THANH KHOI, *Éducation et civilisations* - Nathan, Paris, 1995.
- LETHIERRY (H.), *Savoir(s) en rire.*
- T1 : *Un gai savoir (Vérité et sévérité)* - De Boëck, Louvain, 1996.
- T2 : *L'humour maître (Didactique et zygomatique)* - De Boëck, Louvain, 1996.
- T3 : *Rire à l'école (Expériences tout terrain)* - De Boëck, Louvain, 1996.
- LETHIERRY (H.), *Se former dans l'humour* - Chronique sociale, Lyon, 1998.
- MALLOT (R.), *Coluche, Devos et les autres* - L'archipel, Paris, 1997.
- ROUQUETTE (M.L.), *La créativité* - Que sais-je (n° 1528), PUF, Paris, 1995.
- NAOUR (I.), RAJSFFUS (M.), *L'humour des Français sous l'occupation* - Cherche

midi, Paris, 1996.

NIELSEN Don (L.F.), *Humour in Irish Literature, A reference guide* - Greenwood publishing group, London, 1996.

NOGUEZ (D.), *L'arc en ciel des humours* - Hatier, Paris, 1996.

THOMAS (J.-L.-H.), *Enquête du sérieux* - Cerf, Paris, 1998.

Littérature

BRETON (A.), *Anthologie de l'humour noir* - Poche, Paris, 1970.

BAKHTINE (M.), *L'œuvre de Rabelais* - Gallimard, Paris, 1970.

BERAYOUN (R.), *Les dingues du nonsense* - Balland, Paris, 1984.

BORY (J.-L.), *Un prix d'excellence* - Folio, Paris, 1988.

BOUCHARD (C.), *La vie des charançons est assez monotone* - Poche, Paris, 1994.

BOUDART (A.), *La méthode à Mimile* - Poche (n° 3453), Paris, 1975.

BRETON (A.), *Anthologie de l'humour noir* - Poche, Paris, 1970.

BRINDEAU (S.), *La poésie contemporaine* - St-Germain, Paris, 1975.

BRUCKNER (P.), *Le divin enfant* - Seuil, Paris, 1992.

CARRIERE (J.-C.), *Humour 1900* - J'ai lu, Paris, 1963.

COLLECTIF, *C'est la rentrée* - Librio, Paris, 1997.

COLLECTIF, *La poésie comique* - Cherche midi, Paris, 1986.

COLLECTIF, *Un siècle d'humour anglo-américain* - Paris, 1962.

COLLECTIF, *Un siècle d'humour français* - Paris, 1963.

CERVANTES, *Don Quichotte*, Hatier, Paris, 1965.

DARIO FO, *Le gai savoir de l'acteur* - L'Arche, Paris, 1990.

ECO (U.), *Le nom de la rose* - Grasset, Paris, 1982.

GODIN (N.), *Anthologie de la subversion carabinée. L'âge d'homme*, Paris, 1996.

GRANGAUD (M.), *Poèmes fondus* - POL, Paris, 1997.

GROINOVSKI (D.), SARRAZIN (B.), *L'esprit fumiste et les rires fin de siècle* - José Corti, Paris, 1990.

HUGO (V.), *L'homme qui rit* - G.F., Paris, 1982.

GUTH (P.), *Le naïf aux 40 enfants* - Poche, Paris, 1968.

HAMON (P.), *L'ironie littéraire* - Hachette, Paris, 1997.

HENNIG (J.-L.), *Apologie du plagiat* - Gallimard, Paris, 1997.

HEERS (J.), *Fêtes des fous et carnaval* - Pluriel, Paris, 1997.

IEHL (D.), *Le grotesque* - PUF, Paris, 1997.

IONESCO, *La leçon* (in *Théâtre*, tome 1) - Gallimard, Paris, 1953.

JACQUARD (A.), *L'équation du nénuphar* - Calmann Lévy, Paris, 1998.

JARDON (D.), *Le comique dans les textes littéraires* - De Boëck, Bruxelles, 1993.

KUNDERA, *Le livre du rire et de l'oubli* - Gallimard, Paris, 1982.

LABORDE (C.), *L'os de Dionysos*, Poche, Paris, 1986.

LEWIS (R.), *Pourquoi j'ai mangé mon père* - Pocket, Paris, 1991.

ONIMUS (J.), *J. Tardieu, un rire inquiet* - Champ vallon, Paris, 1985.

ORIZET (J.), *L'humour des poètes* - Cherche midi, Paris, 1981.

PANNENBORG (W.A.), *Ecrivains satiriques* - PUF, Paris, 1955.

PARISOT (H.), *Le rire des poètes* - Belford, Paris, 1969.

PAGNOL (M.), *Topaze* - Poche, Paris, 1971.

- QUENEAU (R.), *Exercices de style* - Folio (n° 1363), Paris, 1994.
QUENEAU (R.), *Zazie dans le métro* - Poche, Paris, 1968.
RENARD (J.), *Poil de carotte* - Poche, Paris, 1984.
RIFLET (J.-L.) et KRISTY (N.), *Dictionnaire des mots qui n'existent pas* - Cité, Paris, 1992.
RISSIN (D.), *Offenbach ou le rire en musique* - Fayard, Paris, 1980.
ROMAIN (J.), *Les copains* - Folio, Paris, 1985.
ROTH (P.), *Portnoy et son complexe* - Gallimard, Paris, 1970.
ROY (B.), *Devinettes françaises du Moyen âge* - Vrin, Paris, 1977.
WILDE (O.), *Aphorismes - 1001 nuits*, Paris, 1995.
WOODROW (A.), *Tout ce que vous avez voulu savoir sur les Anglais* - Félin, Paris, 1995.
YAARI (M.), *Ironie paradoxale et ironie poétique* - Summa, Birmingham (Alabama).

Psychologie

- AIMARD (P.), *Les jeux de mots des enfants* - Ed. Villeurbanne, 1975.
AIMARD (P.), *Les bébés de l'humour* - Mardaga, Bruxelles, 1988.
ALLOUCH (J.), *Allo Lacan ? Certainement pas* - EPEL, Paris, 1998.
ARBAN (G.), *Rire, sourire et souffrir* - Maîtrise de sociologie dirigée par A. Peissier à Grenoble 2.
BARIAUD (F.), *La genèse de l'humour chez l'enfant* - PUF, Paris, 1983.
CAZENEUVE (J.), *Psychologie de la joie* - Ed. Michel Brient et Cie, 1962.
EPHRON (D.), *Comment faire l'enfant* - Virgule, Paris, 1983.
FEUERHAHN (N.), *Le comique et l'enfance* - PUF, Paris, 1993.
FREUD (S.), *Le mot d'esprit* - Gallimard, Paris, 1930.
KOFMAN, *Pourquoi rit-on ?* Galilée, Paris, 1985.
PLAQUEVENT (J.), *Essai sur le rire chez l'enfant* - Flammarion, Paris, 1959.
RAVALEC (C.), *Projet éducation prioritaire - 1001 nuits*, Paris.
ROUSTANG, *Comment faire rire un paranoïaque* - O. Jacob, Paris, 1995.
RUBINSTEIN (H.), *Psychosomatique du rire* - Laffont, Paris, 1983.
SALOMÉ (J.), *Papa, Maman, écoutez-moi vraiment* - Albin Michel, Paris, 1990.
SALOMÉ (J.), *Relation d'aide et formation* - PUL, Lille, 1992.
SALOMÉ (J.), *Si je m'écoutais je m'entendrais* - Ed. de l'Homme - Paris, 1991.
SIBONY (D.), *Le jeu et la passe* - Seuil, Paris, 1997.
SMADJA (E.), *Le rire - Que sais-je*, PUF, Paris, 1998.
SPITZ (R.), *Le non et le oui* - PUF, Paris, 1994.
TAL SCHALLER (C.), *Rire pour guérir* - Ed. du soleil, Paris.
THIS, *Naître et sourire* - Flammarion, Paris, 1983.
VON DEN BRROUCK, *Manuel à l'usage des enfants qui ont des parents difficiles* - Folio, Paris, 1980.
WATZLAWICK, BEAVIN, JACKSON, *Une logique de la communication* - Points, Seuil, Paris.
ZIV (A.), *L'humour en éducation* - ESF, Paris, 1979.

Didactiques et pédagogie

- BESSE (H.), *Calembours* - Voies livres (n° 34), Lyon, 1992.

- BOAL (A.), *Jeux pour acteurs et non acteurs* - Maspero, Paris, 1991.
BOUMARD, *Un conseil de classe très ordinaire* - Stock, Paris, 1970.
CHARMEUX (E.), *Vive l'école de Jules fait rire* - Viveco, Toulouse, 1996.
COLLECTIF, *Grammaire en scène* - Retz, Paris, 1995.
DEUNFF, *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?* - CRDP Dijon.
DUNETON, *A hurler le soir...* - Seuil, Paris, 1981.
ELGOGI (G.), *L'esprit des mots ou l'antidictionnaire* - Denoël, Paris, 1981.
ETIENNE (L.), *L'art du contrepèter* - Poche (n° 3392), Paris.
FEUILLET (M.), *Le carnaval* - Cerf, Paris, 1991.
FINKIELKRAUT (A.), *Ralentir, mots-valises* - Seuil, Paris, 1979.
FINKIELKRAUT (A.), *Petit dictionnaire illustré* - Seuil, coll. Point virgule, Paris, 1981.
FOURNIER (J.-L.), *Sciences naturelles et impertinentes* - Payot, Paris, 1996.
GARDNER (M.), *Haha ou l'éclair en mathématiques* - Pour la Science, Paris, 1992.
GIORDAN, *Il était une fois la vie* - LDES, Genève, 1990.
HILL (D.J.), *Humor in classroom* - Ch. C. Thomas, USA, 1988.
JEAN (G.), *Comptine* - Larousse, Paris, 1986.
LAMBLIN (C.), *Pièces drôles pour enfants* - Retz, Paris, 1997.
LAMORTHE (I.), *Enseigner la musique à l'école* - Hachette, Paris, 1995.
LEGUAY (T.), *Petite fabrique de littérature* - Magnard, Paris, 1987.
LEVY-LEBLOND (J.-H.), *Mettre la science en culture* - Nice, Anais, 1986.
LOUMANS (D.), KALBERG (K.), *The laughing classroom* - Ed. H.J. Kramer, inc., Po Box 1082, USA.
NORDON (D.), *Des cailloux dans les choses sûres* - Belin, Paris, 1997.
NORDON (D.), *Les mathématiques pures n'existent pas* - Actes Sud, Paris, 1993.
RODARI (G.), *Grammaire de l'imaginaire* - Messidor, Paris, 1979.
ROSSIGNOL (I.), *L'invention des ateliers d'écriture*, Vrin, Paris, 1977.
STENGERS (I.), *L'invention des sciences modernes* - Découverte, Paris, 1993.
TESSIER (G.), *Histoires drôles* - Voies livres (n° 39), Lyon, 1990.
VERMEERSCH (P.), *Petite fabrique d'écriture* - Magnard, Paris, 1995.
VOLPI (D.), *Didattica dell'umorismo* - La scuola, Italie.
WITKOWSKI (N.), ORTOLI (S.), *La baignoire d'Archimède* - Point, Paris, 1996.

Histoire de la philosophie

- BACHELARD (G.), *La formation de l'esprit scientifique* - Vrin, Paris, 1938.
BERGSON, *Le rire* - PUF, Paris, 1977.
BILLECOQ (A.), *Les combats de Spinoza* - Ellipse, Paris, 1997.
CIORAN, *Syllogismes de l'amertume* - Folio, Paris, 1990.
COMTE-SPONVILLE, *Petit traité des grandes vertus* - PUF, Paris, 1995.
CLAIR (A.), *Kierkegaard, Existence et éthique* - PUF, Paris, 1997.
DEFRANCE (B.), *Le plaisir d'enseigner* - Syros, Paris, 1992.
DELEUZE (G.), *Logique du sens* - Minuit, Paris.
DIOGENE LAERCE, *Vie, doctrine...* GF, Paris, 1965.
HIPPOCRATE, *Sur le rire et la folie* - Rivages, Paris, 1989.
JANKELEVITCH (V.), *L'ironie* - Flammarion, Paris, 1964.
KIERKEGAARD, *Le concept d'ironie* - Orante, Paris, 1975.
KOESTLER (A.), *Le cri d'Archimède* - Calmann Lévy, Paris, 1980.

- LARRE (J.-P.), *Diogène ou la scène du bonheur* - Harriet, Paris, 1997.
LIPOVETSKI (G.), *L'ère du vide* - Gallimard, Paris, 1982.
MISRAHI, *L'être et la joie* - Encre marine, Paris, 1977.
NASS EDDIN HODJA, *Sublimes paroles et idioties* - Pocket, Paris, 1994.
NIETZSCHE, *Le gai savoir* - Poche, Paris, 1993.
NOHAIN (J.), *Histoire du rire à travers les âges* - Hachette, Paris, 1965.
ONFRAY (M.), *Le ventre des philosophes* - Paris, Grasset, 1990.
PAGES (F.), *Le philosophe sorti à 5 h.* - Paris, Bourin, 1993.
PAULHAN (F.), *La morale de l'ironie* - Alcan, Paris, 1994.
PLATON, *Le Banquet* - GF, Paris, 1964.
SNYDERS (G.), *Des élèves heureux* - EAP, Paris, 1991.
SPIRE (A.) et JOUARY (J.-P.), *Servitude et grandeur du cynisme* - DDB, Paris, 1997.

Religions

- ALLEN (W.), *Dieu, Shakespeare et moi* - Point virgule, Seuil, Paris, 1985.
BACONSKY (T.), *Le rire des pères* - Desclée, Paris, 1996.
CORMIER (H.), *L'humour de Jésus* - Québec, 1978.
CORMIER (H.), *L'humour de Jésus* - Québec, 1978.
COX (H.), *La fête des fous* - Seuil, Paris, 1971.
OUAKNIN (M.A.), *La Bible de l'humour juif* - Ramsay, Paris, 1995.
OUAKNIN (M.A.), *Lire aux éclats* - Lieux communs, Paris, 1989.
SARRAZIN (B.), *La Bible parodiée* - Cerf, Paris, 1993.
VOELTZEL (R.), *Le rire du Seigneur* - Oberlin, Strasbourg, 1955.
GROJNOWSKI (D.), *Aux commencements du rire moderne* - José Corti, Paris, 1997.
GRIBAUDI (P.), *Bons mots et facéties des pères du désert* - Ed. Bellefontaine, Paris, 1989.

NOTES

1. Nous faisons plus loin allusion à la théorie de Bergson et à ses distinctions et définitions propres. Chez un Kierkegaard, par exemple, il n'en est pas de même alors que l'ironie permet le passage du stade esthétique au stade éthique. l'humour, lui, permet le passage de celui-ci au stade religieux.

2. Seuil, Paris, 1980.

3. Le rire est assimilé dans l'optique platonicienne à une dépossession de soi sous l'emprise d'un phénomène convulsif. Indigne d'hommes responsables, nobles et libres, il est la marque de la laideur et de l'asservissement des bouffons, des fous, des méchants et des esclaves. (Cf F. Evrard, *L'humour*, Hachette, Paris, 1996, p. 117).

On pourrait par ailleurs, comme les cyniques grecs, répéter la distinction du public et du privé. En effet, le cynique habite la rue en « pédagogue»: il n'est ni dans l'école ni dans la famille mais dans l'entre-deux. Rejetant à la fois le purisme de ceux qui veulent, comme dirait Pascal, «faire l'ange» (à l'époque, les orphiques et les pythagoriciens) et de ceux qui se conduisent comme des bêtes, il montre à chacun de ces deux camps (apparemment opposés mais en réalité symétriques) qu'il se comporte de façon unilatérale, ceci en enseignant par l'action et dans la vie l'unité de notre être qui appartient en même temps à une sphère et à l'autre.

4. Cf Descartes: « Le ris consiste en ce que le sang, qui vient de la cavité droite du cœur par la veine artérielle, enfante les poumons subitement, et à diverses reprises, fait que l'air qu'ils contiennent est contraint d'en sortir avec impétuosité par le sifflet, où il forme une voix inarticulée et éclatante; et tant les poumons, en s'enflant, que cet air en sortant, poussent tous les muscles du diaphragme, de la poitrine, et de la gorge au moyen de quoi ils font mouvoir ceux du visage, qui ont quelque connexion avec eux. Et ce n'est que cette action du visage, avec cette voix inarticulée et éclatante, qu'on nomme le ris» (*Des Passions*, II p. art. XXIV).

5. On suivra en cela B. Sarrazin (*L'esprit fumiste*, op. cit., p. 33): « Humour et ironie supposent une complicité active, et l'entente sur une cible». Ainsi Sartre le décrit dans *Les Mots* (Gallimard, Paris, 1964, p. 185): « Je riaais on écho, je répétais les mots d'ordre et les bons mots, je me taisais, j'obéissais, j'imitais les gestes de mes voisins, je n'avais qu'une passion : m'intégrer. Sec, dur et gai, je me sentais d'acier».

6. *Genèse de l'humour chez l'enfant*, op. cit., p. 208.

7. Nous nous inspirons ici de Jean Starobinski (*Portrait de l'artiste en saltimbanque*, Skira, pp. 138-139): «Si le clown est bien celui qui vient d'ailleurs, le maître d'un mystérieux passage, le contrebandier qui franchit les frontières interdites, nous comprenons pourquoi, au cirque, sur la scène, une importance si considérable fût attachée à son entrée. Ce n'est pas seulement, comme on l'eût cru paresseusement, un problème de technique du comédien. Ce problème technique - dont dépend l'autorité avec laquelle l'acteur s'impose dès les premiers instants à son public - n'est que l'envers rationalisé d'une expérience autrement impérieuse. Tout vrai clown surgit d'un autre espace, d'un autre univers: son entrée doit figurer un franchissement des limites du réel et, même devant la plus grande jovialité, il doit nous apparaître comme un revenant». Le pédagogue, comme le cynique Ménédème, ne doit pas rater le premier jour son entrée: «Il circulait affublé d'un costume de Furie, et proclamant qu'il était monté de l'Hadès avec mission de connaître les fautes commises et d'y redescendre pour en faire rapport aux démons infernaux. Voici quel était son accoutrement: une tunique grise tombant jusqu'aux pieds et serrée à la taille par un ceinturon pourpre; sur sa tête, un bonnet arcadien sur lequel étaient brodés les douze signes du zodiaque; des cothurnes de tragédie; une barbe d'une longueur démesurée, et dans la main, un bâton de frêne». (Diogène Laërce, op. cit., VI, p. 102).
8. RM. Lapointe cité in P. Seghers, *Le livre d'or de la poésie française*, T 2, Marabout, Paris, 1972, p. 47.
9. C. Roy compare l'humour et l'amour. Celui-ci «attachement à un autre que soi», celui-là «détachement de soi» (*Permis de séjour*, Gallimard, Paris, 1984, p. 189).
10. U. Eco, *Le nom de la rose*, Poche, Paris, 1983, p. 593.
Est-ce pour cette raison que l'*Anthologie de l'humour noir* fut un des premiers livres interdits par Vichy?
11. Proudhon, *Les confessions d'un révolutionnaire*, pour servir à l'histoire de la révolution de février, éd. Daniel Halévy, 1929, p. 341-342, *in fine*.
12. *Le Cri d'Archimède*, Calman Lévy, Paris, 1965.
13. Citons cet autre passage d'Aragon: «C'est en effet dans *Les Chants de Maldoror* et *L'Homme qui rit* que Victor Hugo et Isidore Ducasse ont introduit ce rire tragique et permanent qui résulte de l'éclatement du visage par le couteau. Et quand Ursus découvre le visage de l'enfant et dit: *Qu'as-tu à rire?*, Gwynplaine lui répond *Je ne ris pas*. Maldoror, pour sa part, ce rire chirurgical, il ne le doit pas aux comprachicos, il se l'est fait pour imiter le rire, le rire des autres. Mais après quelques instants de comparaison, je vis bien que mon rire ne ressemblait pas celui des humains, c'est-à-dire que je ne riais pas... Qui songerait à accuser l'un ou l'autre d'attentat contre l'homme ? Il y a comme cela des bouffonneries qui ne font pas rire. Et même si je ris... je passe alors ma main sur mes lèvres, et le dialogue est établi cette fois entre moi et moi : cesse de rire, dit l'un, et l'autre, je ne ris pas...». (Aragon, *Blanche ou l'oubli*, op. cit., p. 430).
14. Même balancement, comme le montre Escarpit (in *Savoir(s) en rire*, T 2, p. 7) dans l'ironie qui consiste à «assaillir le disciple de questions (*eiromai*, questionner) qui l'obligent à enserrer sa pensée dans une formulation verbale qu'il est aisé au maître de réduire à l'absurde en la mettant en contradiction avec elle-même. Placé dans une situation d'«aporie» (sans issue), le malheureux accueille la parole du maître comme une planche de salut. Ce balancement de l'angoisse de l'absurde au soulagement de la sécurité retrouvée est caractéristique de l'humour».
15. «Agelastos « signifie en grec «qui ne rit pas» . Gelas = qui brille, qui illumine. Contre

les Agélastes parce que les grandes idéologies se posent en s'opposant. Par exemple Augustin (in H.I. Marron, *St-Augustin*, Seuil, Paris, 1983, p. 49): contre les Païens, contre les Astrologues, contre les Juifs, contre les Manichéens, contre les Prisillanistes, contre les Donatistes, contre les Pélagiens, contre les Ariens, contre les Apollinaristes.

« François Rabelais a inventé beaucoup de néologismes qui sont ensuite entrés dans la langue française et dans d'autres langues, mais un de ces mots a été oublié et on peut le regretter. C'est le mot agélaste, il est repris du grec et il veut dire celui qui ne rit pas, qui n'a pas le sens de l'humour. Rabelais détestait les agélastes. Il en avait peur. Il se plaignait que les agélastes fussent si «atroces contre lui» qu'il avait failli cesser d'écrire, et pour toujours.

Il n'y a pas de paix possible entre le romancier et l'agélaste. N'ayant jamais entendu le rire de Dieu, les agélastes sont persuadés que la vérité est claire». (M. Kundera, *L'Art du roman*, Gallimard, Paris, 1986, p. 193).

16. V. Hugo «A propos d'Horace» in *Contemplations*. Sur la «sagesse» cf Bakhtine (in *L'oeuvre de F. Rabelais*, Gallimard, Paris, 1981, p. 78): « Selon Aristote, l'enfant ne commence à rire qu'au quarantième jour après sa naissance, dès l'instant où il devient pour la première fois un être humain. Rabelais et ses contemporains n'étaient pas sans connaître le mot de Plin le Jeune disant qu'un seul homme au monde, Zoroastre, avait commencé à rire à sa naissance, ce qui laissait augurer de sa sagesse divine».

17. J. Orizet (*Vingt-deux poèmes pour en rire*, Chambelland, 1965 in *Nouvelle poésie comique*, 1972, Poésie 1, p. 22).

Cf B. Jolibert, *De Magistra*, Klincksieck, Paris, 1988 (couverture): «Le maître de St Augustin s'inscrit dans une tradition humaniste qui va de Platon à Marie Montessori en passant par Port-Royal. Suivant cette tradition, la communication enseignante n'a rien à voir avec un quelconque transfert d'informations encore moins avec un remplissage de connaissances. Enseigner, c'est d'abord éveiller chez le disciple un processus de conversion interne lui permettant de s'orienter vers les vérités qui l'habitent et fournissent à la fois le contenu, le but et le critère de la connaissance. La parole de l'enseignant reste nécessaire, mais elle n'est cependant qu'un signal orientant le regard et la pensée de l'élève vers le savoir. L'ultime maître reste le «Maître intérieur» et l'évidence le critère ultime de la connaissance.

Comment être disciples les uns des autres si nous ne sommes d'abord condisciples d'une même vérité? Que la formulation de cette question soit religieuse ou non, ce problème, clairement posé par St Augustin, reste plus que jamais le nôtre. Quant à sa réponse, faite de respect de l'enfant et de rigueur des connaissances, elle mérite, plus que jamais peut-être, qu'on s'en inspire». Cf J. Rancière, *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987.

Il y a, dissimulée derrière la «vocation» pédagogique, une pulsion d'emprise qui favorise la reproduction de l'identique, nuit à l'autonomie, contredit les principes affichés. C'est pourquoi, dans les *Nourritures Terrestres*, Gide demande à Nathanaël de jeter son livre: les cyniques exigent du disciple qu'il abandonne tout pour suivre sa voie, «faire la morale» au lieu de la parler, retrouver en lui-même la source endogène de tout enseignement qui n'est pas un renseignement, de toute action qui n'est pas une exaction.

18. Pantagruel qui affirme, ch. XXXIV: «Nous choisirons le cynisme contre le stoïcisme». « Ne ris pas souvent, ni de beaucoup de choses, ni sans retenue» (*Epictète*, Manuel, XXXIII, 4).

À l'écoute de citoyens pas ordinaires

Réflexions en situation sur l'éducation civique

Avant de songer à former des citoyens, n'est-il pas prudent de se demander quelle résonance peut avoir ce mot dans l'esprit de ceux qu'on veut former ? L'analyse des propos de six jeunes déficients intellectuels éclaire sur les obstacles que peuvent avoir à dépasser ceux qui s'engagent dans la tâche d'éduquer

Au milieu du concert qui invite à former à la citoyenneté, nous voudrions faire entendre quelques voix qu'on n'a guère l'habitude d'écouter. Plutôt que d'écrire le *n^{ème}* article sur la crise du politique ou la didactique de l'éducation civique, nous voudrions donner la parole aux plus démunis des élèves. On ne doit certes pas se leurrer, il est bien souvent ventriloque, celui qui prétend laisser parler les autres. C'est prévenues de ce danger que nous nous engageons dans la lecture et l'analyse de six courts textes d'élèves de CFAS interrogés sur ce que c'est qu'un citoyen.

Il est sans doute prudent de commencer par présenter rapidement ce qu'est un CFAS, un centre de formation d'apprentis spécialisé. Comme l'indique le nom, il s'agit d'un CFA soumis aux règles de tout CFA, mais destiné à un public dit «handicapé» et reconnu tel par la COTOREP (1). Dans ces centres, des jeunes âgés de 16 à 26 ans reçoivent une formation par alternance en vue d'un CAP très hypothétique en l'occurrence. Les jeunes dont nous voulons

Mots clés : Citoyen, Éducation civique, Déficience intellectuelle, Parole, Écoute.

entendre la parole sont déficients intellectuels, ils ont fréquenté un IMPRO (2) et ont un niveau scolaire très faible. C'est dans le cadre de leur préparation à l'épreuve de français du CAP qu'ils se sont vu donner la consigne de traiter le sujet suivant : « On parle de plus en plus de citoyen. Pour vous, qu'est-ce qu'un citoyen ? » La consigne précisait que la réponse devait se faire en 5 à 10 lignes. Le temps imparti était de deux heures. Écrire est, comme on l'imagine, tâche difficile pour ces jeunes.

Le matin de l'exercice, six jeunes étaient présents, nous leur attribuerons des prénoms fictifs par souci de l'anonymat. Notre intention, en analysant, sur le plan de la forme puis du contenu, les six réponses, est de réfléchir sur les chances que peut avoir le discours de l'Institution scolaire d'être reçu et comment. Il ne s'agit, à coup sûr, pas de prétendre tenir ici un discours scientifique, l'échantillon n'a rien de représentatif de quoi ou de qui que ce soit, bien au contraire ! Il s'agit bien plutôt de donner à penser à partir d'une situation limite, donc exceptionnelle. Les jeunes qui vont parler maîtrisent beaucoup trop mal les règles de l'écriture pour pouvoir donner une forme convenue à leur discours, ils écrivent comme ils parlent et comme cela se dit « dans leur tête ». Point d'artifice donc. Ce passage à la limite donne alors accès à ce que des copies d'élèves plus habiles camoufleraient. Il révèle des jugements sur la citoyenneté qu'on pourrait ne pas envisager de prendre en compte et qui risqueraient ainsi de devenir des obstacles absolus à toute formation civique.

Les textes des jeunes seront introduits au fur et à mesure de l'analyse. Ils seront reproduits *in extenso*.

Analyse formelle

Nous porterons d'abord notre attention sur la forme donnée à la réponse, sur le mode d'écriture adopté pour satisfaire à la consigne. On ne sera pas surpris de trouver, face à une question qui demande une définition, les formes classiques, et discutées depuis Socrate, de réponses.

On trouve donc une réponse par énumération :

- Ibrahim (18 ans) écrit (3) : « *Moi je dirais peut-être un innocent ou peut-être*

aussi des piétons. La défense de l'ordre doit protéger les citoyens. Peut-être aussi une personne qui est victime d'une agression. Nous aussi nous sommes des citoyens». Pour Ibrahim, donc, l'innocent, le piéton et la victime d'agression sont des citoyens, ainsi que lui-même et ses pairs. Cette définition en extension laisse au lecteur la charge de découvrir ce qui fait l'unité de ces quatre exemples. On songe, ici, à Ménon livrant à Socrate «un essaim de vertus» quand ce dernier lui demandait une définition générale de la vertu (Ménon 72 a 7).

Trois réponses sont narratives : elles racontent la vie ou une tranche de vie de celui qu'on appelle «citoyen». Elles sous-entendent un «quand on est citoyen, voici ce que l'on fait».

- Sébastien (18 ans) : *«C'est des jeunes délinquants qui sont placés dans des foyers pour que le jugement se fasse. Ils doivent travailler sans être payés pour servir de leçon et pour que le juge décide s'il a fait une faute grave. Il va en prison à partir de la majorité»*.

- Géry (19 ans) : *«Un citoyen c'est une personne qui est innocent d'avoir vu un homme masqué en train d'agresser une vieille femme pour son portefeuille, avec un revolver. Puis la vieille dame a tellement peur qu'elle lui a donné. L'homme qui a vu, a été témoin de cette agression»*.

- Christian : *«Un citoyen est une personne qui vit, qui travaille, qui a ses droits de vote, qui a un logement, de l'argent, une famille. Une personne qui mange et qui boit, qui respire. Une personne qui a des projets dans la vie, et qui peut réaliser tous comme des rêves. Une personne qui dort dans un lit au chaud. Je suis un citoyen»*.

Ces réponses fournissent les indices qui doivent permettre de reconnaître le citoyen. Ignorons pour le moment la surprise qu'on peut avoir à découvrir certains de ces caractères attribués au citoyen, il reste qu'en leur forme, ces réponses disent «vous reconnaîtrez le citoyen à ceci ou cela». Elles sont en cela comparables à la première réponse que fournit Euthyphron à Socrate qui lui demande ce qu'est la piété : «c'est ce que je suis en train de faire... poursuivre le coupable "d'un meurtre"» (Euthyphron 5 d 7-9). Ces quatre réponses n'accèdent pas au concept, mais on ne peut s'en offusquer. Rien n'est plus difficile que d'extraire des particularités concrètes, l'unité d'une forme, et bon nombre d'adultes non handicapés n'y parviennent pas. Les renvois précédents à Ménon et Euthyphron ne visaient qu'à illustrer la banalité et la permanence de ce type d'échec.

On est donc surpris de précisément rencontrer ce mouvement d'abstraction dans deux réponses, dont une manifeste une étonnante maîtrise intellectuelle. Il s'agit de celle de Valentin (18 ans) : *«Un citoyen est un civil. Dans son pays, il a des droits et des devoirs. Il a le droit de travailler, de passer des diplômes,*

il a le droit de voter. Et le devoir de payer son loyer, de passer l'armée s'il est né en 1979 et de respecter les autres». Moins maîtrisée, la réponse de Daniel (18 ans) respecte toutefois les formes d'une définition générale : «*Un citoyen c'est une personne qui fait un discours sur le gouvernement. Le gouvernement ce sont des personnes qui s'occupent de la vie actuellement. La vie est très difficile en ce moment. Le gouvernement est très sévère envers les citoyens en ce moment, et très compliqué envers les citoyens*». L'énumération n'est pas absente de la réponse de Valentin, ni la narration de celle de Daniel, mais toutes les deux amorcent une généralisation : «avoir des droits et des devoirs» ou «discourir sur le gouvernement».

Il y a fort à parier que cette même question posée à un échantillon de personnes ordinaires provoquerait la même proportion de réponses énumératives, narratives et conceptuelles. Si l'on ignore le contenu des réponses, ces dernières sont parfaitement ordinaires. Mais on ne peut ignorer le contenu.

Analyse des contenus

Deux réponses (4) s'isolent en ce qu'elles incluent explicitement leur auteur au nombre des citoyens, ce sont celles d'Ibrahim et de Christian. Le silence des autres réponses ne permet pas d'induire le degré de conscience citoyenne de leurs auteurs. On peut seulement parier que Géry, Valentin et Daniel se perçoivent comme citoyens sans le dire. Il est plus douteux que Sébastien en jugerait ainsi.

Toutefois, malgré leur rapprochement, c'est de façon absolument inverse qu'Ibrahim et Christian se perçoivent citoyens. Christian vit clairement la citoyenneté comme un privilège, la note finale sur le sommeil «dans un lit au chaud» en dit long. Les types de citoyens qu'énumère Ibrahim renvoient bien plutôt à des positions inférieures, et en se rangeant à la suite de l'innocent, du piéton et de la victime, Ibrahim se classe visiblement dans les rangs des perdants. Se dire ou non citoyen ne distingue donc pas les réponses.

Un autre renversement du tout au tout des positions s'observe si on compare cette fois les réponses d'Ibrahim, Sébastien et Géry. Il ne s'agit plus de positionner le citoyen dans la hiérarchie sociale, mais en rapport à la violence. Pour Sébastien, le citoyen est agresseur, pour Ibrahim, il est l'agressé et pour Géry, il est le témoin extérieur et neutre de l'agression.

Ce constat commande plusieurs commentaires.

Il manifeste bien sûr l'ampleur de la palette de connotations dont est susceptible ce terme dont nos politiques et administrateurs usent et abusent. Ont-ils conscience que la charge émotionnelle positive de ce mot n'est plus même assurée ? A-t-on beaucoup d'exemples d'un vocable ainsi susceptible de signifier une chose (agresseur), son contraire (agressé) et une position neutre (témoin d'une agression) ? Si «citoyen» signifie «délinquant», que peut devenir le discours invitant à plus de citoyenneté ? La question se pose d'ailleurs tout autant si «citoyen» renvoie à «victime» ou à «témoin passif». Avant d'inviter à la citoyenneté, il serait prudent de s'assurer du signifié que recouvre le mot chez celui qu'on y invite.

Ce constat indique ensuite l'importance du fait de la violence dans l'imaginaire de ces jeunes. Que trois sur six construisent leur réponse en la centrant sur une agression, est significatif. Interrogés - et peu importe ici le thème - la première réalité qu'ils convoquent est celle de la violence. On comprend que l'idéal de citoyenneté ne puisse éclore quand son contraire absolu, la violence, occupe tout l'espace.

Enfin, l'analyse ici menée n'a aucune vocation à être censurante, il faut toutefois bien convenir que les trois réponses que nous évoquons, celles de Sébastien, Ibrahim et Géry, relèvent de l'erreur pure et simple et de la confusion. Il est même un peu surprenant que le registre du mot «citoyen» ne soit pas connu. Il ne manquerait pas d'intérêt de pouvoir reconstituer par quel circuit la catégorie politique de «citoyen» en est venue à perdre tout signifié politique. Constatons simplement que ces trois réponses réfèrent l'idée de citoyen au monde pénal, explicitement chez Sébastien et implicitement chez Ibrahim et Géry. Le judiciaire a pris chez ces jeunes la place du politico-juridique. On peut se lamenter de cette réduction, on doit surtout en prendre acte. Deux jeunes, Valentin et Daniel, inscrivent, en revanche, leur réponse dans le contexte qu'on attendait, celui de la vie politique. Ce sont aussi ceux qui franchissent le seuil de l'abstraction, et le rapprochement n'est sans doute pas de pure coïncidence. La compétence formelle n'est pas indépendante d'un savoir réel, fut-il minime. Ces réponses méritent un examen précis.

Daniel n'a, à l'évidence, qu'une vision encore confuse de la citoyenneté, il sait toutefois qu'elle a un rapport avec «le gouvernement». Il sait aussi que le gouvernement gouverne, «il s'occupe de la vie». Hélas le citoyen n'est à ses yeux qu'un gouverné, Daniel méconnaît que le citoyen est aussi gouvernant

en puissance, et législateur. Cette réponse formellement correcte, se range donc par son contenu aux côtés de celle d'Ibrahim. Elles en disent long, toutes les deux, sur la victimisation que vivent ces jeunes. Être citoyen, c'est - pour eux - être écrasé, c'est subir. Ces réponses, fausses au regard de n'importe quel dictionnaire, sont vraies en ce qu'elles disent d'un ressenti, et de cela aussi il faut prendre acte. Il n'est guère enviable d'être ou devenir citoyen quand on considère cette position comme infériorisante. À tout prendre, le citoyen-délinquant de Sébastien est certainement une figure plus attirante que celle du citoyen-piéton discourant sur un gouvernement sévère, n'était la menace du juge et des travaux d'intérêt général.

Valentin pose en revanche d'emblée la complémentarité droits-devoirs : ni agressé, ni agresseur, ni même témoin extérieur, le citoyen est - pour lui - acteur de la vie de la cité. On peut hésiter sur ce que Valentin entend en disant que «le citoyen est un civil», veut-il l'opposer au militaire ? La suite en fait douter. Ne veut-il pas plutôt dire que c'est un homme ordinaire, le tout-venant, un «membre de la cité», dirions-nous.

Christian s'oriente aussi dans cette direction, et mentionne d'ailleurs le droit de vote dans sa description de la vie citoyenne. Mais chez Christian, la distinction sphère publique / sphère privée n'est pas faite : manger et dormir sont mis sur le même plan que voter. Valentin s'en tient, lui, aux droits et devoirs publics, dont il énonce trois exemples de chaque, comme pour réaffirmer le strict parallélisme des uns et des autres. Il y a là un sens rhétorique d'autant plus remarquable que rien ne laisse envisager qu'il soit délibéré.

Trois droits sont donc mentionnés : «travailler, passer des diplômes et voter», trois devoirs aussi «payer son loyer, passer l'armée et respecter les autres», la note, sans doute très personnelle, à propos du service militaire dû («si on est né en 1979») manifeste une connaissance réelle de ces droits et devoirs. La précision que c'est «dans son pays» que le citoyen a des droits et devoirs confirme que Valentin sait parfaitement de quoi il parle ; il ignore sans doute le terme *État-nation*, mais il en a l'idée.

Valentin et Christian viennent donc contrebalancer les réponses si pessimistes de Daniel et Ibrahim et offrent une consolation au lecteur : le mot «citoyen» n'est pas nécessairement connoté négativement.

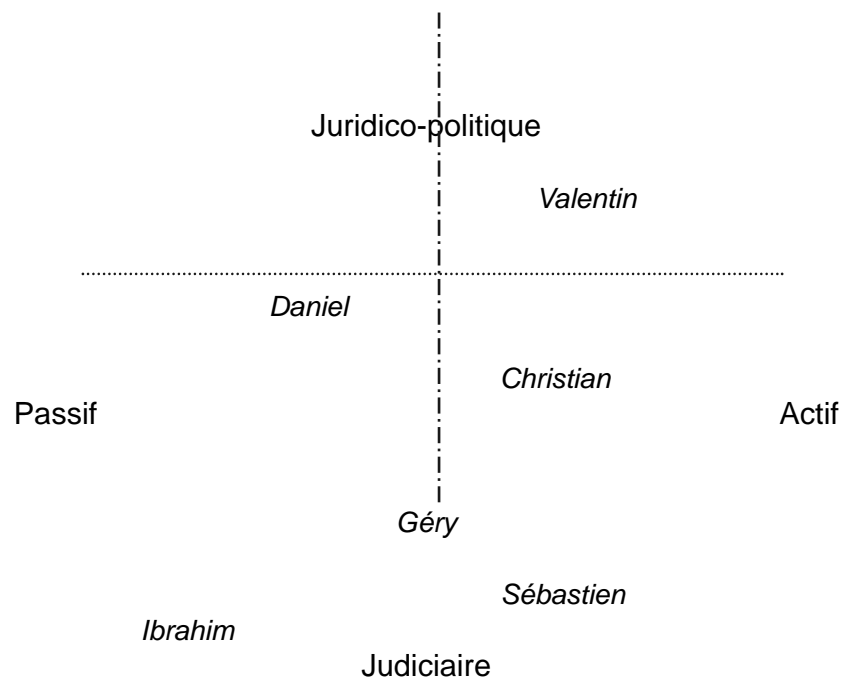
Il est possible de comparer de bien des manières ces réponses, pourtant brèves. Elles représentent bien sûr chacune une position unique, celle d'un sujet qui a son histoire, irréductible à toute autre. Plutôt donc que de les clas-

ser en types, on peut les disposer en constellation, comme autant de positions possibles dans l'existence. Nous retiendrons ici comme principes d'ordonnement les polarités qui ont déjà été convoquées :

- d'une part, ces réponses inscrivent la citoyenneté dans la sphère judiciaire ou dans la sphère juridico-politique; nous avons vu Ibrahim, Sébastien et Géry polarisés sur le judiciaire quand Christian entrevoit l'autre pôle, et Daniel et Valentin s'y installent.

- d'autre part elles conçoivent la citoyenneté comme passivité ou activité; nous avons vu Ibrahim et Daniel privilégier la passivité victimaire quand Géry se positionne en témoin neutre, et Christian et Valentin en acteurs. Atypique, Sébastien donne aussi un sens actif à «citoyen», mais si particulier qu'on hésite à le ranger aux côtés de Christian et Valentin.

Le schéma ci-dessous donne à voir la distribution des positions ainsi définies.



L'ensemble de ces considérations ne prétend rien démontrer, mais seulement donner à entendre, pour donner à penser. Ces six prises de parole de citoyens peuvent réjouir ou désoler selon la façon dont on les prend en compte. Il est certes désolant de constater les confusions de sens que de jeunes électeurs peuvent commettre. Il est inquiétant de constater le décalage entre

le discours officiel et ce qu'on est tenté d'appeler d'un terme, lui aussi, galvaudé «la base». Il peut même être décourageant de considérer l'ampleur de la tâche à accomplir pour que se construise une idée opérationnelle de la citoyenneté.

Pourtant... Pourtant il est satisfaisant de constater que ces jeunes ont joué le jeu, qu'aucun n'a démissionné devant la difficulté du travail. Il est réconfortant de découvrir qu'un tiers d'entre eux élabore une formulation généralisante, et un sur six une définition très réfléchie. Il est réjouissant de relever que la plupart se veut citoyen malgré toutes les incompréhensions. Il y a là, réunies, des conditions d'une formation à la citoyenneté, d'une formation qui partirait de ce que sont et savent, ou croient savoir, ceux qu'on voudrait former. Il n'est pas indifférent d'employer avec rectitude ou non les mots dont sont faites nos phrases. Rectifier le langage ne suffit sans doute pas à transformer l'action, c'en est une condition nécessaire. Débarrasser le mot «citoyen» de son aura victimaire, lui rendre un statut juridico-politique en faisant comprendre que le juridique ne se réduit pas au judiciaire, ce sont là des tâches de formation. Ibrahim nous le rappelle «la force de l'ordre doit protéger les citoyens» et ceci répond à Daniel qui se désole : «le gouvernement est très sévère envers les citoyens». Embryon de dialogue, possible dès lors qu'on prend au sérieux toute parole dite.

Nous n'avons certainement pas épuisé les richesses de ces textes. C'est parce que nous voulons y voir des textes, et non des balbutiements maladroits, que précisément ils deviennent inépuisables. Nous n'avons voulu qu'affirmer notre conviction qu'une véritable formation à la citoyenneté passe par l'écoute et par le pari qu'un sens s'énonce dans les paroles les plus difficiles.

Notes

1. Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel : il en existe une par département, elle a seule compétence pour reconnaître la qualité de travailleur handicapé, et pour fixer le taux d'incapacité. Elle a une mission d'insertion sociale et professionnelle. Elle oriente donc vers une formation, un établissement de travail protégé ou un emploi en milieu ordinaire.

2. Institut médico-professionnel qui fait suite à l'IMP, institut médico-pédagogique.

3. L'orthographe des textes a été rectifiée pour une meilleure lisibilité, les énoncés ont été respectés pour le reste.

4. Toutes les réponses ayant été reproduites en totalité dans la première partie, elles ne le seront plus ci-après.

L'anthropologie historico-pédagogique

Christoph Wulf

Freie Universität Berlin

Dans une période où les points de repère de l'éducation vacillent et où une incertitude normative à son égard s'est répandue, il semble nécessaire de rechercher des solutions au sein de l'anthropologie. Ni les conceptions religieuses, ni les utopies sociales désormais périmées ne possèdent aujourd'hui une légitimation suffisante pour orienter l'éducation. En raison des transformations sociales, les positions historiques et philosophiques perdent de leur puissance. L'anthropologie sert alors de recours, espérant dégager les aspects stables de la nature humaine. Pour que ce mouvement/désir/volonté ne devienne pas une normation (conservatrice), l'anthropologie doit procéder à une autocritique ainsi qu'à une réflexion sur elle-même (Wulf 1996).

Les conditions anthropologiques sont inhérentes à toute perception et réflexion, toute action et recherche au sujet de l'éducation. Si la pédagogie tend vers la «perfectibilité de l'Homme», elle doit nécessairement inclure des conceptions anthropologiques pour tenir compte des possibilités et limites de son influençabilité et aussi des aspects incorrigibles de l'être humain.

Kant avait déjà mis en avant le rapport étroit entre la pédagogie et l'anthropologie dans son œuvre *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*. Il y différencie *l'anthropologie physiologique* de *l'anthropologie pragmatique*. La première montre ce que la nature fait de l'homme, alors que la seconde développe les idées de ce que l'homme peut faire de lui-même. Pour réaliser ce qui est

faisable dans le cadre de l'*anthropologie pragmatique*, l'homme ou le genre humain a besoin d'une éducation. L'anthropologie sert à imposer des normes à la pédagogie. La différenciation de Kant entre une *anthropologie physiologique* et une *anthropologie pragmatique* a permis de distinguer une culture des sciences naturelles d'une culture des sciences de l'esprit. Il en découle la différenciation traditionnelle entre «expliquer» et «comprendre». Cependant cette distinction a perdu de nos jours de son importance : elle ne suffit plus pour justifier les fondements méthodologiques de l'anthropologie moderne. Celle-ci se caractérise par la diversité de ses approches anthropologiques. La diversité des positions et des orientations méthodologiques traduit alors la dématérialisation de l'anthropologie. La manière de la juger reste cependant très contestée.

La naissance de l'anthropologie et de la pédagogie au XVIII^{ème} siècle est étroitement liée à l'apparition de la bourgeoisie. L'anthropologie est centrée sur l'Homme pendant que la pédagogie se préoccupe de l'éducation. La notion générale de l'Homme telle qu'elle a vu le jour dans la société bourgeoise a été influencée par le système économique et judiciaire et par les sciences. Cette notion se trouve au centre de ces deux disciplines. Le manque de réflexion sur le caractère historique et eurocentrique de cette notion générale de l'Homme fait partie de ses limites. L'anthropologie moderne a pris conscience de cette lacune pour en faire un thème de réflexion (*Historische Anthropologie*, 1989 ; *Reihe Historische Anthropologie*, 1988)

Indépendamment de la signification attribuée à l'anthropologie en ce qui concerne l'éducation, il est important de constater que le chercheur en anthropologie est similaire à son sujet. Ce rapport complexe entre le chercheur et sa matière de réflexion porte à la conclusion que l'Homme ne peut se comprendre qu'en partie, mais que dans sa totalité il reste incompréhensible à lui-même. Cette révélation a été développée en Allemagne dans la première moitié du XX^{ème} siècle par le courant d'anthropologie philosophique auquel appartiennent Plessner, Schelers et Gehlen. Ils partent du principe que l'Homme doit être compris comme une «question ouverte». Cette conception relativise le savoir anthropologique. Les conséquences de cette conception pour la pédagogie ne peuvent être que difficilement évaluées.

La réflexion anthropologique vise à dégager les aspects implicites de l'anthropologie parmi les plus grandes théories de l'éducation pour montrer les différences et les similitudes. Les recherches historiques sur la conception de l'éducation chez Rousseau, Campe, Pestalozzi, Humboldt, Herbart et Schleiermacher ont permis d'extraire leurs représentations anthropologiques latentes (Wulf 1996). Une analyse des paradigmes des sciences de l'éducation

permet de tirer des informations intéressantes sur les conditions anthropologiques selon leur approche. Les résultats de l'approche pédagogique se distinguent nettement d'une approche empirique ou d'une approche des sciences de l'éducation critique (Wulf 1995). La comparaison des résultats pose cependant la question de la compatibilité ou de l'incompatibilité des paradigmes utilisés. Ces analyses élargissent le spectre des réflexions anthropologiques concernant les sciences de l'éducation. Elles montrent le *pluralisme radical* des conditions anthropologiques. Les modèles et les diverses représentations sont alors relativisés et réduisent l'importance de la recherche de vérité sans pour autant devenir arbitraires. Les représentations anthropologiques de l'éducation sont soumises à un examen, ce qui se traduit par une révision de certaines notions de base et par le développement de nouveaux principes fondamentaux.

L'anthropologie pédagogique

Parallèlement au développement d'une anthropologie implicite (Langeveld 1960), non seulement dans les théories et méthodes de l'éducation, mais aussi dans les institutions et les programmes pédagogiques, une pédagogie anthropologique pédagogique a vu le jour au cours des années 50, 60 et 70. Elle comprend plusieurs positions, qui ont été présentées de diverses façons. König/Ramsenthaler (1980) définissent trois approches : premièrement, l'anthropologie en tant que science de l'intégration, en second plan l'anthropologie permettant de définir des notions de base pédagogiques et finalement l'anthropologie pédagogique et l'éthique.

Kamper (1983) différencie cinq approches : celles de l'approche intégrale, de la philosophie anthropologique, de la phénoménologie, de la dialectique réflexive et l'approche basée sur le dialogue.

Sans pouvoir développer ici les explications nécessaires, il me semble possible de différencier l'anthropologie pédagogique actuelle de manière suivante : premièrement l'anthropologie pédagogique comme science de l'intégration, deuxièmement en tant que théorie de l'individualisation et finalement en tant que réflexion philosophique.

* *L'anthropologie pédagogique en tant que science de l'intégration. (Roth 1966; 1971)*

L'objectif de cette approche est de traiter les diverses sciences telle que la biologie, la psychologie ou la sociologie d'un point de vue qui permette de mettre en avant les aspects importants pour la science de l'éducation. Roth souligne

dans son travail l'importance du fait d'apprendre. Il insiste aussi sur le savoir gagné à l'aide de procédés empiriques. Ses critiques lui ont reproché de délayer la science de l'éducation dans une anthropologie de l'expérience (*Anthropologie des Lernens*). Il a donc été exigé de procéder à une analyse catégorielle des confirmations empiriques et pédagogiques, ainsi que des conclusions qui en ont été déduites sur le plan de la philosophie de l'éducation.

** L'anthropologie pédagogique en tant que théorie de l'individualisation*

Au centre de cette approche se trouve la question de savoir si on peut éduquer l'individu, c'est-à-dire le problème de l'*homo educandus* et de l'*homo educabilis*. Pour Derbolav, il s'agit de développer une ébauche de l'histoire pédagogique de la constitution de l'individu, une théorie de l'évolution du moi : l'anthropologie pédagogique en tant qu'histoire des individus. Derbolav se propose de lier la réflexion philosophique et le savoir empirique. Loch, qui dans les années 60 et 70 a publié plusieurs travaux sur l'anthropologie pédagogique, tente entre autres de développer une théorie des compétences curriculaires de l'anthropologie pédagogique. Il entend par là les facultés que l'individu a acquises pendant son enfance : la faculté d'incorporation, la faculté sensomotrice, la faculté locomotrice, la faculté d'imitation, la faculté ludique, la faculté langagière, la faculté régulatrice, la faculté performative, la faculté intellectuelle et la faculté technique. L'acquisition de ces facultés est stimulée par le désir que l'homme porte en soi de vouloir savoir tout toujours mieux.

** L'anthropologie pédagogique en tant que réflexion philosophique*

Le point de départ de cette approche est l'anthropologie philosophique de Scheler et de Plessner. L'homme est considéré comme ouvert sur le monde (Scheler), comme excentrique (Plessner) et comme une question ouverte (Plessner). Cette attitude face à l'homme a également influé sur les travaux de Bollnow (1980) et d'autres. Excentrique veut dire que l'homme est divisé en deux, ce qui l'oblige à prendre position par rapport à lui-même. C'est pourquoi on considère l'homme comme «une question ouverte» et par analogie à Dieu comme «*homo absconditus*». Cette conception de l'homme ne cesse d'être critiquée par les tenants du positivisme ou ceux d'une idéologie dogmatique. Il n'en reste pas moins que des travaux récents en anthropologie jugent cette position pertinente (Morin 1974; 1986). On ne peut cependant pas dire quelles en seront les conséquences pour les sciences de l'éducation.

L'anthropologie historique

Les efforts que l'on a faits jusqu'alors pour faire évoluer l'anthropologie pédagogique sont insuffisants sur de nombreux points. Par la suite nous présenterons les résultats récents des recherches en anthropologie historique qui ont contribué à enrichir le savoir anthropologique et la réflexion anthropologique en sciences de l'éducation. Nous évoquerons cinq aspects dont la prise en compte empêchera désormais une vision trop restreinte de l'anthropologie.

* On ne peut faire évoluer l'anthropologie pédagogique que par le biais de l'anthropologie historique (cf. *L'anthropologie historique*, 1988ss.). L'anthropologie pédagogique doit partir d'une double historicité, c'est-à-dire de l'historicité de l'objet que l'on met à l'étude et de l'historicité de l'étude, de la problématique et de la méthode. C'est seulement en tenant compte de cette double historicité que l'on peut dépasser la vision réductrice que l'anthropologie traditionnelle a des choses. Celle-ci tendait à déterminer les conditions de l'être humain sans pour autant réfléchir à leur caractère historique.

* Quant à la distinction entre nature et culture, elle est insuffisante à partir du moment où elle se réfère à l'homme. On pourrait tout au plus parler de nature humaine. À l'heure actuelle, cette nature humaine doit être considérée comme le résultat d'un long processus phylogénique au cours duquel nature et culture se sont confondues dans l'homme. Cette attitude face à la nature humaine résulte d'une conception historique de la nature qui remonte à Darwin. Aujourd'hui elle fait partie intégrante des sciences naturelles (Cramer 1989). Elle est également le résultat de nouvelles recherches en anthropologie selon lesquelles même l'évolution de l'homme doit être considérée comme historique. Dans ce processus d'évolution, la mutation génétique, les conditions écologiques, la chasse civilisée, la croissance de la complexité sociale et la naissance de la culture jouent un rôle important. Comme l'a montré une étude récente il ne s'agit pas d'un processus continu, mais d'un processus qui se fait par sauts et par bonds. Morin (1986) parle dans ce contexte de l'unidualité de l'homme où la nature se confond avec la culture pour former un tout indivisible d'une nouvelle qualité.

* Si elle se veut historique, l'anthropologie pédagogique ne doit plus avoir pour objet l'homme et l'éducation. Elle n'est pas en mesure de développer une vision globale de l'homme et de l'éducation. C'est seulement en renonçant à cette vision globale de l'homme qu'elle parviendra à ne pas être normative et violente et qu'elle créera un espace pour les différences et les paradoxes qui existent dans l'homme et dont les sciences naturelles ont tenu compte depuis long-

temps. Il ne s'agit plus d'élaborer une image de l'homme ; le but consiste plutôt à produire des images hétérogènes et contradictoires de l'homme.

* L'anthropologie pédagogique et historique rend justice à cette situation en adoptant de nouvelles méthodes. Ainsi tâche-t-elle de surmonter la vieille distinction entre «comprendre» et «expliquer». Comprendre et expliquer sont étroitement liés. Si on a compris une chose, on en a une représentation concrète qui, quant à elle, resterait irréaliste à moins que l'on en donne une explication. À force d'expliquer sa représentation, on finit par mieux la comprendre. En dehors des procédés logiques il faut également tenir compte des procédés analogiques qui complètent les premiers. Sans éléments analogiques la connaissance logique est impossible. Car ce sont ces éléments analogiques qui font naître les représentations des choses qui sont à la base de toute réflexion logique. Il en est de même pour les deux grandes formes de la pensée symbolisante, c'est-à-dire *le mythe* et *le logos*. Ils existent l'un indépendamment de l'autre et jouent un rôle très important dans la phylogenèse et dans l'ontogenèse.

* L'objectif de l'anthropologie telle que nous l'entendons ici n'est pas de réduire la diversité du savoir anthropologique. Il faut au contraire améliorer le savoir sur l'homme qui est d'une extrême complexité. Dans le domaine de l'éducation il s'agit donc d'accepter la tension entre cette complexité polycentrique de la réflexion anthropologique et le comportement de l'éducateur. Car il y aura toujours une différence. L'éducateur doit apprendre à gérer son incertitude intellectuelle et pratique, ne pas s'y résigner, mais essayer d'améliorer ses connaissances et de changer son comportement. Ceci n'est possible que s'il cesse de se tromper lui-même.

* * *

*

Ces aspects donnent naissance à une série de nouveaux concepts et thèmes anthropologiques dans les sciences de l'éducation. Dans ce qui suit, nous évoquerons quelques thèmes à titre d'exemples dont le corps et les sens, l'imagination, la *mimésis*, l'Autre, pour expliquer leur importance dans les sciences de l'éducation.

Le corps et les sens. Depuis qu'Elias a analysé le processus de civilisation et que Foucault a publié son livre *Surveiller et punir*; il est clair que la corporalité de l'homme moderne est le résultat d'un processus de rationalisation qui commence au Moyen-Âge et au cours duquel l'homme se discipline de plus en

plus (Sting 1991). La distance entre les hommes augmente ainsi que la pudeur ; en donnant la prééminence à des sens tels que l'ouïe et la vue, le corps est «dématérialisé». C'est la raison qui l'emporte. (Dauk 1989).

Au cours de ces processus l'homme prend donc de plus en plus de distance par rapport à son corps et à la diversité des sens, des sentiments, des passions et des désirs. Il se contrôle davantage ou est contrôlé par autrui, par des normes ou par des lois. Les corps sont de plus en plus perçus comme des images. La non-corporalité de la troisième révolution électronique avec sa production intensive d'images a accéléré ce processus (Berr 1991). Par le biais des images la société exerce une grande influence sur les corps des individus et sur leur comportement. Pour Foucault ces processus sont un moyen de la «microphysique du pouvoir» pour augmenter l'autodiscipline. Le corps humain est réduit à une force de travail, à un objet d'apprentissage et à un objet sexuel qu'on domine et qu'on exploite. Une des conséquences nécessaires de ce processus est l'émiettement de l'homme. Mais le corps ne se laisse pas faire, il résiste et devient par là important pour comprendre les processus d'éducation et de socialisation. (cf. Kamper, Wulf 1982, 1984a,1984b)

L'imagination. Etant donné que l'éducation visait à la création de l'homme «raisonnable» elle ne prêtait pas attention à l'imagination. Or de récentes enquêtes anthropologiques nous montrent que l'imagination joue un rôle très important dans la phylogenèse et dans l'ontogenèse. D'un côté l'imagination est très tôt au service de la politique et de l'économie, ce qui engendre une alliance entre le capital et l'imagination. De l'autre côté, on a refoulé une grande partie de l'imagination dans la vie privée et dans le semi-conscient. Grâce à sa faculté de percevoir des images, de les reproduire et de les produire, l'imagination joue dans la phylogenèse et dans l'ontogenèse un rôle aussi important que le langage. Compte tenu de l'évolution des nouveaux médias l'imagination jouera désormais un rôle important dans la société et l'éducation doit en tenir compte.

La mimésis. Platon et Aristote ont déjà constaté l'importance anthropologique de la *mimésis*. L'homme ne peut devenir homme que grâce à sa faculté mimétique qui est chez lui très développée. La *mimésis* est la condition préalable de la culture (Gebauer, Wulf 1992). Elle permet à chaque nouvelle génération de connaître le savoir acquis jusqu'alors. La faculté mimétique est particulièrement importante pour les enfants et pour les jeunes dans la mesure où des éléments mimétiques sont inhérents à la plupart des processus d'apprentissage et d'éducation. Pour Platon, dans le troisième livre de *La République*, la *mimésis* est même synonyme d'éducation. À l'aide de la *mimésis* les adolescents imitent des modèles pour devenir semblables à eux. Dans ce processus, l'adolescent se représente le modèle en lui. Une fois cette représentation réussie, le modèle déploie sa force normative. Les processus mimétiques ne sont pas éthiques ;

ils ont lieu avant qu'on ait décidé si le modèle aura un impact positif ou plutôt négatif sur celui qui l'imité. C'est pourquoi Platon craint la force négative des mauvais modèles. Par conséquent, il veut les écarter des enfants. À la différence de Platon, Aristote met en avant que seule la confrontation mimétique avec les forces négatives préserve les jeunes des mauvaises influences. Les processus mimétiques s'effectuent de façon sensuelle et corporelle. On imite ce que l'on voit sans prendre conscience de l'acte imitatif. D'où l'impact durable des processus mimétiques. Par le biais de la mimésis des actions, sont transmises les normes auxquelles ces actions sont soumises. Les processus mimétiques ne constituent pas seulement des simples processus d'imitation ou de simulation ; leur but n'est pas de reproduire l'objet imité ; le résultat d'un processus mimétique doit au contraire seulement ressembler à l'objet imité. Cette différence entre l'objet imité et le résultat du processus mimétique constitue un moment novateur dans le processus mimétique. La mimésis ne change pas les hommes et les objets imités ; elle n'exerce aucun pouvoir sur eux, mais les approche de façon tendre. C'est en cela que la mimésis nous révèle de nouvelles possibilités d'appréhender le monde et l'Autre, ce qui jusqu'à présent n'a joué un rôle important que dans l'éducation esthétique.

L'Autre. Au cours des dernières années, l'anthropologie a découvert l'importance de l'Autre. L'anthropologie culturelle a souligné son caractère incompréhensible ; l'anthropologie historique a constaté le fait que l'on n'était pas vraiment en mesure de connaître l'Autre (Wimmer 1990). Actuellement les sciences de l'éducation tiennent, quant à elles, également compte de l'importance de l'Autre dans l'ontogenèse. Alors que jusqu'à présent on avait pensé qu'il fallait comprendre un maximum de l'enfant pour l'éduquer, on le considère maintenant comme quelqu'un qui est différent et que l'on ne peut pas tout à fait comprendre. Cette vision de l'Autre signifie également un changement pour l'apprentissage interculturel. Considérant maintenant toute autre culture comme autonome et étrangère à sa propre culture, on ne tend plus à la modifier, voire à l'assimiler. Comprendre n'est plus faire sien ce qui est étranger, mais l'accepter tel qu'il est. C'est ainsi qu'est relativisée sa propre culture : elle ne constitue plus le critère selon lequel on juge la culture étrangère.

Cette nouvelle conception de l'Autre joue également un rôle important dans les rapports entre l'homme et la femme et dans ceux entre l'adulte et l'enfant. Il ne s'agit pas de s'incorporer l'Autre, mais de l'approcher avec curiosité. On ne cherche pas l'identité, mais la différence. L'objectif est d'approcher l'Autre, l'étranger de façon mimétique, c'est-à-dire sans le réduire à ce qui nous est propre. Dans le cadre d'une anthropologie historique qui considère l'homme comme «*homo absconditus*», cette conception de l'Autre est centrale.

Des perspectives

Il est indispensable de préciser et de concrétiser les aspects évoqués ci-dessus pour pouvoir s'en servir dans le domaine pédagogique. Cela ne doit cependant pas nous empêcher d'entreprendre des recherches sur d'autres thèmes anthropologiques même s'ils ne sont pas directement en rapport avec la pédagogie. Et ceci d'autant plus que depuis les années 70 la réflexion anthropologique est quelque peu négligée dans la mesure où les sciences de l'éducation ont pris une orientation plutôt sociale. Nous plaidons donc pour une intensification des recherches en anthropologie historique pour modifier notre conception de l'homme, de son enculturation, de sa socialisation et de son éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLLNOW O., «Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik», In KÖNIG E., Ramsenthaler H. (Hg), *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, München, 1980.
- DERBOLAV J., «Pädagogische Anthropologie als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung», in KÖNIG E., RAMSENTHALER H. (Hg), *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, München, 1980.
- GEBAUER G., WULF CH., *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Reinbek 1998.
- GEBAUER G., WULF CH., *Mimesis, Culture, Art, Society*, University of California Press, Berkeley - Los Angeles - London 1995 (German edition 1992).
- HISTORISCHE ANTHROPOLOGIE*, Reinbek, 1989.
- KAMPER D. Artikel «Anthropologie pädagogische», in LENZEN D. (Ed.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, vol. 1, Stuttgart 1983.
- KAMPER D., WULF CH. (Eds.), *Anthropologie nach dem Tode des Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit*, Frankfurt, 1994.
- KAMPER D., WULF CH. (Eds.), *Der Andere Körper*, Berlin, 1984a.
- KAMPER D., WULF CH. (Eds.), *Das Schwinden der Sinne*, Frankfurt, 1984b.
- KAMPER D., WULF CH. (Eds.), *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt, 1982.
- KONIG E., RAMSENTHALER H., «Was kann die pädagogische Anthropologie leisten?» In DIES (Eds.), *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, München, 1980.
- LOCH W., *Die anthropologische Dimension in der Pädagogik*, Essen 1963.
- LOCH W., «Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise», in Wulf Ch., ZIRFAS J (Eds.), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth, 1994, S. 130ff.
- MORIN, E., Die Unidualität des Menschen, In KAMPER D., WOLF Ch. (Eds.), *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*, Frankfurt 1994, 8 15 ff.
- MORIN E., *La méthode* - vol. 14, Paris, 1977.
- MORIN E., *Das Rätsel des Humanen*, München, 1974.
- ROTH H., *Pädagogische Anthropologie*, vol 1,2, Hannover, 1966, 1971.
- SERIES *HISTORISCHE ANTHROPOLOGIE*, vol 1-28, Berlin 1988 ff.
- TODOROV T., *Nous et les autres*, Paris, 1989.
- WIMMER M., Artikel «Fremde», in WULF Ch.(Ed.), *Vom Menschen, Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim 1997.
- WULF CH. Ed., *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim, 1997.
- WULF CH. (Ed), *Anthropologisches Denken in der Pädagogik, 1750 - 1850*, Weinheim, 1996.

WULF CH., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris, 1995.

WULF CH. (Ed.), Einführung in die pädagogische Anthropologie, Weinheim 1994 (jap. ed. 1998).

WULF CH., ZIRFAS J. (Eds), *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Donauwörth, 1994.

RECENSIONS

RECENSIONS

Manuel Barbosa

Anthropologie complexe du processus éducatif. Cadre de références et mosaïque de vecteurs fondamentaux.

Braga, Institut d'éducation et Psychologie / Centre d'études en éducation et Psychologie / Université du Minho, 1997.

Le texte *Anthropologie Complexe du Procès éducatif. Cadre de Références et Mosaïque de Vecteurs Fondamentaux*, correspond à la thèse de doctorat en éducation - Philosophie de l'éducation, que l'auteur a présentée à l'Université de Minho. Le propos qui comprend deux parties distinctes, indépendamment de l'introduction et de la conclusion, au long de 310 pages, se présente de manière scientifiquement rigoureuse et bien fondée. L'auteur adopte une vision pertinente, en appelant systématiquement à une problématisation et à une conduite près du lecteur pour le faire accepter ses points de

vue. C'est un registre simultanément académique et scientifique. Après l'introduction générale où l'auteur résume la problématique en direction d'«une nouvelle anthropologie du fondement de l'éducation, en termes anti-simplificateurs et anti-mutilateurs», la première partie présente les référentiels complexes : le référentiel épistémique (chapitre I) et le référentiel anthropologique (chapitre II). La seconde partie comprend trois chapitres : l'éduquant comme système et comme sujet d'activité auto-organisationnelle (chapitre I); l'environnement de l'éduquant comme écosystème éducateur (chapitre II); l'éducation comme procès dynamique de complexification de l'éduquant (chapitre III).

Toute la pensée de l'auteur dans la première partie s'organise à partir d'un voyage historique et épistémologique de la science pédagogique telle qu'elle s'est développée pendant les derniers siècles. Le référentiel théorique de cette analyse, c'est le parcours critique entre le paradigme de la simplification

et le paradigme de la complexité - ou comme métaphoriquement s'exprime l'auteur «de l'empire de la simplification à la république du complexe». Pour l'auteur, c'est un passage vers une nouvelle herméneutique de la réalité à partir d'une rupture holistique. Un procès scientifique et épistémologique qui comprend une heuristique de la totalité à travers la notion de système et de la notion d'auto-organisation. Le développement de la cybernétique, notamment à partir de Bertalanffy, puis de la robotique, avec la contribution d'Atlan et d'autres, c'est une vie évolutive de base. Mais pour l'auteur, la science doit à Bachelard et à Morin une contribution fondamentale pour le renforcement du principe de la complexité. Bachelard a proclamé que la science n'est pas nécessairement une simplification de la réalité. Morin a élargi la notion d'auto-organisation en ajoutant au *genos* et au *fenon* et puis un troisième élément - une théorie de l'individu-sujet. Pour Morin l'*anthropos* est organisationnel et ontologique-existential : une combinatoire ego-auto-centrée. «La définition de sujet qui s'impose à nous ne repose pas dans la conscience, ni dans l'affectivité, mais... dans la logique d'organisation et de nature propre de l'individu vivant : c'est, en effet, une définition littéralement bio-logique» (p. 169).

Mais comment cette complexité se

développe-t-elle ? La notion d'*autos* comme *autopoïétique* implique la relation de sujets avec l'environnement. Une relation d'auto-production permanente où l'environnement est la source d'alimentation, la source d'information et le placenta social et culturel du développement du sujet propre. La définition de l'individu-sujet, dans la condition ontologique-existential, peut être traduite ainsi : c'est la condition d'un être-machine poïétique, d'un être-machine «computer» et d'un être-machine qui peut produire, par des influences culturelles, linguistiques, les deux émergences du cerveau qui font apparaître l'esprit : la pensée et la conscience (p.186-7).

L'existence sociale du sujet régénère le principe biologique de l'inclusion, comme conversion du principe biologique d'égoïsme

La troisième partie de la thèse développe l'analyse de l'éducation à partir de cette complexité ontologique-existential de sujet - la configuration ou l'élaboration des vecteurs fondamentaux d'une anthropologie complexe du procès éducatif. Pour l'auteur, ce procès peut être compris et décrit en trois moments : l'éduquant comme système et comme sujet d'activité organisationnel (chapitre I); l'environnement de l'éduquant comme écosystème éducatif (chapitre II); l'éducation comme procès dynamique de com-

plexification de l'éduquant (chapitre III).

Pour l'auteur, en paraphrasant Morin, le système est une unité globale organisée d'inter-relations entre éléments, actions ou individus (p. 206). Une notion que l'auteur tente de libérer de quelque simplification holistique. Le système géno-phénoménal du sujet correspond à deux sub-systèmes aux fonctions complémentaires, mais à partir d'ontologies divergentes. L'autonomie de sujet, c'est la combinatoire des composantes structurales (*genon*) et des composantes organisationnelles (*fenon*), puis de l'ouverture existentielle et de la fermeture organisationnel. Le sujet et l'éduquant comme sujet émerge de la combinatoire ego-auto-centrée, comme être objectif et comme être subjectif. L'émergence du subjectif s'opère à travers l'égo-auto-référence et l'égo-auto-transcendance de ses opérations. Pour l'auteur l'image pédagogique de l'être humain qui aspire à s'enrichir et à se complexifier doit être tripartite : comme système, comme sujet et comme acteur (praxis) auto-organisateur. C'est la nature spécifique des trois arts intellectuels (intelligence, pensée et conscience), en tant qu'activités cerveau-esprit, qui en s'articulant, en émergeant et en se développant, dit la qualité et la signification de la praxis d'auto-organisation du sujet humain.

L'image complexe de l'éduquant implique un vecteur orienté vers l'environnement

comme agent éducateur pluriel, à partir de deux sous-systèmes : un de composants naturels et un autre de composants culturels.

Les institutions socio-historiques, tout autant que la nature et l'école, constituent des facteurs d'éducation et de formation qui agissent de manière directe et indirecte sur le sujet. C'est comme culture, interprétée en tant que «totalité complexe» c'est-à-dire comme système structuré et organisé par de multiples créations culturelles, que l'environnement s'organise en tant qu'agent pluriel d'éducation et de formation. La relation de l'éduquant avec la culture est une relation d'apprentissage. Néanmoins le jeu relationnel entre l'éduquant et l'écosystème éducateur est une relation complexe et dialogique, qui superpose trois antinomies : nature/culture; individu/ société; autonomie/hétéronomie (p.265).

À la fin s'énonce une éducation comme procès dynamique de complexification du sujet - par substitution à une logique de programmation d'une logique de coopération. Un procès éducatif guidé par la logique de coopération converge vers une praxis pédagogique d'autonomie et d'originalité qui vise à stimuler l'acquisition par le sujet des savoirs, des pensées et des réflexions qui permettent d'apprendre à connaître, d'apprendre à penser, d'ap-

prendre à réfléchir, d'apprendre à décider, d'apprendre à agir (p. 287). Une pédagogie, qui aurait comme ligne d'horizon un procès de complexification du sujet, se doit de traduire sous une forme opératoire, le développement du sujet en variété, diversité, hétérogénéité tout autant qu'en flexibilité et adaptabilité de ses modes singuliers de connaître, penser, réfléchir, décider, agir. Un procès pédagogique est un procès de recherche/résolution des problèmes.

Ainsi une proposition pédagogique ouverte, à partir de la notion d'être humain progressivement complexifié, va tout autant dans le sens de la rationalité que de la sentimentalité. C'est justement en proposant le défi de l'ouverture d'une praxis pédagogique à la complexification du sujet que l'auteur admet que l'évolution des moyens pédagogiques de communication et de relation, peuvent être des facteurs d'évolution au sens de la complexité.

Voici une thèse qui, à partir de la philosophie de l'éducation et à travers une herméneutique de l'anthropologie complexe de sujet, rencontre et propose une pédagogie de la complexification, comme finalité et comme procès éducatif. Ainsi, en explorant les marges de ces deux savoirs, le philosophique et le pédagogique, l'auteur développe une vie propre et innovatri-

ce, centrée sur l'éducation : le procès du sujet.

Justino Magalhaes

Instituto de Educaçao e Psicologia
Universidade do Minho
4700 BRAGA - Portugal

Jean-Bernard Paturet

De la responsabilité en éducation

Toulouse, Erès, 1995.

Ce livre de Jean-Bernard Paturet, *De la responsabilité en éducation*, est une analyse très bien fondée d'une question centrale de la pensée pédagogique. L'auteur a divisé ce livre en quatre chapitres, centré chacun sur une partie de la problématique, incluant la présentation des «fondements d'une éthique de la responsabilité éducative». Mais de quelle question traite-t-il ? Si d'un point de vue biologique, culturel et moral l'être humain doit être éduqué pour survivre, si l'éducation est une vie pour l'humanité, qui peut et qui doit légitimement éduquer ? Quels seront les fins de l'action éducative ?

Après l'introduction où l'auteur justifie l'actualité, la nécessité et les fondements de la réflexion éthique en éducation, au premier chapitre, la question «de l'inachèvement de

l'homme» est abordée. L'idée que l'homme est un être inachevé est posée, dans la tradition de l'Occident, par des facteurs et des repères mythologiques, philosophiques et religieuses, d'une part, et par des facteurs et des repères de l'expérience humaine, d'autre part. Le mythe de Prométhée présente l'homme perdu et nu dans un monde hostile, exposé à une diversité de forces hostiles. Seules l'éducation et la connaissance permettront à l'homme, avec sa double nature - animale et divine - de trouver place dans ce monde et de s'améliorer avec sa vertu. Le mythe biblique introduit non la conscience du manque, «mais la conscience de l'imperfection et de la faillibilité provoquée par le péché (...) rejeté d'un monde accueillant par Dieu, l'homme est condamné à errer à la surface de la terre» (pp. 20-21). Le message biblique, par contre, est une espérance pour l'homme et pour l'humanité. Pour l'auteur, «les différents livres de l'Ancien testament sont l'expression de l'éducation progressive, non pas de l'individu singulier, mais de l'Humanité toute entière» (p. 21). Pour la tradition aristotélicienne, l'être en puissance et l'être en acte sont deux moments différents de l'homme qui correspondent au passage de la matière vers la forme. L'être humain est un être en devenir. Pour cela, «toute l'éducation consiste à faire passer la matière à la forme et à gérer ce passage de la puissance à sa

réalisation» (p.23). Erasme et Comenius, acceptent aussi ce «naturalisme téléologique». Dans la perspective d'une théorie de la néoténie, le fondement de l'éducation est cet état d'inachèvement de l'homme, de par son immaturité et par le long cycle évolutif de l'être humain.

La présupposition de l'obligation d'éduquer peut être justifiée par la condition biologique de l'enfant. L'existence du fœtus dans l'utérus maternel est une expérience de parasitisme et de dépendance totale. «Cette expérience première de parasitisme chez l'enfant conduira souvent l'homme à rechercher le dieu, le chef, le leader et parfois même le tyran qui lui promettrait et lui donnerait le pain quotidien et lui éviterait l'effort, le labeur et la souffrance de se le procurer lui-même» (p. 27). Souvent pour cela l'homme donnerait sa liberté et son autonomie. Mais la liberté humaine qui est autonomie ne peut pas être donnée, mais doit être une conquête de l'éduqué. La plasticité et la malléabilité de l'être humain, surtout de l'enfant, laissent néanmoins une place prépondérante au groupe social. C'est, en récupérant la distinction entre *poiesis* et *praxis* que l'auteur relève le danger d'une *poiesis* qui ne cesse pas de se techniciser et d'une *praxis* qui n'accepte pas l'imprévisible.

Une caractéristique fondamentale de

l'être humain est la faculté de se perfectionner, la faculté d'apprendre ce qui lui manque. L'homme est éduicable. Mais, dans les paroles de Lacan, «aucun homme ne saurait vivre comme être humain en dehors de la communauté humaine qui, par le langage, le constitue comme sujet» (p. 38). L'éducation est «une entreprise nécessaire, parce que sans la médiation de l'humain, l'humain ne saurait advenir» (p. 38).

Au second chapitre, l'auteur relève la complexité de l'action éducative, en analysant les diverses dimensions «d'une aporétique de la raison éducative». En effet, «sur quelles valeurs fonder l'action éducative? (...) Quel homme doit-on faire advenir?» (p.41)

Actuellement, l'action éducative se trouve confrontée à un double obstacle: d'une part une série d'antinomies, de paradoxes et d'oppositions, une «aporétique de la raison éducative», et d'autre part une crise des modèles éducatifs. L'auteur fait l'analyse d'un ensemble d'aporées résultant de la nature même de l'acte éducatif: «le domestique et l'affranchi»; «l'insociable sociabilité de l'homme»; «l'identité et l'ipséité»; «la personne et la catégorie»; «la rupture et la continuité»; «l'universel et le particulier». L'aporétique met en évidence la complexité de la question et de l'action éducative et «oblige à penser la «coor-

dination», le «et», le «à la fois», le «simultanément» des termes opposés qui constituent l'aporie» (p. 62). Le processus éducatif est un champ de tensions liées à sa nature même. L'éducateur doit être conscient des effets de cette aporétique. L'éthique ne doit pas laisser aucun repos à l'éducateur. Mais «la question de l'éthique éducative rencontre une seconde particularité: celle de la crise des modèles qui jusque-là ont servi de références à son action» (p. 63).

Ainsi, au troisième chapitre, l'auteur fait l'analyse «de la crise des valeurs et des modèles philosophiques et scientifiques de l'éducation», tentant de retrouver dans les grands courants pédagogiques les postulats ontologiques qui sous-tendent leurs constructions praticiennes» (p. 67). La typologie des modèles ontologiques décrite par l'auteur obéit aux critères suivants; non-exhaustivité, non-exclusivité, non-stabilité. Ainsi, dans une logique de la complexité, l'auteur présente les modèles suivants: le modèle de l'homme en rupture avec sa nature initiale; le modèle de l'homme naturellement bon; le modèle de l'homme de raison; le modèle de l'homme de «production»; l'homme, enjeu de forces inconscientes. Tous ces modèles, soit par référence à la nature, soit par référence à la raison et à la science, soit par référence au travail et à la production, soit par référen-

ce aux forces inconscientes, sont actuellement en crise. Une crise des valeurs, une crise ontologique. Il faut retrouver des bases pour une éthique dans l'éducation.

Au quatrième chapitre, l'auteur met en perspective «des fondements d'une éthique de la responsabilité éducative». Il tente de «dévoiler» une nouvelle axiologie qui puisse être opératoire pour l'éducateur et lui permette de penser l'enjeu du rapport dissymétrique entre éducateur et éduqué pour que le sujet éduqué puisse advenir (p. 93). En analysant l'étymologie des concepts «éducation» et «éthique», l'auteur relève que la morale exclut l'imprévisible, le désordre et que l'éducation signe l'éduqué. L'éducation désigne «l'ensemble des influences volontaires que parents, maîtres, éducateurs exercent sur l'enfant, et des influences involontaires que l'enfant subit «du dehors» à l'insu des maîtres» (p.99). La responsabilité est l'élément fondamental de l'éthique et de l'éducation. L'auteur propose trois approches successives du concept et de son rapport à l'éducation : la responsabilité comme éthique de l'engagement; la responsabilité comme éthique de la singularité; la responsabilité comme éthique du don.

Les conceptions traditionnelles de la responsabilité éducative se limitaient à des principes et à des maximes qui se

restreignaient au rapport avec le prochain et avec le contemporain (p. 102). Mais le développement accéléré de la civilisation technologique, le progrès de la science et de la technique ont donné un nouveau sens à la responsabilité éducative : un engagement pour l'avenir. Les éducateurs doivent tourner leur action éducative vers l'avenir.

Pour une éthique de la singularité, il faut que chacun apprenne à penser. Mais «l'apprendre à penser» c'est accepter qu'il y a plus important que chercher la maîtrise de l'objet de notre savoir scientifique ou technique : c'est chercher ce qui se retire sans cesse devant nous. Et cela n'est pas maîtrisable. Mais «le maître qui apprend à penser à son disciple est confronté à deux tâches : la pensée en tant qu'elle échappe toujours et la résistance de l'élève » (p. 107). Ainsi «le rapport de maîtrise devient une aporie puisqu'il se définit par une praxis de la non-maîtrise» (p. 109).

L'éducation contient, en son essence, l'acceptation de sa propre fin. Le pouvoir de l'éducateur, l'autorité de son action doivent être pensé et contenir leur propre mort. Dans ce contexte, «la responsabilité s'enracine dans l'expérience de l'irremplaçabilité et de la singularité» (p.113). La responsabilité exige la singularité irremplaçable de l'éducateur. «Toute praxis éducative est

donc nécessairement condamnée à se penser comme finitude et à se préparer à se donner la mort pour que l'autre puisse accomplir sa responsabilité d'être et devenir enfin auteur de lui même et de sa vie» (p.114). Cette éthique de la mort éducative se déploie à contre courant des valeurs actuelles de l'individualisme et de l'idéologie narcissique. C'est dans le contexte de l'éthique du don que l'individu rencontre véritablement son originalité, par la confrontation et l'appréhension de la mort.

En conclusion, Jean-Bernard Paturet pense la responsabilité comme une éthique de la non-immédiateté, réaffirmant que le métier de l'éducateur est un métier difficile, parce qu'il s'orienterait vers un moins, vers une diminution de son action, vers sa mort comme agent éducatif pour que l'autre puisse trouver sa place de sujet vivant (p. 117). L'homme est et doit être quelque chose, non en essence, mais vers sa propre existence. Tout acte éducatif est éthique parce qu'il rencontre la question de la nature humaine dans son indéfinition et dans sa singularité. Une éthique qui doit être développée à l'interaction entre éducateur et éduqué.

Voici une étude synthétique et bien fondée sur une question centrale de l'éducation. Une question actuelle,

comme l'auteur ne cesse de le démontrer. Le discours de l'auteur, en donnant une forme communicative et attractive à une problématique si profonde, suggère que cette étude peut être accessible à un public raisonnablement informé, professeurs et éducateurs.

Justino Magalhaes

Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho
4700 Braga - Portugal

Adalberto Dias de Carvalho

Olhares e Percursos [Regards et Parcours].

Santa Maria da Feira, Fundação Terras de Santa Maria da Feira, 1994.

Cet ouvrage est constitué d'un ensemble d'études diverses qui ont comme dénominateur commun l'affirmation anthropologique d'un humanisme préoccupé avec les parcours passés, présents et futurs de l'homme. En d'autres mots, les études ici incluses représentent des étapes de recherche que l'homme fait relativement à sa contemporanéité. Malgré leur diversité, elles contiennent un fil conducteur

qui est celui de repenser la conscience de la contemporanéité à la lumière d'une anthropologie philosophique qui se veut critique et qui supère les dualismes tragiques, d'où les noms de Spinoza, Galilée, Bachelard, Althusser, Morin et Pascoaes.

La direction de l'ouvrage nous est fournie par le premier travail intitulé *L'Anthropologie Philosophique au Carrefour des Sciences Humaines* (pp. 11-29), lequel, d'ailleurs conduit l'auteur à questionner s'il peut y avoir une anthropologie humaniste ou philosophique et, dans l'affirmative, quelle sera sa nature. La réponse, influencée par Emerich Coreth, est que l'anthropologie humaniste, pour s'affirmer, doit devenir transdisciplinaire à condition qu'elle soit transcendantale car ainsi seulement elle pourra mieux tenir compte des identités anthropologique et épistémologique de l'homme. À ces identités, l'auteur laisse entendre que la vocation de l'anthropologie philosophique, dans son désir de recherche, en ajoute une autre encore, qui est la transcendentale. Et en le faisant l'anthropologie philosophique s'affirme comme médiatrice d'un cercle anthropologique qui voit en l'homme un animal médiateur, «symbolique» (dirait Ernst Cassirer) entre son milieu naturel et le monde intelligible et entre son monde et ses structures transcendentales ou entre l'être lui-même (lieu déjà d'une anthropologie métaphysique).

Galileu revisitado [Galilée revisité] (pp. 31-51) apparaît comme une étude de cas qui s'inscrit de façon cohérente dans la ligne humaniste exposée plus haut par Adalberto Dias de Carvalho. Il met en évidence les valeurs scientifiques et morales de son œuvre qui promeut une rupture cosmologique, méthodologique et logique avec la tradition aristotélico-tomiste encore présente malgré des vents renaissants. La «révolution galiléenne», s'inscrivant dans le mouvement scientifique des XVIème. et XVIIème. siècles, rompt aussi avec le sens commun, avec l'aristotélisme médiéval, puisque avec le modèle physico-mathématique, elle adopte un autre «paradigme» opposé à «science normale» (Kuhn). Ainsi, le rationalisme galiléen est un prolongement du premier texte, car il inaugure le nouveau regard de l'homme sur la capacité de mieux comprendre la médiation entre les dimensions cosmologique et anthropologique.

La troisième étude intitulée *Importância da Obra de Espinosa para a História das Ciências [Importance de l'œuvre de Spinoza pour l'Histoire des Sciences]* (pp. 53-62), elle aussi une étude de cas, ne nous parle plus tellement de la valeur de la nouvelle science, mais des défauts que ce nouveau paradigme pose à la métaphysique. Et c'est ici que surgit la contribution de

Spinoza défendant la «scientifisation de la métaphysique au-delà de la métaphysication de la science», c'est-à-dire le besoin de dépasser le dualisme substantiel cartésien. Cette supériorité, réalisée dans son *Tratado sobre a Reforma do Entendimento*, [Traité sur la Réforme de la Compréhension] permet de rompre avec les barrières traditionnelles existantes entre la métaphysique, la théologie, la science et la philosophie, une fois qu'en elle Spinoza défend l'idée que la compréhension humaine peut connaître sans que cette possibilité entre en collision avec Dieu et avec l'Éthique. Il nous semble, ainsi, que Spinoza contribue à l'affirmation de la dignité de la raison humaine sans son ouverture à la métaphysique sans que cela signifie contradiction avec son exigence gnoséologique.

Les études dédiées à Gaston Bachelard et à Althusser intitulées respectivement *O Materialismo Racional de Gaston Bachelard: Perspectivas Epistemológicas e Antropológicas* [Le Matérialisme Rationnel de Gaston Bachelard: Perspectives Épistémologiques et Anthropologiques] (pp. 63-104) et *Filosofia e Ciência(s): De Bachelard a Althusser* [Philosophie et Science(s): De Bachelard à Althusser] (pp. 105-125) vont aussi à l'encontre des préoccupations anthropologiques d'Adalberto D. de Carvalho, vu que tous deux mettent en cause les principes traditionnels du savoir, tels que

la dichotomie sujet/objet, du cogito et de l'idée d'une progression linéaire. Dans cette perspective, on assiste à une ouverture anthropologique, de caractère fortement rationaliste (rappelez-vous le *Matérialisme Rationnel*), ayant pour base les contributions de la critique épistémologique.

Finalement, les deux dernières études *Edgar Morin e a Renovação do Humanismo* [Edgar Morin et la Rénovation de l'Humanisme] (pp. 127-152) et *O Homem Universal em Teixeira de Pascoaes* [L'Homme Universel chez Teixeira de Pascoaes] (pp. 153-163) rénovent, toutes deux à leur façon, l'anthropologie philosophique, raison pour laquelle l'auteur s'y est intéressé. Edgar Morin, de son côté, souligne l'importance de l'«autonomie», de la «liberté», de l'«amour», de l'«individu» et du «sujet» comme condition d'une dignité de l'homme. Toutefois, l'auteur de la *Méthode* cherche, avec ces notions-clés et tenant compte aussi de la réalité de l'*Homo complex*, à revitaliser l'humanisme traditionnel nommément son sens éthico-anthropologique. Dans ce sens, Adalberto D. de Carvalho, avec l'objectif de mieux comprendre le point de vue de Morin, passe en revue les principaux moments de la pensée humaniste (dès l'Antiquité jusqu'à la sociobiologie de E. Wilson), vu qu'il a conscience que sa contribution ne

pourra être comprise qu'à la lumière de la tradition de l'(des) humanisme(s). Pour ensuite focaliser la position de Morin à la lumière du *paradigme de la complexité* qui, selon lui, a pour base l'«*ébauche de l'homo complex*» et l'«*hominisation de l'humanisme*», vu que l'homme est un être bio-culturel. Ainsi, la porte est ouverte pour le refus de l'aspect métaphysique et anthropocentrique de la notion classique du sujet puisque le sujet doit être vu à la lumière des plans logico-organisationnel et ontologico-existential. Finalement, il importe de mettre en évidence que Morin avec son anthropologie complexe «*revalida o discurso humanista colocando o homem no centro da sua reflexão, ainda que não no centro do mundo (...) e salvaguarda os principais valores das várias posições humanistas*» [«revalide le discours humaniste plaçant l'homme au centre de sa réflexion, quoique non pas encore au centre du monde (...) et sauvegarde les principales valeurs des diverses positions humanistes»] (p. 149).

Déjà dans l'*Homem Universal em Teixeira de Pascoaes*, Adalberto D. de Carvalho met en évidence la philosophie poétique de Pascoaes comme étant un autre moment qui supère l'humanisme traditionnel, vu que pour ce type de philosophie la poésie et la science se complètent : «*A ciência e a poesia não se excluem : complementam-se. A rea-*

lidade é científica e poética, objectiva e subjectiva; abrange os penedos e os sonhos» [«La science et la poésie ne s'excluent pas : elles se complètent. La réalité est scientifique et poétique, objective et subjective; elle englobe les rochers et les rêves»](Pascoaes). De plus, la philosophie poétique s'ouvre, en dépassant le plan épistémologique, à l'univers anthropologique et c'est ce qu'il importe en fait relever : «*o sábio representa o mundo e a sua consciência*» ou «*a inspiração é a própria verdade ou realidade humanizada*» (Pascoaes) [«le savant représente le monde et sa conscience» ou «l'inspiration est la vérité elle-même ou réalité humanisée»]. La poétique apparaît, donc, comme médiatrice entre l'homme avec la nature et avec le monde, ce qui lui permet d'affirmer que «*o homem é o Universo humanizado ou elevado a uma forma consciente*» [«l'homme est l'Univers humanisé ou élevé à une forme consciente»] (Pascoaes). En résumé, l'homme universel est l'«*homme créateur*», l'«*homme génésique*» et l'«*homme libre*», c'est-à-dire une espèce de mélange étrange (rappelant Cassirer) d'«*intimité/immensité*»; «*subjectivité / objectivité, «intériorité / extériorité; émanation / transcendance*». Ou, alors, l'homme universel est celui qui, «*sintetizando os elementos físicos e metafísicos, o espírito e a matéria, o espaço e o tempo, o sábio e o poeta, persiste através de tudo e se*

ABONNEZ-VOUS!

(Deux numéros par an)

LE CHOIX ENTRE QUATRE FORMULES

Abonnement 1999

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) numéro(s)
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

expande pela fantasia» [«synthétisant les éléments physiques et métaphysiques, l'esprit et la matière, l'espace et le temps, le savant et le poète, persiste à travers tout et s'étend par la fantaisie»].

Un dernier mot, en guise de conclusion, pour rappeler que le présent travail du Professeur de l'Université de Porto (Portugal) est une contribution importante pour la communauté académique en général mais, et surtout, pour les étudiants de Philosophie de l'Éducation qui ont en cet ouvrage un instrument de travail réflexif qui leur permettra non seulement de mieux connaître l'univers humaniste, mais aussi à mieux se comprendre eux-mêmes.

Alberto Filipe Araújo
Université du Minho
Braga - Portugal

40. Jean-Pierre Astolfi, Brigitte Peterfalvi, Anne Vérin, *Comment les enfants apprennent les sciences*, Paris, Retz, 1999.
41. Michel Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994.
42. Bertolt Brecht, *Op.Cit.*, p.10.

pensée, tenue pour illégitime aux yeux des gardiens d'une doctrine officielle. Parlerons-nous d'un anonymat «honteux»? Dans un premier temps il fait honte à celui qui le subit, car le régime totalitaire, pour discréditer ses opposants, s'appuie sur une éthique de la honte et non de la responsabilité. Dans un second temps, il fait honte à ceux qui l'ont pratiqué et impose une démarche de «réhabilitation» qui passe - c'est trop évident - par une reconnaissance nominale active, au risque d'un retour de la célébration du héros...

16. Biologie et connaissance porte en sous-titre la mention «*Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*» (souligné par nous). L'ouvrage ne fut guère compris à sa parution en 1967. Il ne constitua point un succès de librairie. Et Gallimard en céda les droits à Delachaux & Niestlé quand il fut question de le rééditer... Dans la brillante préface à cette réédition (1992), Marino Buscaglia parle d'une oeuvre «baroque, multiple, foisonnante» (p. 7), d'un auteur peu préoccupé de «suivre les orthodoxies du moment» dont l'effort est «philosophique par son ambition mais jamais déconnecté du concret» (p. 10). Et Buscaglia trouve «courageux» le «caractère stylistique très inhabituel» de même que la «rhétorique de validation»: l'ouvrage est «essentiellement spéculatif» (p. 11), mais, de ce fait même, il offre son libre cours au génie assimilateur et anticipateur de Piaget. Mais il lui permet aussi de céder à son penchant pour les vastes constructions à travers lesquelles la pensée logico-déductive se célèbre elle-même, résistante à tous les assauts, «le palais des mille et une nuits de la connaissance étant transformée en forteresse du savoir...» (p. 16).

17. Cf. Jean PIAGET, *biographie et parcours intellectuel* (1990), déjà cité sous (5), p. 144.

18. DUBARLE D., «Société scientifique et société séculière», in *Herméneutique de la sécularisation*, (sous la dir. de E. Castelli), Paris, Aubier-Montaigne, 1967, pp. 479-503.

Heydorn, H.-J.: *Werke Band 2: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949-1967*, Vaduz 1995.

Heydorn, H.-J.: *Werke Band 3: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Vaduz 1995.

Heydorn, H.-J.: *Werke Band 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974*, Vaduz 1995.

Heydorn, H.-J. (Hrsg.): *Leonard Nelson: Ausgewählte Schriften*, Frankfurt am Main 1974.

Heydorn, H.-J./ G. Koneffke: «Sozialismus mit menschlichem Gesicht. Sieben Thesen an der Basis eines Erziehungsprozesses», in: Heydorn: *Konsequenzen der Geschichte ...*, a-a.O-, S. 238-240.

Koneffke, G.: «Einleitung», in: *Heydorn: Werke Band 1 ...*, a-a.O-, S. 1-36.

Koneffke, G. : «Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spät-kapitalistischen Gesellschaft», in: *Das Argument*, Jg. II, 1969, Nr. 54.

Schmied-Kowarzik, W.: *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*, Weinheim 1993.

Les abréviations des références concernent la nouvelle édition des œuvres de «Bildungstheorie» de 1994/1995.

