

***PENSER
L'ÉDUCATION***

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

N° 31 - Avril 2012

Coordination scientifique de la revue

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

Assistance technique

Émilie DUBOIS
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 Emilie Dubois,
UFR des Sciences de l'Homme et de la Société
Laboratoire CIVIIC
Rue Lavoisier
76821 Mont Saint Aignan cedex
avec un CD joint

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 Jean Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire
vous pouvez joindre Emilie Dubois au 02 35 14 71 18
ou à l'adresse mail : civiic@univ-rouen.fr
ou sur le site du CIVIIC : www.univ-rouen.fr/civiic/

ISSN : 1253-1006

Editeur : laboratoire CIVIIC

Directeur de publication : Jean HOUSSAYE

Impression : Corlet Numérique – 14110 Condé-sur-Noireau

Dépôt légal : 1^{er} semestre 2012

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

Sommaire – N° 31 – avril 2012

De l'objet de connaissance à une pédagogie de l'Inconnu Utilité de la philosophie de Meinong en éducation	Muriel BRIANÇON Jeanne MALLET	5
Des « géants » ou des habitus, qu'est-ce qui fonde notre héritage pédagogique ? Inventaire des questions à l'aune de la rémanence éducative	Pierre-Philippe BUGNARD	26
Quelle éthique de l'éducation ?	Guillaume DURAND	38
L'établissement formateur : un nouvel espace culturel de formation	Luc JAMET	55
Du dépassement d'une « figure » de Paulo Freire : Retours sur une camaraderie pédagogique avec le Christ	Oussama NAOUAR	66
<i>Le Manifeste pour l'éducation nationale de la revue Les Cahiers pédagogiques en 1963 : histoire, enjeux et conséquences d'une prise de parole</i>	Xavier RIONDET	93
RECENSION		
Michel Fabre : Éduquer pour un monde problématique – La carte et la boussole	Hubert VINCENT	126
Table des articles parus des numéros 1 à 30 (1996-2011)		141



DE L'OBJET DE CONNAISSANCE À UNE PÉDAGOGIE DE L'INCONNU UTILITÉ DE LA PHILOSOPHIE DE MEINONG EN ÉDUCATION

Muriel BRIANÇON

A.T.E.R. Sciences de l'Éducation
Université de Provence
Laboratoire A.D.E.F.
muriel.briancon@univ-provence.fr

Jeanne MALLET

Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation
Université de Provence
Laboratoire A.D.E.F.
jeanne.mallet@univ-provence.fr

RESUME :

Cet article de philosophie de l'éducation questionne la nature de l'objet de savoir, l'un des moteurs – aux côtés du désir de savoir – du processus de connaissance de tout apprenant. Pour ce faire, nous tentons de transférer en Sciences de l'Éducation (SE) la pensée d'Alexius Meinong, philosophe autrichien du XX^e siècle encore méconnu en France, qui redéfinit de manière originale, dans sa Théorie de l'objet, la cible de l'acte de connaître. En effet, allant à l'encontre du psychologisme et de l'ontologie traditionnels, Meinong affirme le double principe d'indépendance de l'objet de connaissance vis-à-vis de l'esprit d'une part, de la réalité d'autre part, et reconnaît l'existence paradoxale des objets de pensée fictifs, contradictoires ou impossibles. Avec cette épistémologie singulière, le philosophe de Graz ouvre d'immenses et nouveaux champs de questionnement, de réflexion et de développement pour les SE. Tout d'abord, les débats que la pensée meinongienne suscite pourraient structurer et renouveler en profondeur les théories de la connaissance qui alimentent les théories de l'apprentissage chères aux SE. De plus, avec la classification méta-ontologique des objets de savoir, Meinong élargit le champ du connaître et nous autorise à penser, comprendre et enseigner une infinité d'objets de pensée au-delà du seul réel existant. Inspirées de la Théorie de l'objet, de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles perspectives de formation des enseignants, pourraient ainsi voir le jour avec une Pédagogie de l'Inconnu, dont l'objectif serait d'autoriser, d'encourager et d'accompagner l'apprenant à questionner le savoir de la non-réalité et le processus de connaissance à ses limites.

MOTS-CLES : Processus de connaissance ; objet de savoir ; meinong ; philosophie ; pédagogie de l'inconnu.

Les Sciences de l'Éducation cherchent notamment à répondre aux questions suivantes : qu'est-ce que connaître et apprendre ? pourquoi ? comment ? avec une visée bien pratique : comment enseigner utilement et efficacement des objets de savoir à des sujets apprenants qui ne sont pas obligatoirement ni toujours très motivés ? Par conséquent, un questionnement sur le désir de savoir et sur ses objets nous apparaît toujours essentiel voire premier¹. Écarté de la « dévolution » didactique², le désir de savoir est le plus souvent réduit à une demande affective par la psycho-pédagogie³ ou à un phénomène transférentiel par les approches cliniques à orientation psychanalytique en Sciences de l'Éducation⁴. La philosophie de l'éducation – portée par un *Eros* et un amour de la connaissance deux fois millénaires⁵ – a plus que jamais le devoir de questionner la complexité du désir de savoir du sujet apprenant, son processus de connaissance et ses objets. Tout comme le désir de savoir dont il est la cible, l'objet de connaissance est lui-aussi écartelé entre plusieurs théories disciplinaires. Du côté de la psychologie comportementale héritière du behaviorisme, l'objet de connaissance n'est que la réponse donnée à un stimulus et renforcée positivement au sein d'un processus de conditionnement, schéma théorique dont s'inspireront l'enseignement programmé ou la pédagogie par objectifs. Du côté de la psychologie piagétienne puis socio-constructiviste⁶, l'objet de connaissance est construit par l'apprenant par des procédés d'assimilation-accomodation grâce au langage et en interaction étroite avec le monde. Pour la didactique, l'objet de connaissance présenté à l'élève est un savoir aménagé et simplifié, résultat d'un savoir savant transposé avec plus ou moins de bonheur en savoir disciplinaire, que des enseignants sont chargés de « dévoluer » à des apprenants censés avoir envie d'assimiler ce savoir⁷. Pour la psychanalyse, le premier objet de savoir étant la mère, tous les objets de savoir ultérieurs porteront l'empreinte de cette béance hallucinée⁸. De son côté, force est de constater que la philosophie de l'éducation s'est développée en France vers un questionnement sur les valeurs et les finalités de l'éducation⁹ d'un côté et vers le développement d'une didactique de la philosophie¹⁰ de l'autre, plutôt que vers un transfert en Éducation des apports de la philosophie contemporaine en ce qui concerne les théories et objets de connaissance.

Or, face aux deux grandes et vaines entreprises de refondation de la connaissance que furent au siècle dernier la phénoménologie de Husserl et la philosophie analytique de Russell¹¹, la philosophie d'Alexius Meinong, philosophe autrichien du XX^e siècle encore méconnu en France, offre une alternative permettant notamment de définir philosophiquement l'objet de connaissance grâce à une théorie de l'objet aussi moderne que puissante. Cet article a donc pour objectif de faire connaître la pensée de Meinong, d'en montrer tout l'intérêt pour la philosophie de l'éducation et de penser ses implications

en termes éducatifs. Une première partie présentera aussi clairement que possible¹² la « jungle meinongienne »¹³ et sa théorie de l'objet. Dans une seconde partie, nous montrerons l'originalité et la puissance de cette pensée qui représente plus qu'une philosophie. Nous tenterons dans une troisième partie de transférer les apports de Meinong en philosophie de l'éducation. La dernière partie en tirera toutes les conséquences en Sciences de l'Éducation, en pédagogie comme en formation professionnelle.

LA THÉORIE DE L'OBJET DE MEINONG

Encore peu connu en France, Alexius Meinong (1853-1920) était un philosophe autrichien, élève de Franz Brentano¹⁴ (structure intentionnelle de toute conscience) et de Carl Menger (théorie de la valeur), qui fit toute sa carrière en Autriche, de manière assez isolée, à Vienne puis à Graz. Seules trois de ses œuvres sont actuellement disponibles en français¹⁵. Nous nous proposons de présenter ici, dans ses grandes lignes, sa théorie de l'objet. Cette première partie descriptive, bien que potentiellement rébarbative, est cependant indispensable pour poser les termes du problème et comprendre les tenants et aboutissants de la pensée meinongienne. L'un des objectifs de cet article étant d'en expliciter le fond à des non-spécialistes des Sciences de l'Éducation, nous avons choisi de faire apparaître les noms allemands et de conserver un grand nombre de citations, afin de permettre au lecteur de s'appropriier directement un contenu exact et précis.

La philosophie de Meinong ressemble au départ à une « psychologie »¹⁶ de l'acte de connaître aboutissant à une catégorisation de l'objet de connaissance. En effet, la connaissance est un acte psychique qui a toujours un objet (*Gegenstand*¹⁷) : la représentation (*Vorstellen*) a une « objectité » (*Objekt*), objet élémentaire « inférieur » (comme par exemple des noix ou des notes de musique¹⁸) ou « supérieur »¹⁹ et donc plus « complexe »²⁰ (comme la collection de quatre noix ou la mélodie issue de l'ensemble des notes de musique) ; la pensée (*Denken*) a un « objectif » (*Objektiv*), affirmation et jugement d'être sur les formes d'existence d'un objet²¹ ; le sentir (*Fühlen*) a un « dignitatif », sentiment-jugement éprouvé devant le vrai/faux, le beau/laid, le bien/mal, l'agréable/désagréable ; le désir (*Begehren*) a un « désidératif », désir-jugement lié par exemple à un sentiment de devoir ou de conformité à un but. Cette première quadripartition de l'objet (*Objekt, Objektiv, Fühlen, Begehren*) caractérise la psychologie meinongienne.

Mais la pensée meinongienne, s'opposant au psychologisme, se veut « objective » dans un sens tout à fait particulier. L'objectivité meinongienne se construit sur la théorie brentanienne de l'intentionnalité, repensée à la lumière d'une théorie de l'appréhension.

L'objet connu n'est en quelque sorte que le résultat final d'un processus en deux étapes qui commencerait par l'appréhension passive d'un pré-vécu avant de s'activer lors d'un jugement intentionnel se saisissant de l'objet. Si la deuxième étape est issue de l'héritage Brentanien, la première étape caractérise l'« objectivité » meinongienne. Commençons par la deuxième : pour qu'il y ait un objet, il faut qu'il y ait une intentionnalité incorporée dans les jugements qui visent un objet quelconque. Pour Meinong, la représentation a une « disposition à l'objectivité » qui suppose qu'elle ait une « base » (capacité structurelle sous-tendant la disposition) c'est-à-dire un contenu dirigé vers un objet. Pour que cette base soit activée, il faut un acte de plus, une visée. La représentation s'active alors sur cet objet : de dispositionnelle, elle devient intentionnelle. Mais la théorie de l'appréhension meinongienne précise la première étape, cette « disposition » de la représentation sans visée qui est une appréhension inachevée²² et passive. L'acte d'appréhender consiste en effet en un pré-vécu (*Vorerlebnis*) grâce auquel l'objet est présentifié (*präsentiert*) à la pensée (représentation tournée vers l'objet) et un vécu principal grâce auquel l'objet est visé dans un mouvement de jugement ou d'assomption (présentation tournée vers l'objectif). L'appréhension est une donnée ultime, indéfinissable : « toute existence offre d'emblée quelque chose qui, en fin de compte, est en quelque sorte inaccessible à la réflexion commandée par la nécessité et, donc, bien entendu, à la nécessité, un *reste* pour ainsi dire *irrationnel* »²³. L'objet existerait préalablement à l'appréhension : « face à son appréhension, son objet est chaque fois ce qui logiquement est antérieur, même lorsque cet objet suit chronologiquement l'appréhension »²⁴. Dans la théorie meinongienne, il n'est pas nécessaire que les objets soient appréhendés mais seulement qu'ils puissent l'être.

Non seulement les objets de connaissance peuvent ne pas être appréhendés, mais ils peuvent également ne pas exister. Héritant du problème légué par Bolzano puis repris par Brentano des représentations sans objets²⁵, Meinong pose que toute représentation a un objet (*Gegenstand*) que cet objet existe ou non, qu'il désigne quelque chose de réel ou non, qu'il soit possible ou impossible. L'objet de connaissance est donc autre chose que l'existant, autrement dit l'objet pur est totalement indépendant de la notion d'être, dont il distingue plusieurs types : l'« existence » qui est la réalité effective, spatio-temporelle et physique d'un objet (*existieren*) ; la « subsistance » ou consistance d'un objectif abstrait (*bestehen*) ; l'« être-tel » pour des entités non réelles mais possibles (*sosein*) ; le « hors-être » pour des entités contradictoires ou impossibles (*aussersein*). Certains objets et objectifs peuvent ainsi exister (comme une montagne, un oiseau, une couleur, un lieu, un tableau, une mélodie...), tandis que d'autres peuvent ne pas être réels mais idéaux et seulement subsister (comme les objets mathématiques, l'idée de ressemblance entre deux jumeaux...) ou que d'autres encore peuvent ne pas même subsister (comme le cercle

carré par exemple) : ces derniers objets même s'ils sont contradictoires et impossibles sont néanmoins « donnés » (*es gibt*). L'objet de la représentation est donc toujours un « quelque chose » (*etwas, aliquid, non-nihil*).

On ne présentera pas ici la théorie de la valeur et les aspects éthiques de la pensée meinongienne, qui se développent dans un second temps et qui ne nous paraissent pas essentiels pour notre propos. Précisons seulement que pour Meinong, l'expérience émotive fait partie intégrante de l'acte de connaissance et que certains objets supérieurs (dignitatifs et désidératifs) posent des difficultés qui rendent nécessaire une réflexion esthétique et éthique.

ORIGINALITÉ ET PUISSANCE DE LA PENSÉE MEINONGIENNE

L'originalité de Meinong est d'affirmer un double principe d'indépendance de l'objet de connaissance vis-à-vis de la réalité d'une part, de l'esprit d'autre part.

L'objet de connaissance est indépendant de l'être : il s'agit d'« une complète désontologisation de l'objet »²⁶. En réponse au débat philosophique majeur de son époque²⁷, Meinong rompt avec l'ontologie traditionnelle remontant à Parménide²⁸, Platon²⁹ et Aristote³⁰, et reprise par toute la philosophie occidentale³¹. La théorie de l'objet se caractérise en effet par cette « apriorité » originale³² des objets de connaissance : « D'après cette conception, la théorie de l'objet embrasse tout ce qui peut être constitué par des objets sans tenir compte de leur existence [...], donc tout ce qui est objet d'une connaissance *a priori* de sorte qu'on puisse directement considérer cette apriorité comme une caractéristique définissant la démarche cognitive propre à la théorie de l'objet »³³. Meinong rend compte ainsi de l'indépendance du *Sosein* et de l'*Aussersein* par rapport au *Sein*, afin de penser l'objet pur : « l'objet pur est étranger à l'être (*ausserseiend*) »³⁴. L'*aussersein* acquiert un statut purement sémantique et extra-ontologique, position paradoxale qui vaut à Meinong les critiques acerbes des philosophes analytiques de Russell jusqu'à Quine³⁵. Les analyses logiques nouvelles dites « meinongiennes »³⁶ rendront ensuite justice au philosophe autrichien.

De plus, l'objet de connaissance est indépendant de l'esprit : il s'agit d'une tentative de « dépsychologisation » de l'acte de connaissance. La théorie de l'objet est une psychologie du connaître³⁷ sans être du psychologisme³⁸. Meinong se positionne contre tout psychologisme³⁹ en insistant sur l'antériorité de l'objet dans l'acte de saisie. Les objets⁴⁰ meinongiens sont extra-mentaux, impersonnels, factuels. Toute connaissance a

affaire avec un étant, un fait, un « objectif » saisi par un acte de connaissance approprié et auquel revient un être ou une subsistance (être-tel). Même les objets idéaux ne sont pas d'ordre subjectif. Meinong renouvelle ainsi le concept d'objectivité et propose le terme d'« objectivisme »⁴¹ : l'objet psychique est dit objectif car hors de nous, sa présentation étant préalable à l'expérience.

Affirmant donc la double indifférence de l'objet vis-à-vis de l'être et de l'esprit et son apriorité, la théorie de l'objet prendrait ainsi la relève de la métaphysique traditionnelle⁴², l'ontologie, dont le champ d'application se limite à l'existant qui ne peut être connu qu'*a posteriori*. Au contraire, science *a priori* qui concerne tout ce qui est « donné », la théorie de l'objet permet de neutraliser le problème que Meinong formule de la manière suivante : « qui aime les paradoxes pourra fort bien dire : il y a des objets à propos desquels on peut affirmer qu'il n'y en a pas »⁴³. Il y a (*es gibt*) un donné irréductible, un pré-donné, un *a priori* de toute appréhension des objets dont il est vrai de dire qu'il n'y a pas de tels objets.

Tout à la fois psychologie du connaître et théorie des objets de connaissance, elle devient une véritable « théorie de ce qui est à connaître, du « donné » »⁴⁴, conduisant son auteur à s'interroger sur la nature du connaître. Et Meinong de classifier les différents types de représentations, de jugements⁴⁵, de perceptions⁴⁶, d'assomptions⁴⁷, de connaissances, et de les mettre en lien avec les processus psychiques⁴⁸. Ainsi les connaissances sont-elles des jugements pénétrants reconnus par l'expérience directe comme « évidents »⁴⁹ ; la compréhension relèverait d'une évidence *a priori*⁵⁰ ; quant à la vérité, elle serait paradoxalement⁵¹ universelle et ne dépendrait pas du sujet qui juge⁵². On ne développera pas ici la proximité voire l'inter-dépendance entre les vécus intellectuels qui sont à la base de toute connaissance et les vécus émotionnels qui leur sont rattachés⁵³. Sur les possibilités et les limites de la connaissance, Meinong conclut de façon paradoxale en deux temps : d'un côté, le fait qu'« il n'y a aucun objet qui ne soit un objet de connaissance, au moins à titre de possibilité »⁵⁴ et le principe d'« autovalidité de la connaissance »⁵⁵, qui impliquent « la présupposition inéluctable de toute connaissance »⁵⁶ ; d'un autre côté, Meinong se résigne à l'« inachèvement critique de toute connaissance »⁵⁷. Le paradoxe ainsi posé n'empêche nullement – d'après son auteur – d'avoir les plus hautes exigences épistémologiques. Pour lui, « dans l'hypothèse d'une intelligence non limitée dans ses aptitudes et ses opérations, il n'y a donc rien d'inconnaissable, et ce qui est connaissable a le mode d'être d'« il y a » [...] : tout connaissable est donné – précisément au connaître »⁵⁸.

La puissance de cette théorie est telle qu'elle pourrait même devenir une discipline scientifique servant à unifier toutes les autres sciences. C'était en tout cas l'ambition

et l'intuition de Meinong, qui défendait la théorie de l'objet comme science propre et première, « science *a priori* qui concerne tout ce qui est donné »⁵⁹, « science de l'objet pur »⁶⁰, modèle scientifique synthétisant toutes les autres sciences car « ce qui relève de la théorie de l'objet, c'est donc le rationnel (*das Rationale*), par conséquent tout sauf une terre nouvellement découverte mais au contraire [...] le modèle [...] de la rigueur scientifique »⁶¹. La thèse meinongienne est aujourd'hui reconnue comme une pionnière du mouvement intervenu au XX^e siècle d'extension de la catégorie d'objet et universelle quant au statut extra-ontologique de l'objet de pensée⁶². « Science jeune, très jeune »⁶³ aux dires mêmes de son auteur, la théorie de l'objet présente de ce fait « une profusion de problèmes à traiter comme une foule de possibilités offertes pour les résoudre »⁶⁴, autrement dit un énorme potentiel de développement, notamment dans le domaine de la logique⁶⁵ et du néo-structuralisme⁶⁶.

UTILITÉ DE LA THÉORIE DE L'OBJET EN PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

La philosophie de l'éducation ne peut donc que s'enrichir au contact de la philosophie de Meinong, tant il nous semble évident que les théories de l'apprentissage ne peuvent ignorer les théories de la connaissance qui ne peuvent ignorer elles-mêmes cette théorie de l'objet relativement récente, prometteuse et novatrice.

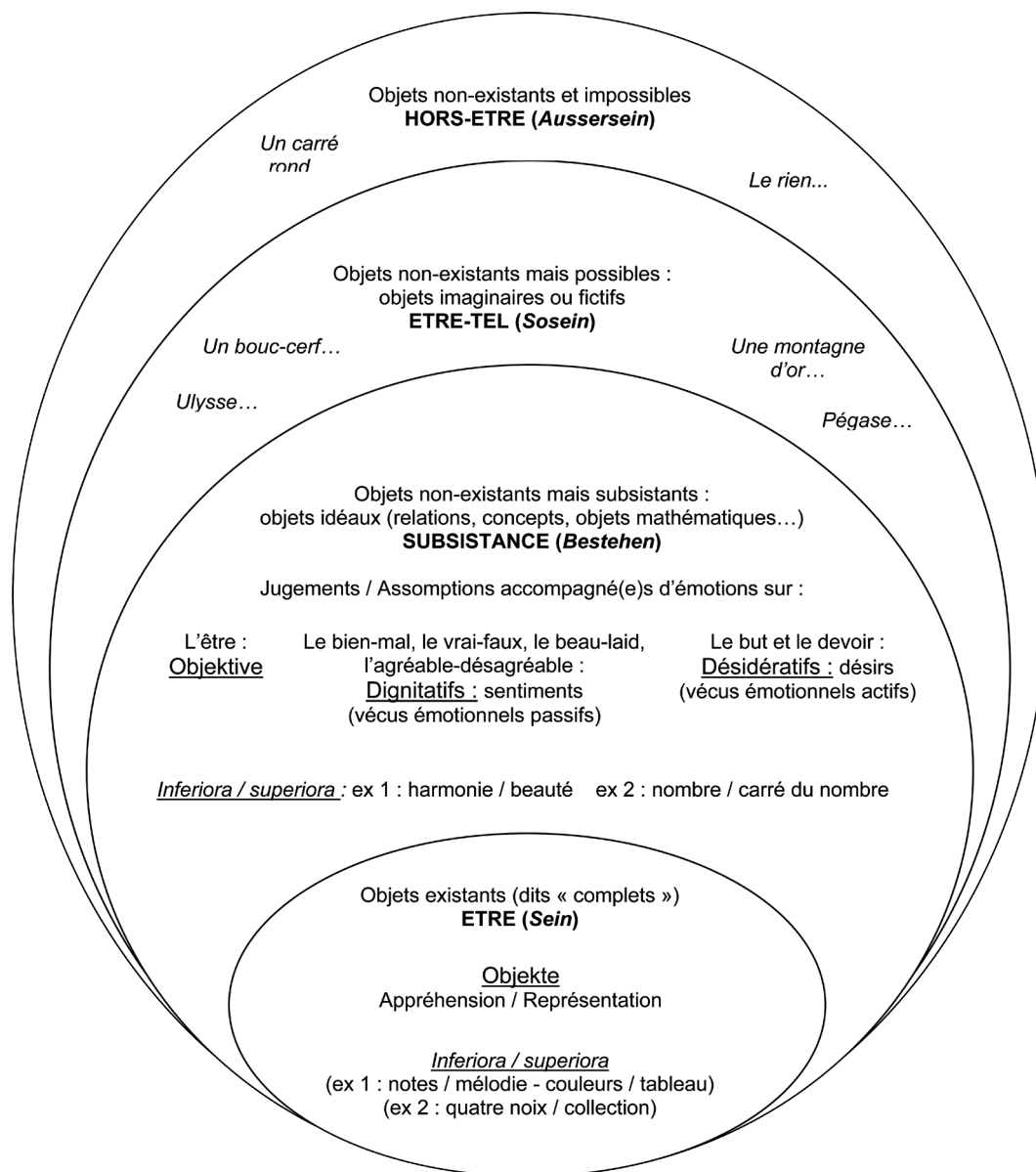
Résumant efficacement le vieux débat ontologique qui hante les théories de la connaissance depuis Aristote⁶⁷ au moins⁶⁸ et le duel relativement plus moderne entre mentalisme et réalisme, ces deux combats philosophiques ayant des implications directes sur les théories des apprentissages, la philosophie meinongienne, qui ose un positionnement moderne, optimiste et risqué, génère bien évidemment des réactions violentes : qu'on l'adopte ou qu'on la rejette, les partis pris de son auteur ne laisseront personne indifférent. Selon sa sensibilité, le lecteur se positionnera librement pour ou contre les trois idées forces de la pensée de Meinong relativement à l'objet de toute connaissance : son indépendance par rapport à la réalité, son indépendance vis-à-vis de l'esprit et son *a priorité* sur toutes choses. De plus, les nombreux paradoxes meinongiens révèlent des nœuds gordiens qui touchent intimement la philosophie de l'éducation : il y aurait ainsi une vérité universelle rationnelle et objective mais aussi un « reste » irréductible et irrationnel ; tout serait théoriquement connaissable (position stoïcienne) mais il faut néanmoins se résigner à l'inachèvement de la connaissance (conclusion sceptique) ; enfin, contrairement à la tradition et à notre perception, l'inexistant serait un objet de connaissance.

Un transfert de la théorie de l'objet en Sciences de l'Éducation nous paraît donc éminemment utile pour plusieurs raisons : d'abord parce que les débats inévitablement suscités au sein de la communauté scientifique des chercheurs par les partis pris et paradoxes meinongiens ne peuvent être que riches et animés, révélateurs de préjugés et structurateurs de positionnements, catalyseurs enfin d'un autre regard sur les objets de connaissance ; en outre, la pensée de Meinong est potentiellement porteuse de nouvelles orientations en Éducation et Formation professionnelle avec notamment une ouverture intéressante en direction de ce qui a – jusqu'ici – échappé aux Sciences de l'Éducation : les objets de connaissance non existants. En élargissant l'univers des objets au-delà des seules entités réelles (objets existants), nous sommes autorisés à penser, à connaître, et donc à enseigner !, une nouvelle classification épistémologique et un nombre infini de nouveaux objets de savoir.

La théorie de l'objet renverse en effet un paradigme épistémologique ancré aussi profondément qu'implicitement dans le domaine éducatif, celui du champ d'application ontologique de la connaissance. Elle apporte un nouvel éclairage sur le processus de connaissance en redéfinissant sa cible, l'objet de connaissance, et par voie de conséquence le champ d'application du connaître. Rappelons que Meinong commence son principal ouvrage en affirmant qu'il n'y a pas de connaissance sans qu'il y ait un objet à connaître⁶⁹. Toute connaissance est toujours connaissance d'un objet. Mais, l'objet de connaissance meinongien n'existant pas nécessairement dans la réalité spatio-temporelle⁷⁰, le champ d'application du processus de connaissance déborde désormais des limites ontologiques pour s'élargir très considérablement et se redéployer en direction d'un univers infini et encore très peu exploré, en éducation comme en philosophie, celui des objets de connaissance inexistantes.

Ces objets qui heurtent le sens commun, quels sont-ils ? La schématisation que nous proposons ci-dessus, synthétique⁷¹ même si discutable⁷², a le mérite d'être didactique, ce qui est notre but, sans recourir à de longues explications relevant de la logique propositionnelle⁷³.

Puisque la totalité de l'existant étudiée par la métaphysique est très petite par rapport à l'ensemble des objets de connaissance⁷⁴ et puisque tout est *a priori* connaissable au moins sur le mode du « il y a », Meinong propose d'aborder la connaissance sous un nouvel angle, non plus celui de l'être mais celui du non-être⁷⁵. La connaissance affranchie de son conditionnement à la réalité effective va enfin pouvoir s'étendre et s'exercer pleinement⁷⁶. La théorie de l'objet donne un statut au non-être en s'intéressant aux objets non existants : les objets idéaux subsistants (*Objective*), imaginaires (*fictiva*) ou impossibles (*impossibilia*). Ce cadre théorique permettrait à la philosophie de l'éducation de s'intéresser au processus de



connaissance à sa limite, de penser le non-existant et de concevoir l'inconnu qu'il soit imaginaire, contradictoire ou impossible. Oui, « il existe un savoir de la non-réalité »⁷⁷. Oui, le non-être est pensable⁷⁸. Oui, la philosophie de l'éducation doit s'approprier et explorer ces mondes encore vierges : c'est certainement vers cette frontière épistémologique que réside l'un des défis majeurs de l'éducation du XXI^e siècle. La philosophie de l'éducation tient là l'occasion de jouer un rôle essentiel d'éclaireur et de guide pour toutes les Sciences

de l'Éducation. Tout comme il fallait faire autrefois le pari de l'éducabilité⁷⁹ en général, oser hier le postulat de l'éducabilité philosophique des enfants⁸⁰, il nous faut aujourd'hui défendre les principes d'intelligibilité du non-existant et d'une éducabilité à l'Inconnu pour réorienter et redynamiser le processus de connaissance tant collectif qu'individuel.

POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'INCONNU

Une philosophie de l'éducation inspirée par la pensée de Meinong pourrait alors renouveler en profondeur les Sciences de l'Éducation, en proposant de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles perspectives de formation professionnelles.

Il s'agirait tout d'abord de promouvoir un autre regard sur l'acte d'apprentissage en développant une pédagogie de l'Inconnu. L'objectif d'une telle pédagogie serait d'autoriser, d'encourager et d'accompagner l'apprenant à penser « à la limite » : penser le savoir à la limite de l'existant (limite ontologique) puis penser le savoir à la limite de ses connaissances (limite épistémologique). Son utilité immédiate résiderait dans la conscientisation et l'identification par l'apprenant des éléments du processus de connaissance (désir de savoir comme jugement intellectuel et vécu émotionnel, structuration progressive et quadripartition des objets de connaissance, diversité des modes d'appréhension, classification méta-ontologique des champs d'application de la connaissance) ainsi que des caractéristiques du processus de connaissance (enjeux, difficultés, risques et limites) pour une meilleure implication individuelle dans les processus d'apprentissage auxquels le sujet est confronté. L'intérêt à moyen et long terme d'une pédagogie d'inspiration meinongienne serait la construction par l'apprenant lui-même d'une posture personnelle vis-à-vis de la réalité et de l'inconnu, une meilleure gestion de son rapport au savoir ainsi que le développement de capacités intellectuelles réflexives, adaptatives et créatrices.

Plusieurs séances de classe pourraient par exemple être mises en place pour aborder en classe le rapport au savoir de l'élève et sensibiliser à la question de l'Inconnu. Tout d'abord, des discussions à visée philosophique (DVP)⁸¹, autorisées par les programmes scolaires sous la forme de débats collectifs réglés⁸² ou argumentés⁸³, pourraient être organisées au primaire comme au secondaire autour des questions suivantes :

1. Qu'est-ce que connaître ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Différences entre connaître, penser, parler, savoir, apprendre, se représenter, concevoir, imaginer, rêver...
2. Pourquoi connaître ? Pourquoi apprendre ? Le processus de connaissance, le désir de savoir, les objets de savoir, les enjeux, les difficultés et les risques. Le rôle de l'école. Les différents types d'apprentissages.

3. Que peut-on connaître ? Peut-on tout connaître ? Peut-on penser-connaître ce qui n'existe pas ? Et réciproquement, ce qui existe est-il toujours pensable-connaissable ? Cas des objets abstraits, fictifs ou impossibles meinongiens : l'homme les a-t-il inventés ou existent-ils d'une certaine façon « hors-de-lui » ?
4. Comment connaître ? Y a-t-il une ou plusieurs formes de connaissance ? Connaissance rationnelle / intuitive. Connaissance objective / subjective. Objectivité, connaissance et vérité. D'autres formes de connaissance : émotionnelle, artistique, musicale, corporelle, spirituelle... ? Les outils de la connaissance rationnelle et scientifiques. Les différents modes d'appréhension selon Meinong.
5. Jusqu'où peut-on connaître ? L'évolution des connaissances scientifiques. Les limites de la science. Connaissance, totalité et scepticisme.
6. Comment appréhender l'inconnu ? Qu'est-ce que l'inconnu ? Est-il provisoire ou définitif ? existant ou inexistant ? Comment vivre dans l'incertitude ? Avantages et inconvénients d'une connaissance limitée. Qu'est-ce que l'inconnu nous enseigne ?

Ces questions peuvent au premier abord paraître trop abstraites pour des élèves de l'école primaire. Il n'en est rien. Ces discussions autour du rapport au savoir enthousiasment les élèves, parce qu'ils se sentent concernés et parce que des non-dits scolaires sont enfin explicités. En questionnant avec des mots simples les représentations des jeunes élèves, en suscitant la confrontation et en accompagnant le débat, l'enseignant offre à ses élèves l'occasion non seulement de comprendre à quoi servent le savoir et l'école, mais aussi de développer un méta-langage indispensable, de stimuler leur désir de savoir et de les rendre acteurs de leur processus d'apprentissage.

Pour compléter les DVP, d'autres pistes pédagogiques pourraient être explorées collectivement ou individuellement, de façon interdisciplinaire ou non, avec des activités aussi différentes que lire, échanger, décrire, évoquer (Langage oral et écrit), représenter, construire, dessiner et créer (Éducation artistique et plastique), bouger et mimer (Éducation sportive), écouter et composer (Éducation musicale), autour :

1. des objets idéaux (les valeurs républicaines de liberté, d'égalité et de fraternité en lien avec l'Éducation à la Citoyenneté, les nombres et les figures géométriques en lien avec les Mathématiques, les concepts en Philosophie etc...).
2. des objets imaginaires (le bouc-cerf d'Aristote et la montagne d'or de Meinong en arts plastiques, les personnages des mythes et des romans en littérature etc...)
3. des objets contradictoires (le carré rond de Meinong en géométrie, le rien de Bolzano en poésie, mimer une attitude contradictoire en E.P.S., faire le récit d'un évènement absurde etc...)

4. L'Inconnu (ce qu'on ne dit pas, ce qu'on ne comprend pas, ce qu'on ne maîtrise pas, ce qui nous angoisse, ce qui n'a pas encore été inventé, ce à quoi personne n'a encore jamais pensé, ce qui n'existe pas, ce qu'on n'arrive pas à imaginer, autour d'une création collective par exemple, littéraire ou artistique, véritable projet de classe fédérant le groupe autour d'un nouveau rapport au savoir).

Force est de reconnaître que l'univers des objets non-existants a bien une « réalité » que l'on peut apprendre à appréhender. L'école doit explicitement accompagner les élèves vers ces espaces de réflexion, de connaissance et de création.

Pour ce faire, la pensée de Meinong pourrait orienter en amont la formation professionnelle des enseignants, notamment des professeurs des écoles. La théorie de l'objet apporterait une ouverture d'esprit et une structuration d'ordre épistémologique aux enseignants dont le métier est justement d'enseigner aux élèves des objets de connaissance. Il s'agirait pour les enseignants de questionner d'abord théoriquement les objets de savoir qu'ils ont à enseigner, d'interroger leurs limites et de les mettre en relation avec l'autre versant du savoir : l'imagination, l'inconscient, l'ignorance, l'incertitude et l'inconnu. Le cadre théorique méta-ontologique meinongien permettrait aux enseignants de concevoir que l'objet pur, même s'il reste indéterminé, n'est pas rien ; que nous pouvons en saisir progressivement les aspects (existence, consistance, être-tel, hors-être) en variant nos modes d'appréhension (représentations, jugements, assomptions, sentiments, désirs)⁸⁴. Des séances d'analyse de pratiques pourraient ensuite aider les enseignants à renverser leur propre rapport au savoir et faire évoluer leurs pratiques professionnelles, conditions indispensables pour conduire leurs élèves vers un nouvel espace de réflexion : le processus de connaissance à sa limite.

Outillés théoriquement pour affronter ce *no man's land* qui angoisse tout être humain, armés d'une première expérience analytique et réflexive, autorisés à délivrer un méta-savoir épistémologique en classe, les enseignants seraient plus à même de former leurs élèves et de rendre explicites avec des mots simples⁸⁵ certains non-dits qui restent inaccessibles à la majorité des élèves et qui contribuent à aggraver les inégalités scolaires. Cette explicitation est d'autant plus nécessaire et essentielle à l'école primaire qui lutte contre la démotivation massive de ses élèves tout en conservant des principes épistémologiques d'un autre âge. Dans un monde de plus en plus complexe⁸⁶, incertain et mouvant, l'objectif de cet enseignement épistémologique explicitement nouveau est tout simplement la formation de l'élève de demain, autonome, motivé, adaptable et créatif, un sujet désirant véritablement apprendre parce qu'il aura compris et fait siens les enjeux, les risques et les limites du processus de connaissance.

CONCLUSION

Cet article avait pour objectif de présenter la pensée du philosophe autrichien Alexius Meinong et de montrer l'utilité de sa théorie de l'objet pour la philosophie de l'éducation en particulier et les perspectives éducatives en général. Reflétant les principales controverses qui ont structuré les théories de la connaissance, suscitant la polémique par un positionnement audacieux, non exempt de faiblesses et de lacunes, cette théorie n'en constitue pas moins une nouvelle base épistémologique sur laquelle asseoir les Sciences de l'Éducation ainsi qu'un formidable levier pédagogique pour redynamiser le processus de connaissance des élèves à l'école. En redéfinissant l'objet de connaissance, elle réintègre dans le champ d'application du connaître des objets que l'on tend habituellement à oublier : l'immense univers des objets idéaux, fictifs et impossibles. Loin d'être des objets inutiles ou a-pédagogiques, nous espérons avoir montré combien leur intégration dans le paysage scolaire est riche de promesses. La complexité du monde et le désarroi humain face à l'incertitude généralisée rendent nécessaires une transformation radicale de notre rapport au savoir et le développement de notre pensée à la limite. Or qui mieux que l'école peut enseigner le savoir de la non-réalité et mettre en œuvre cette pédagogie de l'inconnu ?

BIBLIOGRAPHIE :

- * Beaufret J. (1955), *Parménide. Le Poème*, Paris, PUF, réimp. 2009.
- * Benoist J. (2010), « Meinong et les niveaux de l'objectivité », in *Philopsis*, La vérité, revue numérique : <http://www.philopsis.fr>
- * Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F. & Pechberty B. (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, pp. 111-162.
- * Briançon M. (2011). *La voie interdite : le non-être est-il pensable ?* Mémoire de Master Recherche 2^e année en Philosophie / Parcours Histoire de la Philosophie, soutenu le 30 septembre 2011 à l'Université de Provence, sous la direction de A. Tordesillas.
- * Briançon M. (2011), *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître*, Paris, L'Harmattan.
- * Briançon M. (2010), *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation soutenue en mars 2010 à l'Université de Provence, sous la direction de J. Mallet et C. Peyron-Bonjan.
- * Briançon M. (2006), *Le débat collectif réglé en cycle 2 et 3 peut-il être pour l'enseignant un moyen de connaître le désir de savoir de ses élèves ?*, Mémoire Professionnel de PE2, I.U.F.M. d'Aix-en-Provence.

- * Brousseau G. (1998), *Théorie des situations didactiques (Didactique des mathématiques 1970-1990)*, La Pensée sauvage, Grenoble.
- * Cassin B. & Narcy M. (1989), *La décision du sens. Le livre Gamma de la Métaphysique d'Aristote, introduction, texte, traduction et commentaire*, Paris, Vrin.
- * Dumont J.P., *Les présocratiques* (Édition établie par Jean-Paul Dumont avec la collaboration de Daniel Delattre et de Jean-Louis Poirier. Traduction des textes réunis par H. Diels dans les *Fragmente der Vorsokratiker*, Berlin, 1903), Paris, Gallimard, La Pléiade, 1988.
- * Espinosa G. (2003), *L'affectivité à l'école*, Paris, PUF.
- * Fiset D. et Fréchette G. (s.l.d.) (2007), *Husserl, Stumpf, Ehrenfels, Meinong, Twardowski, Marty. À l'école de Brentano, de Würzburg à Vienne*, Vrin.
- * Gallet B. (2007), « L'intuition : dernier mot de l'ontologie. Réduction, description et métaphysique chez Husserl, Russell et Meinong », in *Trans-Paraître*, n° 1, décembre 2007, pp. 167-187.
- * Hannoun, H. (1996), *Les paris de l'éducation*, Paris, PUF.
- * Heidegger M. (1952), *Introduction à la métaphysique*, Traduit de l'allemand et présenté par G. Kahn, Paris, Gallimard, réimp. 1967.
- * Johsua S. & Dupin J. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.
- * Lacan J. (1964), *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Le Séminaire, Livre XI, Paris, Seuil, 1973.
- * Leclercq B. (2010), « Quand c'est l'intension qui compte : Opacité référentielle et intentionalité », in *Bulletin d'analyse phénoménologique* VI 8, pp. 83-108.
- * Long A.A. & Sedley D.N., *Les philosophes hellénistiques, tome 2, Les Stoïciens (The Hellenistic philosophers, 1987, traduction J. Brunschwig et P. Pellegrin)*, Paris, Flammarion, 2001.
- * Meinong A. (1904, 1921), *Théorie de l'objet et présentation personnelle*, Préface de Jean-François Courtine et Marc de Launay, Vrin, Paris, 1999.
- * Meinong A. (1899), « Sur les objets d'ordre supérieur et leur rapport à la perception interne », in *À l'école de Brentano, de Würzburg à Vienne*, sous la direction de D. Fiset et G. Fréchette, Vrin, 2007.
- * Meirieu P. (2008), *Le pari de l'éducabilité*, article accessible en ligne sur le site internet de son auteur : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- * Meirieu P. (1991), *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, E.S.F.
- * Moretti A. (2010), « La complexité formelle de la « contradiction » dans la géométrie des oppositions », in B. Guy (ed.), *Ateliers sur la contradiction*, Presses des Mines, Paris.
- * Moretti A. (2010), « Interdisciplinarité : la géométrie des oppositions et l'émergence du néo-structuralisme », *Journées d'études pluridisciplinaires : Les sciences cognitives vers un dépassement des frontières disciplinaires*, Strasbourg.
- * Morin E. (1994), *La complexité humaine*, Paris, Flammarion.
- * Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- * Piaget J. (1966), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.

- * Piaget J. (1947), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF.
- * Platon, *Le Sophiste*, Traduction et présentation par N.L. Cordero, Paris, Flammarion, 1993.
- * Platon, *Le Banquet*, Lausanne, De l'Aire.
- * Tozzi M. (2009), « La didactique de la philosophie en France. 20 ans de recherche (1989-2009) », in *Diotime*, n° 39, p. 11.
- * Tozzi M. (2005), « L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège, comment et pourquoi ? », in *SPIRALE*, n° 35, pp. 9-26.
- * Tozzi M. (2002), « La discussion philosophique à l'école primaire », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 401, p. 27.

NOTES :

¹ Briançon M. (2011), *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître*, Paris, L'Harmattan. Cet ouvrage est issu de la thèse de doctorat : Briançon M. (2010), *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation soutenue en mars 2010 à l'Université de Provence sous la direction de J. Mallet et C. Peyron-Bonjan.

² Brousseau G. (1998), *Théorie des situations didactiques (Didactique des mathématiques 1970-1990)*, La Pensée sauvage, Grenoble.

³ Espinosa G. (2003), *L'affectivité à l'école*, Paris, PUF.

⁴ Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F. & Pechberty B. (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, pp. 111-162.

⁵ Platon, *Le Banquet*, Lausanne, De l'Aire.

⁶ Piaget J. (1966), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF et Piaget J. (1947), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF.

⁷ Johsua S. & Dupin J. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.

⁸ Lacan J. (1964), *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Le Séminaire, Livre XI, Paris, Seuil, 1973.

⁹ Hannoun H. (1996), *Les paris de l'éducation*, Paris, PUF.

¹⁰ Tozzi M. (2009), « La didactique de la philosophie en France. 20 ans de recherche (1989-2009) », in *Diotime*, n° 39, p. 11.

¹¹ Gallet B. (2007), « L'intuition : dernier mot de l'ontologie. Réduction, description et métaphysique chez Husserl, Russell et Meinong », in *Trans-Paraître*, n° 1, décembre 2007, pp. 167-187.

¹² Cette synthèse implique nécessairement un risque de simplification de la pensée originale de Meinong, risque que nous assumons dans un souci didactique, l'objectif étant ici de faire connaître ce

philosophe autrichien à des non-spécialistes. D'autre part, nous avons résolu de ne pas détailler certains aspects éthiques et esthétiques développés plus tardivement par Meinong, jugeant qu'ils sont moins directement « utiles » pour les Sciences de l'Éducation et donc pour notre propos.

¹³ D'après le titre de l'ouvrage « Exploring Meinong's jungle and beyond » d'un des disciples de Meinong, Richard Routley.

¹⁴ Sur l'école de Brentano et l'influence du maître sur ses étudiants, voir les textes de Husserl, Stumpf, Ehrenfels, Meinong, Twardowski, Marty, réunis dans *À l'école de Brentano, de Würzburg à Vienne*, sous la direction de D. Fissette et G. Fréchette (eds), Vrin, 2007.

¹⁵ Meinong A. (1899), « Sur les objets d'ordre supérieur et leur rapport à la perception interne », in *À l'école de Brentano, de Würzburg à Vienne*, sous la direction de D. Fissette et G. Fréchette (eds), Vrin, 2007 et Meinong A. (1904, 1921), *Théorie de l'objet* [pp. 65-113] et *présentation personnelle* [pp. 115-188], Préface de Jean-François Courtine et Marc de Launay, Vrin, Paris, 1999.

¹⁶ Alexius Meinong, nommé professeur extraordinaire de philosophie à l'Université de Graz en 1882, y fonde en 1884 un laboratoire de psychologie, le premier institut de psychologie expérimentale en Autriche (Meinong A., *Opus cit.*, 1921, pp. 120-121). Pour lui, philosophie, psychologie, théorie de la connaissance, théorie de la valeur et éthique : tout est lié.

¹⁷ *Ibid.*, p. 131. En latin comme en allemand, *Objectum* et *Gegenstand* signifient « ce qui est placé devant » (N.d.T).

¹⁸ Exemples proposés par Meinong lui-même.

¹⁹ Les objets d'ordre inférieur (*inferiora*) et les objets d'ordre supérieur (*superiora*) sont explicités dans Meinong A. (1899), *Opus cit.*, pp. 261-341.

²⁰ Meinong A. (1921), *Opus cit.*, p. 134 : par « complexe », Meinong désigne un objet d'ordre supérieur par opposition aux objets d'ordre inférieur qui en constituent la base. Les *inferiora* sont des relatifs (une « relation » qui inclut une objectivité), tandis que les *superiora* sont des complexes (on parlera de « complexion », notion explicitée plus précisément dans Meinong A. (1899), *Opus cit.*, pp. 269-277). Remarquons que le « complexe » meinongien n'a ici ni le même sens ni la même portée que le terme « complexe » dans l'œuvre d'Edgar Morin, quoique ce dernier ait très bien pu s'inspirer de la psychologie autrichienne pour élaborer sa pensée.

²¹ Pour J. Benoist qui s'interroge sur le rapport entre *Objekte* (objets de représentation) et *Objektive* (objets de pensée) dans le cadre d'énoncés propositionnels, l'*Objektiv* n'intègre pas l'*Objekt* dans un rapport de fondation constructiviste, mais le détermine en tant qu'objet au sein de prédications possibles jusqu'à la contradiction lui donnant ainsi son statut d'*Aussersein* : l'inclusion de l'*Objekt* dans l'*Objektiv* en tant qu'inscription logique conduirait donc à la neutralité ontologique. Voir Benoist J. (2010), « Meinong et les niveaux de l'objectivité », in *Philopsis*, La vérité, revue numérique : <http://www.philopsis.fr>

²² La véritable appréhension est une appréhension achevée, c'est-à-dire une présentation de l'objet avec une certaine visée : « On vise un objet, comme on dit, quand on forme un jugement ou du moins

une assomption sur son être (tout d'abord existence ou subsistance) » Meinong A. (1921), *Opus cit.*, p. 143.

²³ Meinong A. (1921), *Opus cit.*, p. 170.

²⁴ *Ibid.*, p. 167.

²⁵ La réponse de Meinong à ce problème se distingue de celle de Bolzano, qui envisageait des représentations sans objets (rien, carré rond, vertu verte, montagne d'or...), de celle de son maître Brentano qui affirmait que la conscience ne peut avoir pour objet des objets qui n'existent pas et de celle de Twardowski, un autre disciple de Brentano, qui parlera de représentations *inobjectives*.

²⁶ Meinong A. (1904, 1921), *Opus cit.*, Préface de Jean-François Courtine, p. 37.

²⁷ L'enjeu de l'affrontement commencé au XIX^e siècle par les deux paradigmes que furent, d'un côté la théorie de l'intentionnalité de Brentano (poursuivie notamment par Husserl avec la phénoménologie et Meinong avec sa théorie de l'objet), de l'autre l'analyse conceptuelle et logique de Bolzano (radicalisée par Russell puis développée par Frege), est le statut des contenus sémantiques (objets de pensée) et leur rapport aux objets réels.

²⁸ Beaufré J. (1955), *Parménide. Le Poème*, Paris, PUF, réimp. 2009.

²⁹ Platon, *Le Sophiste*, Traduction et présentation par N.L. Cordero, Paris, Flammarion, 1993.

³⁰ Cassin B. & Narcy M. (1989), *La décision du sens. Le livre Gamma de la Métaphysique d'Aristote, introduction, texte, traduction et commentaire*, Paris, Vrin.

³¹ Heidegger M. (1952), *Introduction à la métaphysique*, Traduit de l'allemand et présenté par G. Kahn, Paris, Gallimard, réimp. 1967.

³² Meinong A. (1921), *Opus cit.*, p. 132 : « L'idée d'une théorie dont la finalité propre serait l'étude de ce qui est affranchi de l'existence est, à ma connaissance, restée informulée ».

³³ *Ibid.*, pp. 132-133.

³⁴ Meinong A. (1904), *Opus cit.*, p. 76.

³⁵ Leclercq B. (2010), « Quand c'est l'intension qui compte : Opacité référentielle et intentionnalité », in *Bulletin d'analyse phénoménologique* VI 8, pp. 83-108.

³⁶ *Ibid.* : Les travaux de Richard Routley, Terence Parsons, Hector-Neri Castaneda, William Rapaport, Edward Zalta, Dale Jacquette, Jacek Pasniczek tentent de reconnaître le statut d'objet logique des objets meinongiengs et de rendre compte d'énoncés vrais portant sur des objets inexistantes ou inconsistants.

³⁷ Le connaître est un vécu auquel s'intéresse la psychologie, mais « face au connaître se dresse le connu ; le connaître est [...] un fait à double face » : Meinong A. (1904), *Opus cit.*, p. 87.

³⁸ *Idem.* : « Celui qui néglige le second versant [le connu], et qui donc procède à la manière de la théorie de la connaissance, comme s'il n'y avait que le côté psychique du connaître, ou celui qui voudrait ramener de force ce second versant sous le point de vue du procès psychique, le reproche de psychologisme ne saurait lui être épargné ». Et plus loin (*Ibid.*, p. 89) : « Le psychologisme dans la théorie de la connaissance aboutit à négliger ou méconnaître le versant objectif du fait de la connaissance, le terme « objet » (*Gegenstand*) étant pris dans cette acception la plus large selon laquelle il inclut aussi en lui l'objectif ».

³⁹ Meinong met en garde contre la dérive du psychologisme (*Ibid.*, p. 108) : « lorsqu'on pratique cette théorie, on pénètre sur le terrain du psychologique avec une sorte de facilité qui parfois est fatale ».

⁴⁰ Pris ici dans un sens large, incluant les objectifs.

⁴¹ Meinong A. (1921), *Opus cit.*, p. 169 : Le terme « objectivisme » s'oppose aux termes « subjectivité » (indépendance par rapport à l'esprit) et « réalisme » (indépendance par rapport à l'être) ; il vient directement de l'apriorité de l'objet meinongien qui est un pré-donné.

⁴² Meinong A. (1904), *Opus cit.*, p. 100 : « [...] la métaphysique est assurément, pour autant qu'elle s'attache aussi bien à ce qui est physique qu'à ce qui est psychique, la science de la totalité de la réalité effective ».

⁴³ *Ibid.*, p. 73.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 89.

⁴⁵ Les jugements sont des vécus élémentaires intellectuels actifs, tandis que les représentations sont des vécus intellectuels passifs (Meinong A. (1921), *Opus cit.*, pp. 150-152).

⁴⁶ Les perceptions sont des représentations associées à un jugement (Meinong A. (1899), *Opus cit.*, p. 290).

⁴⁷ Contrairement aux jugements pénétrants, les assomptions sont contemplatives : ce sont des jugements de la *phantasia*, des croyances (Meinong A. (1921), *Opus cit.*, p. 144 et p. 153).

⁴⁸ *Ibid.*, p. 154 : « Le terme générique qui leur [aux processus psychiques élémentaires] convient le mieux serait « vécu de pensée » ou « réflexion » ».

⁴⁹ *Ibid.*, p. 145 : « L'évidence, et par suite la connaissance, est ou bien immédiate ou bien médiate, en outre évidence pour la certitude ou évidence pour la conjecture, enfin évidence *a priori* ou *a posteriori* ».

⁵⁰ De nombreuses analogies pourraient être faites avec la théorie stoïcienne de la *fantasia kataleptiké*, transmise par exemple par Cicéron dans Long A.A. & Sedley D.N. (2001), *Les philosophes hellénistiques, tome 2, Les Stoïciens (The Hellenistic philosophers, 1987, traduction J. Brunschwig et P. Pellegrin)*, Paris, Flammarion, 40, p. 200. La représentation compréhensive stoïcienne tout à la fois saisit l'objet et nous saisit par son évidence. Une comparaison entre la théorie de l'objet meinongienne et la théorie stoïcienne de la *fantasia kataleptiké* fera l'objet d'un autre article.

⁵¹ Pour Meinong A. (1921), *Opus cit.*, la vérité est à la fois un concept objectif mais aussi un concept vécu (p. 148) puisqu'il représente un dignitatif et un désidératif (p. 174), jugement impliquant donc les sentiments et les désirs.

⁵² *Ibid.*, p. 145 et p. 168.

⁵³ L'analyse des vécus émotionnels élémentaires qu'ils soient passifs (sentiments) ou actifs (désirs) pousse Meinong à développer une théorie de la valeur, une éthique et une esthétique.

⁵⁴ Meinong A. (1904), *Opus cit.*, p. 83.

⁵⁵ Meinong A. (1921), *Opus cit.*, p. 165.

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ *Idem.*

⁵⁸ Meinong A. (1904), *Opus cit.*, p. 83.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 104.

⁶⁰ Meinong A. (1921), *Opus cit.*, p. 132.

⁶¹ *Ibid.*, p. 133.

⁶² Benoist J. (2010), *Opus cit.*

⁶³ Meinong A. (1904), *Opus cit.*, p. 111.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 111.

⁶⁵ Pour B. Leclercq, le principal intérêt des analyses meinongiennes où « c'est l'intension qui compte » se situe sur le terrain des logiques modales : il s'agirait de traiter les noyaux de sens que sont les objets inexistantes ou inconsistants de Meinong comme des objets logiques, problématique qui interroge le principe leibnizien d'intersubstituabilité des identiques et du même coup la notion d'identité. L'analyse logique d'inspiration meinongienne que mène Richard Routley aboutirait ainsi à la conclusion que ce sont les propriétés caractérisantes qui donnent aux objets meinongiens leurs critères d'identité (B. Leclercq (2010), *Opus cit.*, p. 106).

⁶⁶ Le néo-structuralisme permettrait de dépasser une philosophie analytique basée sur la logique (Moretti A. (2010), « Interdisciplinarité : la géométrie des oppositions et l'émergence du néo-structuralisme », Journées d'études pluridisciplinaires : *Les sciences cognitives vers un dépassement des frontières disciplinaires*, Strasbourg) et la géométrie des oppositions pourrait rendre compte et formaliser la notion de contradiction (Moretti A. (2010), « La complexité formelle de la « contradiction » dans la géométrie des oppositions », in B. Guy (ed.), *Ateliers sur la contradiction*, Presses des Mines, Paris).

⁶⁷ Dans son livre *Gamma de La Métaphysique*, Aristote – en réponse aux sophistes qui parlent pour ne rien dire – élabore une théorie de la signification qui relègue le sens sans référence à une essence réelle à du non sens. Cette « décision du sens » (Cassin B. & Narcy M., *Opus cité*, 1989) rejette de manière dramatique pour la postérité tous les objets de pensée sans référence-essence dans le domaine du « bruit ». Ce sera le cas du bouc-cerf et de tous les objets inexistantes, qu'ils soient possibles, fictifs, chimériques ou impossibles.

⁶⁸ Aristote ne fait que prendre position dans un débat plus vieux encore entre l'école éléate qui soutient qu'on ne peut dire et penser que l'être (Parménide) et les sophistes qui pensent et disent l'apparence, le changement, le relativisme et le non-être (Gorgias). Voir le *Poème* de Parménide (28 B 1 DK) et le *Traité sur le non-être* de Gorgias (82 B 3 DK) dans Dumont J.P., *Les présocratiques* (Édition établie par Jean-Paul Dumont avec la collaboration de Daniel Delattre et de Jean-Louis Poirier. Traduction des textes réunis par H. Diels dans les *Fragments der Vorsokratiker*, Berlin, 1903), Paris, Gallimard, La Pléiade, 1988.

⁶⁹ Meinong A. (1904), *Opus cit.*, p. 65 : « Qu'il n'y ait pas de connaissance sans qu'il y ait quelque chose à connaître, plus généralement, qu'il n'y ait pas de jugement, voire de représentation, sans qu'il y ait quelque chose à juger ou qui soit représenté, voilà ce que relève le plus évidemment ne serait-ce qu'une considération tout à fait élémentaire de ces expériences ».

⁷⁰ *Ibid.*, p. 71 : « Il n'y a donc aucun doute : ce qui est destiné à être objet de connaissance n'a nullement pour nécessité d'exister ».

⁷¹ Nous avons essayé de rendre des compte des différents concepts et catégories d'être distingués par Meinong dans ses trois textes, même si les concepts apparaissent successivement (*inferiora/superiora* (1899) ; *objekte/objektive* (1904), *désidératifs/dignitatifs* (1921)) et sont loin de pouvoir être aussi facilement mis en correspondance les uns avec les autres.

⁷² J. Benoist s'oppose à la présentation de la théorie meinongienne comme une classification des objets selon les catégories d'être (*existieren, bestehen, sosein, aussersein*) qui laisserait croire que les objets hors-d'être constituent « comme une case de plus en continuité avec les objets qui relèvent de l'existence et ceux qui relèvent de la subsistance, et pour ainsi dire en prolongement d'eux ». Pour cet auteur, c'est tout *Objekt* en tant qu'il est objet de prédication inclus dans l'*Objektiv* qui est hors-d'être. Les objets contradictoires ou impossibles ne sont pas les seuls à être hors-d'être. Voir Benoist J. (2010), *Opus cit.*

⁷³ Ce même auteur conclut que la théorie de l'objet ne peut se concevoir sans un primat du propositionnel et que les vraies objectivités meinongiennes sont les objectivités propositionnelles, c'est-à-dire les *Objektive* et non les *Objekte* (*Idem.*).

⁷⁴ Meinong A. (1904), *Opus cit.*, p. 68 : « [...] la métaphysique n'a toujours pas, et de loin, de visée suffisamment universelle pour être une science de l'objet. Sans doute a-t-elle affaire à la totalité de ce qui existe, mais la totalité de ce qui existe – en y incluant ce qui a existé et ce qui va exister – est infiniment restreinte par rapport à la totalité des objets de connaissance ».

⁷⁵ *Ibid.*, p. 77 : « L'être n'est justement pas la seule condition qui permettrait au processus de connaissance de trouver en quelque sorte un premier angle d'attaque, il est au contraire lui-même un tel angle d'attaque. Mais le non-être en est, lui aussi, un tout aussi bon ».

⁷⁶ *Idem.* : « En outre, la connaissance trouve déjà dans l'être-tel de tout objet un champ d'activité qu'elle n'a nul besoin de se rendre accessible en répondant d'abord à la question de l'être ou du non-être, voire en lui donnant une réponse affirmative ».

⁷⁷ *Ibid.*, p. 101.

⁷⁸ Briançon M. (2011). *La voie interdite : le non-être est-il pensable ?* Mémoire de Master Recherche 2ème année en Philosophie / Parcours Histoire de la Philosophie, sous la direction de A. Tordesillas, Université de Provence.

⁷⁹ Meirieu P. (1991), *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, E.S.F. Voir également l'article de 2008 du même auteur intitulé « Le pari de l'éducabilité » accessible en ligne : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>

⁸⁰ Tozzi M. (2002), « La discussion philosophique à l'école primaire », in *Cahiers Pédagogiques*, n° 401, p. 27.

⁸¹ Tozzi M. (2005), « L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège, comment et pourquoi ? », in *SPIRALE*, n° 35, pp. 9-26.

⁸² Briançon M. (2006), *Le débat collectif réglé en cycle 2 et 3 peut-il être pour l'enseignant un moyen de connaître le désir de savoir de ses élèves ?*, Mémoire Professionnel PE2 sous la direction de S. Zamaron, I.U.F.M d'Aix-en-Provence.

⁸³ Voir le dossier « Débattre en classe », dossier coordonné par H. Eveleigh & M. Tozzi, in *Cahiers Pédagogiques*, février 2002, n° 401, pp. 8-54.

⁸⁴ Gallet B. (2007), *Opus cit.*, p. 176.

⁸⁵ Les élèves sont très réceptifs quand on leur dit : « L'école ne peut pas tout enseigner ; le savoir n'est ni total ni cumulatif ; il existe de nombreuses choses que personne ne sait encore ou ne saura jamais ; même l'enseignant ou les savants sont de grands ignorants ; apprendre permet seulement de repousser un petit peu l'inconnu ; votre désir de savoir est le moteur de vos apprentissages ; le désir de savoir est le signe de notre humanité ; penser l'inconnu nous fait grandir et développe notre créativité ».

⁸⁶ « Complexe » au sens morinien cette fois. Voir par exemple Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil et Morin E. (1994), *La complexité humaine*, Paris, Flammarion.

DES « GÉANTS » OU DES HABITUS, QU'EST-CE QUI FONDE NOTRE HÉRITAGE PÉDAGOGIQUE ?

INVENTAIRE DES QUESTIONS À L'AUNE DE LA RÉMANENCE ÉDUCATIVE¹

Pierre-Philippe BUGNARD

Université de Fribourg, Suisse
Département des sciences de l'éducation (histoire de l'éducation)
pierre-philippe.bugnard@unifr.ch

RESUME :

Le concept de « grand pédagogue », très prisé pour indiquer aux générations les héritages à cultiver, est-il fiable ? L'historiographie diverge sur ses acceptions. Soit on campe une figure emblématique en butte aux aléas de sa condition, sources de ses difficultés, voire de ses échecs ; soit on réduit ses créations à des expériences non transférables au contexte de l'école publique.

Et lorsqu'en la récente année anniversaire de 68 il fut question de « liquider l'héritage de Mai », en particulier pédagogique, c'est autant la figure du « pédagogue soixante-huitard », émule de Rousseau ou Piaget, qui est brandie pour réclamer le retour à une école « traditionnelle », qu'un socle de pratiques jugées inefficaces, études du PISA à l'appui. Des pratiques désignées sous le néologisme fourre-tout de « socio-constructivistes » et offertes à l'opprobre de l'opinion au prétexte qu'elles découleraient de pédagogies baba-cool. Une modernité réduite à un héritage à liquider, au nom d'un retour à une tradition peu ou pas examinée, présentée comme la garantie d'un avenir radieux.

Je pose l'hypothèse que le concept de « rémanence (éducative) » peut rendre compte d'un tel paradoxe dans la mesure où il permet d'examiner l'héritage éducatif aussi sous l'angle des forces profondes qui le constituent, complétant la notion de « grand pédagogue » que suggère celle des traditionnels « géants », volontiers convoqués pour la fonction phare qui leur est attribuée dans notre avenir éducatif.

MOTS-CLES : grand pédagogue ; Mai 68 ; soixante-huitard ; héritage / modernité ; rémanence éducative.

En effet, pourquoi donc notre héritage pédagogique reposerait-il sur de grands pédagogues plutôt que sur des pratiques significatives, des socles ou des habitus éducatifs ?

1. QU'EST-CE DONC QU'UN « GRAND PÉDAGOGUE » ? DEUX APPROCHES CONTEMPORAINES ANTINOMIQUES

1.1. *L'interprétation dans *Quinze pédagogues* (1994)*

Pour Jean Houssaye, un pédagogue est celui qui cherche à « conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action ». Ni simple praticien, ni simple théoricien, il est « entre les deux ». On ne peut être considéré comme pédagogue que si l'on réussit à « faire surgir un *plus* dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation » (Houssaye, 1994, 11 ss).

Ainsi, Rousseau, pur théoricien-philosophe de l'éducation, n'est pas un pédagogue, même s'il passe pour un emblème ou un symbole de la pédagogie. Tout comme Neill, chez qui la pratique, comme créateur et directeur de sa propre école, reste primordiale.

Sur une palette pédagogique, on pourrait donc placer les « grands pédagogues » en fonction de leur implication plutôt théorique ou plutôt pratique. À partir de là, et bien que la notion de « grand pédagogue » apparaisse aléatoire et discutable, le comité de treize historiens de l'éducation auteurs de l'ouvrage *Quinze pédagogues* prit le parti de considérer qu'avec l'explosion des questions pédagogiques de la seconde moitié du XVIII^e siècle, on pouvait circonscrire une périodisation à partir d'un amont avec Rousseau et d'un aval avec les pédagogues contemporains décédés, de manière à éviter les pièges de la notoriété immédiate.

Chronologiquement, c'est le XX^e siècle qui est privilégié, à cause de la densification des préoccupations et des acteurs pédagogiques. Géographiquement, c'est l'Occident qui bénéficie d'une mise en valeur, au prétexte qu'il n'aurait guère été possible de solliciter tous les continents. Ainsi, neuf « indiscutables » sortent conjointement des treize listes.

Dans ces acceptions, un « grand pédagogue » est donc en quelque sorte celui (ou celle) qui fait l'unanimité auprès d'un panel de spécialistes des sciences de l'éducation. Mais pour en avoir quinze, il a donc fallu une seconde sélection de manière à retenir les cinq manquants parmi les huit viennent-ensuite, étant entendu que Rousseau restait hors concours. C'est ainsi qu'on arriva, par ordre chronologique, à Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill et Rogers.

1.2. L'interprétation dans Les Grands pédagogues (2006)

Plus récemment, Georges Minois, historien de la culture occidentale et professeur de lycée, s'est essayé à son tour au jeu de la définition du grand pédagogue. Non pas en fonction du critère de l'articulation théorie / pratique, comme l'équipe de 1994, mais en fonction d'une adéquation de l'expérience personnelle à l'éducation. Sans doute parce que plus praticien que théoricien, par hypothèse, sa définition peut passer pour polémique, en illustration d'une croisade contre la pédagogie relativement à la position des théoriciens que l'on vient de parcourir, au simple prétexte que

« Les théories pédagogiques ont toutes comme caractéristique d'être inapplicables à l'échelle de l'éducation de masse ».

Fort de ce postulat, un grand pédagogue :

« C'est fréquemment quelqu'un qui a souffert des déficiences de sa propre éducation, et qui sublimise ses frustrations en élaborant des plans de pédagogie idéale. (...) Étrangement, les théories pédagogiques les plus prestigieuses sont en même temps les plus irréalistes, comme si le pédagogue était là davantage pour faire rêver que pour être efficace » (Minois, 2006, 347).

Georges Minois attribue ainsi aux pédagogues modestes, « moins flamboyants mais globalement plus utiles », le souci de s'occuper des millions d'enfants ordinaires et aux pédagogues les plus connus celui d'encadrer ce qu'il appelle les minorités, c'est-à-dire les délinquants, les retardés, les handicapés, les névrosés, les abandonnés... Et c'est justement les méthodes particulières que réclament de telles éducations spéciales qui feraient la réputation des grands pédagogues.

Un grand pédagogue serait donc finalement, dans l'acception prise par Minois, un frustré se sublimisant dans la projection de pédagogies idéales à l'intention d'élèves qui ont eu les mêmes difficultés que lui. En toute logique formelle, un pédagogue ordinaire serait donc tout enseignant s'occupant de la grande masse des élèves ordinaires.

Et c'est sur l'évolution de l'image du grand pédagogue au cours de l'histoire que Minois conclut. Schématiquement, au grand pédagogue antique et médiéval (praticien assidu, excellent formateur, enseignant performant, renonçant à tout discours sur ses méthodes, cherchant à former un homme complet doté d'un art de vivre... tels Socrate, Abélard...), succède le pédagogue humaniste et classique, réhabilitant (elle aurait donc été délaissée) la formation culturelle (tels Érasme, Montaigne, Comenius, Fleury, Rollin, les Jésuites...). Quant au pédagogue des XIX^e et XX^e siècles, confronté au défi de l'alphabétisation et de l'éducation culturelle de masse, ses méthodes s'apparentent à « une

initiation au bricolage », avec les méthodes industrielles (Lancaster, Owen...) ou scientifiques (Binet...), vers un mirage, avec les méthodes psychologiques, biologiques ou sociologiques (Dewey, Steiner, Makarenko, Neill, Vygotski... Piaget, Freinet...).

Finally, au tournant du XX^e siècle, un grand pédagogue devient un jargonneur ! Sans qu'il n'y ait eu de rupture spectaculaire, en pleine époque de « régression », la société ne réclame plus d'effort, indifférencie et relativise tout, reportant sur les enseignants ses espoirs de reprise en main... alors que parallèlement l'école ne transmet plus de valeurs, forme des déclassés, se fourvoie dans le mirage du virtuel... alors que le maître d'aujourd'hui est dominé par les machines qu'il a lui-même introduites dans l'école... alors qu'autrefois l'autorité venait du maître qui dominait le savoir...

Manifestement, les héritages pédagogiques sont otages d'enjeux contemporains divergents. N'en a-t-il pas toujours été ainsi ? À l'évidence, sur la base de ces deux travaux antinomiques, prendre appui sur les géants de l'éducation permet soit de se constituer un panel de modèles sélectionnés de manière subjective, dans le meilleur des cas, ou alors, dans le pire des cas, de récuser tout modèle, sauf peut-être à les prendre dans l'Antiquité ou au Moyen Âge, au prétexte que les géants modernes ne seraient pas recommandables.

Ainsi, chaque fois que les difficultés d'une situation contemporaine sont résolues par un recours passéiste à l'histoire de l'éducation, nous touchons au cœur de l'articulation héritage-modernité. Prenons la seule année 2008, anniversaire de Mai 68, et ses références emblématiques à un héritage scolaire qu'il faudrait non pas dépasser mais littéralement supprimer.

2. LA LIQUIDATION DE L'HÉRITAGE SCOLAIRE DE MAI 68

« Rousseau et Piaget ont amené la centration sur l'élève et le socioconstructivisme, apports relayés par Mai 68 et la prise du pouvoir scolaire des pédagogistes, des enseignants de gauche aux méthodes laisser-faire, héritage qui explique l'échec de l'école actuelle et qu'il faut donc liquider... ! »

Telle est l'opinion répandue, relayée par des médias, des politiques, des stars de tout acabit, des philosophes... Sur l'école, 68 reste avant tout l'otage d'une pensée spontanée en trois phases : clamer un échec généralisé de l'école, au besoin par surinterprétation des résultats de la recherche ; coller la responsabilité de ce « fiasco » à des méthodes inventées par des soixante-huitards (« attardés »), au mépris des contre-épreuves didactique et historique ; prôner un retour à la tradition transmissive, sans se donner la peine d'en démontrer l'efficacité.

2.1. Parce que « le niveau baisse », phénomène qui est de l'ordre de l'héritage...

Et dans cette manière de récuser un héritage réputé récent au profit d'un héritage réputé plus ancien, il y a donc d'abord la question de l'échec de l'école. Question récurrente, posée par chaque génération. Elle vient de resurgir à la suite de la publication des premiers résultats, au début des années 2000, du PISA. On a alors attribué les 20 % d'élèves de niveaux 1 et 2 (sur 6) en littéracie à l'irruption dans nos écoles du « socio-constructivisme ». Or c'est la première fois qu'on mesurait un tel indice et donc, surpris par un illettrisme confondu avec de l'analphabétisme ou à de la dysorthographe, à partir d'un référentiel de compétences confondu avec un barème de notation chiffrée, on en a conclu à un échec général, sans se donner la peine de comparer aux résultats antérieurs. Le retour à un héritage pris pour une tradition... mais dont on surestime les effets, est donc prôné en récusation d'un autre héritage, pris pour une modernité... mais dont on ne s'interroge guère sur la portée.

Ainsi, on ressasse constamment que le niveau baisse. Pourtant, et même Daniel Pennac, vingt-cinq ans d'enseignement, l'a dit dans *Chagrin d'école* : « L'illettrisme tardif ne date pas d'aujourd'hui » (Pennac, 2007, 171). En fonction des conjonctures culturelles, certains domaines progressent (par exemple la compréhension en lecture justement – on n'est pas sûr que les niveaux 1 et 2 eussent été atteints par un tiers, voire une moitié des élèves des années cinquante –, la mathématique, les habiletés sociales et informatiques, l'expression orale...), alors que d'autres régressent (l'orthographe, depuis dix ans, alors que le niveau s'était maintenu depuis un siècle quand bien même on ne lui consacre plus que le tiers du temps des programmes d'autrefois...).

2.2. Parce que la secondairisation de masse plombe l'école...

En réalité, présentée comme le dernier des funestes effets différés de Mai 68 – au prétexte qu'elle brise l'élitisme scolaire et abaisse le niveau –, l'idée de former tous les élèves aux exigences de la société postindustrielle naît bien avant la fin des années soixante, bien avant même les tentatives des années 1950 d'installer ce qui a été appelé en France « l'école unique » et qui n'était en fait que la prolongation de la scolarité obligatoire à 15 ou 16 ans, sans filières, en privilégiant l'orientation à l'âge des projets professionnels au lieu de la vocation gravée dans les gènes de l'origine sociale. La secondairisation de masse, dont l'importance historique renvoie à celle de l'alphabétisation de masse, est une réforme retardée par la Seconde Guerre mondiale, une réforme née de l'idée de « démocratisation des études » avancée par Ferdinand Buisson à la fin des années 1910, reprise par l'Université nouvelle.

Dans les cantons de la Suisse romande, exemple révélateur de la profondeur d'une histoire éducative dont les réformes contemporaines ne constituent que la surface, le résultat de cette évolution qui semble tenir de la conjoncture alors qu'il dépend des structures profondes de l'organisation scolaire, a été le « cycle d'orientation ». Son installation dans les années 1970 n'a conservé que l'étiquette du principe d'orientation en reportant aux masses d'élèves nouvellement admises au secondaire le principe de sélection précoce de l'école en deux ordres séparés issue de l'Ancien Régime. Magistrale manifestation d'une des rémanences éducatives parmi les plus subtiles. Un effet de l'école par ordres demeure (l'élitisme), alors que la raison profonde de la genèse du phénomène, qu'exprime bien le principe de la ségrégation sociale pédagogique issu de la seconde moitié du XVIII^e siècle (« à chaque condition sociale son éducation propre dans un type d'établissement scolaire approprié »), a disparu (Bugnard, 2006, 303).

2.3. Parce que la centration sur l'élève est néfaste...

On peut d'ores et déjà dire à propos du paradoxe scolaire de 68, qu'en récusant les pédagogies de la formation par leur assimilation à un héritage libertaire, on galvaude un paradigme universel de l'éducation dont on ignore la signification tout en condamnant une rupture historique dont on fabrique la portée. Il faut être animé d'un impérieux besoin de manipulation ou de positionnement idéologique pour affubler 68 et la pédagogie d'un pareil bricolage. Est-ce parce que les gens le pensent vraiment qu'on les conforte en leur ressassant l'amalgame ou est-ce à force de le leur ressasser qu'ils se mettent à y croire ? On le voit, la question de l'héritage considéré comme une modernité qu'il faut liquider n'est pas anodine, surtout en Suisse où les politiques scolaires passent de plus en plus par les droits directs des démocraties cantonales.

La génération de 68 a surmonté l'agitation et les illusions de Mai et elle voit bien qu'il y a contre elle et son mouvement une réaction permanente. Elle voit bien qu'on place toujours et encore l'origine de tous nos maux, en particulier scolaires, dans Mai, par une « illusion rétrospective » contre laquelle mettait déjà en garde Guattari quelques années après le mouvement (Guattari, 1976), un réductionnisme passéiste reléguant ce « joli mois » et la révolution majeure qu'il relaie au niveau d'une révolte qui a échoué (ni le salariat, ni l'université n'ont été abolis, n'est-ce pas ?) et, tout à fait paradoxalement, à un héritage dont on a tiré des bénéfices mais qu'il faut maintenant liquider.

À ce titre, le spectacle de la famille présidentielle française éclatée, recomposée, de ses fils à longue chevelure, d'une famille jouissant pleinement des acquis d'une des révolutions des mœurs majeures de l'histoire occidentale (Mendras, 1988), renvoie bien à une certaine image de 68, avec certes des concessions au postmodernisme néolibéral

de la peuplisation et de l'attrait du luxe. C'est donc le leader d'une telle famille (il n'en est plus, légalement le « chef », autre effet révolutionnaire), de surcroît président de la République, qui prône « la liquidation de l'héritage soixante-huitard » quand bien même il constitue le socle de ses propres mœurs. Ainsi fonctionne le principe des « recettes idéologiques » appliqué par Nicolas Sarkozy, souvent repris (Halimi, 2007).

C'est dans ce contexte d'un esprit de Mai récupéré et arrangé que des harangues anti-68 fleurissent contre l'école. Elles ressassent donc, pour l'essentiel, qu'à mettre l'élève au centre on court à l'échec scolaire. On retrouve un effet différé de Mai. En France par les lois d'orientation de 89 (avec la gauche) ou les instructions officielles de 95 (prévoyant pour les premiers cycles d'apprentissage une école centrée sur l'enfant, ouverte à la vie, et dont la mise en application s'est faite à partir de 1996 avec le retour de la droite). Des textes qui rappèlent – car le principe est universel : de tous temps en tous lieux – l'obligation de placer l'enfant au coeur du système éducatif en lui permettant d'accéder à l'autonomie et au sens des responsabilités.

De même que l'individualisme hédoniste de 68 a provoqué des réactions néolibérales (on garde l'individualisme hédoniste mais on l'adapte au matérialisme), l'école des méthodes ouvertes suscite en réaction des retours à une tradition transmissive, à une école qu'il faut « refaire » (on garde l'enfant-roi façonné dans la liberté sans la responsabilité et on somme l'école de lui transmettre le savoir moyennant un contrôle sur lequel on imagine avoir prise par la notation chiffrée à deux décimales).

2.4. Parce que les méthodes modernes conduisent à l'échec...

Mais il y a donc aussi la question de la méthode « socioconstructiviste », pédagogie conçue pour améliorer les performances d'élèves confrontés et associés plus directement aux difficultés que pose la transmission des connaissances. Voilà cette ambitieuse modernité réduite à un produit du baba coolisme. Par pure ignorance des résultats auxquels elle parvient, sans doute ; par pure ignorance de son origine pluriséculaire, héritière de la longue tradition des pédagogies de l'exercice, certainement.

Pour ne prendre qu'un seul exemple, et un exemple qui ne puisse être suspecté de culte irrationnel à la modernité : le chanoine Léon Barbey, titulaire de la chaire de pédagogie de l'Université catholique de Fribourg de 1965 à 1979, fondateur et directeur de l'Institut de pédagogie des Facultés catholiques de Lyon, estimait que si les maîtres de la mouvance de l'École Nouvelle restaient ouverts à la pédagogie participative et coopérative, c'était parce qu'ils ne doutaient pas qu'elle remonte « au moins au XIII^e siècle ». Mais poursuit Barbey, c'était aussi en commettant l'erreur de croire que l'école traditionnelle avait toujours privilégié le rôle du magister (Barbey, 1987, 299-314).

On ne saurait mieux exprimer le paradoxe d'une modernité inscrite dans la longue durée du temps éducatif et d'une tradition perçue comme l'apanage exclusif d'un passé révolu. Cela mérite un petit développement.

3. IL Y A DES TRADITIONS RÉCENTES ET DES MODERNITÉS PLURISÉCULAIRES

J'ai déjà eu plusieurs fois l'occasion de présenter un bilan de la recherche en histoire de l'éducation sur cet aspect d'une tradition relativement récente mais passant habituellement pour constituer un des socles les plus anciens de l'héritage éducatif, et notamment dans *Le Temps des espaces pédagogiques* (Bugnard, 2006, 86-121). Un bilan que je reprends ici fortement résumé, confirmant que le cours magistral, communément associé à l'appellation générique « méthode traditionnelle », n'émerge vraiment qu'à la fin du XIX^e siècle, avec un ratio de deux à un en faveur du travail individuel (sous forme d'exercices) qui se renverse en faveur de l'explication magistrale, au cours du premier XX^e siècle (Prost, 1985, 21-22).

L'héritage médiéval de la triade leçon-répétition-discussion a donc bien perduré jusqu'au tournant du XX^e dans une double fonction de correction mutuelle écrite et de concertation orale, attestant d'une pédagogie où les élèves sont en exercices bien plus souvent qu'en leçons (Demoustier, 1997, 20-22). Pierre Caspard observe également une « montée en puissance du cours magistral » au XIX^e siècle déjà, avec une parole professorale de plus en plus « envahissante » et contrastant avec la « pédagogie de l'exercice » en faveur dans les collèges comme à Polytechnique, quand les exercices occupent jusqu'à 80 % du temps des élèves, au début du XIX^e siècle (Caspard, 1990, 2). Une pédagogie elle-même héritée des collèges de l'Ancien régime où le temps d'enseignement reste relativement court, rappelle Marie-Madeleine Compère, deux à deux heures et demie par demi-journée, le reste consacré aux exercices et à l'apprentissage de ses leçons (Compère, 1997, 12). C'est tardivement qu'apparaît donc la diversification des matières qui consacrera l'importance du cours dit « moderne » – et il eût sans doute mieux valu dire, en l'occurrence, « contemporain » – au détriment du rôle dévolu à la classe, un tel cours marquant le prolongement du principe de la leçon selon lequel le professeur reste l'unique dispensateur du savoir (Compère & Savoie, 1997, 282-283).

En France, il a donc existé avant l'ère des pédagogies actives « un enseignement secondaire où les enseignants n'enseignent guère », un enseignement organisant le travail des élèves de façon à ce qu'ils y prennent une place primordiale. Sinon une forme d'enseignement « centré sur l'élève » – dans la mesure où exécuter une tâche d'application peut s'apparenter à une centration sur l'apprenant –, du moins un enseignement

où les élèves sont plus souvent en activité qu'à l'écoute. En tous cas, une forme bientôt supplantée par l'expansion de la leçon magistrale. Les chercheurs qui se sont consacrés en France à l'étude des travaux d'élèves, ont ainsi pu confirmer le « rôle décisif » de la période 1880-1900 dans l'émergence institutionnelle d'activités effectuées par l'élève, à tous les niveaux d'enseignement, dans toutes les disciplines et pour toutes les filières (Caspard, 1992, 5-6).

4. L'AMBIVALENCE DE L'HÉRITAGE ÉMILIEN ET LA FRAGILITÉ DES HÉRITAGES ÉDUCATIFS

Et pour mieux saisir encore dans le domaine pédagogique les rejets de la modernité au nom d'un passé idéalisé, on peut suivre le renversement qui s'est opéré il y a quelques années dans l'interprétation de *l'Émile* de Rousseau (Danvers, 2001). Dans la foulée immédiate des mouvements de Mai 68, que l'on retrouve ici, et en acceptant de simplifier beaucoup, l'idée domine que c'est la répression qui est à l'origine des névroses. Les théories de l'éducation concluent alors à la non-directivité. Elles ont tendance à promouvoir une éducation « négative » en référence explicite à un Rousseau perçu comme plutôt libertaire, une éducation fondée sur la découverte personnelle, le désir et l'intérêt, la spontanéité, le jeu...

Dès le début des années 1980, c'est un Rousseau plus instituteur de la loi que libertaire qui est alors convoqué pour vivifier les idées pédagogiques, à partir du principe émilien que pour accéder à l'état social, il faut quitter l'état de nature. Quinze ans à peine après 68, la loi était déjà de retour, les pratiques libertaires et institutionnelles confinées aux expériences pilotes, l'héritage contesté ! Mais on continue de placer 68 à la source d'un échec présumé de l'école, en conséquence d'un Rousseau récupéré comme libertaire, à la source de difficultés que rencontre l'école à instruire les cohortes de la secondarisation de masse.

Tout de même, dans ce contexte événementiel, rappelons qu'au XVIII^e siècle l'éducation « négative » s'oppose logiquement à l'éducation « positive » (celle-ci étant accusée de former l'enfant prématurément). Elle n'est donc surtout pas une non-éducation. Comme toute bonne pédagogie d'origine anglo-saxonne (Locke), plutôt qu'à inculquer la vérité – au risque de ne pas la comprendre –, elle cherche à protéger de l'erreur, c'est-à-dire à éduquer à l'examen des choses. Les pédagogies libertaires, institutionnelles... qui se développent bien avant Mai, avec des attaches à l'héritage rousseauiste, nécessitent en fait des trésors d'exigence, d'assiduité, d'organisation... (plus on gagne de libertés, plus il faut de volonté pour les assumer). Elles réclament de la part des enseignants des compétences professionnelles de haut niveau, sans commune mesure avec

celles pourtant déjà élevées que requiert le recours à une pédagogie spontanée, de type transmissif. Pourtant, elles ont très vite passé dans l'opinion pour des pédagogies sans exigences, des éducations sans rigueur... autrement dit pour tout le contraire de ce qui les constituent.

On mesure à cet exemple d'évolution interprétative la fragilité des héritages constitués sur la somme d'un grand pédagogue et la difficulté de rendre compte honnêtement (dans le domaine intellectuel) de sa vraie nature autant que des aspects qui influent sur les conceptions ou les pratiques contemporaines.

5. UTILITÉ D'UNE CONTRE-ENQUÊTE PAR LA RÉMANENCE

Les paradoxes de l'héritage doivent-ils être attribués à un sens exacerbé de la perception du contemporain trouvant une compensation réparatrice dans une vision idéalisée de l'histoire de l'éducation ?

Imaginer que les difficultés actuelles de la massification du secondaire, de la crise des valeurs, supposées ou réelles, peuvent être résorbées par des solutions anciennes (auxquelles d'ailleurs seul un mépris systématique de la pédagogie est opposé en guise de preuve d'efficacité) relève de la pensée spontanée. On souscrira bien sûr aux réserves émises à l'endroit des « découvertes » artificielles faites dans le cadre de pédagogies (faussement) actives, par exemple. Mais ce n'est pas parce que de telles pédagogies sont foncièrement néfastes qu'une « découverte » peut se révéler artificielle : il s'agit bien plutôt d'éviter de mettre une classe à « découvrir » ce qui est de l'ordre de l'information. Tout simplement.

Il faut donc tout reprendre, tout examiner, patiemment, à partir des questions pivots d'une forme de contre-enquête. À partir de quelques simples interrogations suggérées en guise de conclusion prospective, les limites d'une telle communication ne permettant guère d'y répondre de manière circonstanciée :

- Les valeurs éducatives d'autrefois, faut-il les révéler et y retourner alors que fondamentalement elles amenaient, ou du moins elles n'empêchaient pas, les formes de sacralisation du mépris et de l'élimination de l'autre (dans le religieux, le politique, le social, le culturel...) ?
- Que savaient vraiment les élèves d'autrefois : peut-on conclure là-dessus en tablant sur les indicateurs d'enquêtes faites dans les conditions et en fonction de l'environnement d'une époque différente ?
- À quels résultats parvenaient les méthodes dites traditionnelles ? Sont-elles par ailleurs souhaitables à l'époque de la massification du secondaire de la galaxie Google alors qu'elles étaient conçues pour la mince élite de la galaxie Gutenberg ?

- Quelle est la part des « (grands) pédagogues » dans l'héritage (constitué à partir de modernités... dépassées ?) par rapport aux habitus pédagogiques patiemment constitués ?
- Y aurait-il, le cas échéant, une constante éducative traversant tendances et époques : des structures, des socles... quasi indestructibles, stabilisant les archaïsmes au niveau de commodités pédagogiques (le programme annuel, la « classe », la proclamation-restitution des savoirs, la simultanéité des actions scolaires, la promotion ou le redoublement, la notation chiffrée et les ségrégations sociales-pédagogiques... tous les habitus éducatifs... tous les héritages...), autant de constructions stérilisant les modernités au niveau de l'intention pédagogique ou de l'instruction officielle ?
- Finalement, de tels héritages subsistent-ils inchangés ou sous formes rémanentes ? C'est-à-dire, les raisons pour lesquelles ils seraient toujours pratiqués, cultivés... sont-elles les mêmes que celles qui ont présidé à leur conception ou, au contraire, leur vraie genèse s'est-elle obscurcie ?

Avec cette dernière interrogation, nous touchons à une question historique très forte. C'est à son examen que j'ai commencé à m'atteler dans *Le Temps des espaces pédagogiques* (Bugnard, 2006). Et les grands pédagogues ne contribueront à la résoudre qu'à la condition qu'ils soient convoqués comme acteurs de son dévoilement subreptice dans l'histoire, au même titre que les grands acteurs impersonnels de l'histoire éducative. Ces grands acteurs « inconscients », les socles anthropologiques cernés par la nouvelle histoire, ne complètent-ils pas avantageusement la somme des influences de tous les grands pédagogues dans l'ambition de comprendre nos héritages éducatifs ? Les pratiques usuelles héritées marquent sans doute aussi durablement l'école que la création d'une pédagogie héritée d'un grand pédagogue, avec le risque que seule l'étiquette de sa méthode ne soit adoptée.

Par ailleurs, de telles pratiques ne surgissent pas forcément de l'imagination ou de l'expérience de grands pédagogues : elles proviennent au moins autant de l'infinie série des petits arrangements constituant peu à peu une pédagogie spontanée cohérente, en fonction d'un principe de commodité, loi d'airain de la formation de tout habitus culturel, principe constitutif des héritages que les nouvelles modernités peinent à ébranler.

Regarder en face cette sorte de fatalité duale tout en acceptant de traiter les questions pivots d'une contre-enquête historique pour avoir prise sur elle, tenter de le faire, serait juguler les risques d'inadéquations théorie-pratique ou héritage-modernité. Ce serait trouver pour les enjeux et les valeurs de notre époque les pédagogies qu'elle réclame pour résoudre les questions qu'elle pose (Bertrand, 1996). Ce serait contribuer à faire de tout enseignant un pédagogue doté des méthodes adaptées à son temps, peu importe qu'elles

soient héritées ou novatrices, pourvu que celui-ci puise à un instrument d'analyse universel de sa pratique, à un instrument lui permettant de statuer sur la pertinence de ses enseignements en fonction d'une conscience de leurs origines et de leurs résultats. De leur histoire.

RÉFÉRENCES

- * Barbey L. (1987). Autorité du maître et liberté de l'élève, *Nova et Vetera*, 4/1987, 299-314, reproduit in Weber M.-Th. (2001), *Léon Barbey pédagogue (1905-1992)*. Paris : Don Bosco.
- * Bertrand Y. (1996). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique Sociale.
- * Bugnard P.-Ph. (2006). L'héritage de la profération / Ordres scolaires, *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- * Caspard P. (1990). Introduction, *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. 1720-1830*, n° spécial *Histoire de l'Éducation*. Paris : INRP.
- * Caspard P. (1992). Introduction, *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. XIX^e-XX^e siècles*, n° spécial *Histoire de l'Éducation*. Paris : INRP.
- * Compère M.-M. (1997). Introduction, *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris : INRP Économica.
- * Compère M.-M. ; Savoie Ph. (1997). Temps scolaire et condition des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles. De la classe au cours. *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris : INRP Économica.
- * Danvers F. (2001). « Mai 68 » ou la désorientation scolaire et universitaire. *Cahiers Alfred Binet* n° 4.
- * Demoustier A. (1997). Les Jésuites et l'enseignement à la fin du XVI^e siècle, *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Édition bilingue latin-français. Paris : Belin.
- * Guattari F. (1976). Anti-psychiatrie et anti-psychanalyse (entretien avec Jean-Jacques Brochier), *Le Magazine littéraire. Le mouvement des idées mai 1968 – mai 1976*, n° 112-113.
- * Halimi S. (2007). Les recettes idéologiques du président Sarkozy. *Le Monde diplomatique* n° 639.
- * Houssaye J. (1994). Avant-propos, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (Houssaye Jean, dir.). Paris : Armand Colin.
- * Mendras H. (1988). *La Seconde Révolution française. 1965-1984*. Paris : Gallimard.
- * Minois G. (2006). *Les grands pédagogues. De Socrate aux cyberprofs*. Paris : Audibert.
- * Pennac D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- * Prost A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Seuil.
- * Weber M.-Th. (2001). *Léon Barbey pédagogue (1905-1992)*. Paris : Don Bosco.

NOTES :

¹ Communication préparée à l'invitation du *Symposium Europe, Amériques* (« L'éducation entre héritages et modernité », Waldersbach, Musée Oberlin, 28-30 août 2008) et qui n'a pu être faite en raison d'un accident de dernière minute.

QUELLE ÉTHIQUE DE L'ÉDUCATION ?

Guillaume DURAND¹

Docteur en philosophie de l'Université de Nantes
gcdurand@wanadoo.fr

RESUME :

Quelles sont les valeurs de l'éducation et comment les faire partager ? Dans de nombreux champs sociaux et politiques, nous sommes passés progressivement d'un modèle paternaliste à un modèle autonomiste. Le modèle paternaliste consiste à imposer, même sous la contrainte, les valeurs de la République pour le bien des futurs citoyens que l'on juge irresponsables. Le modèle autonomiste, et plus précisément ici, le modèle minimaliste, laisse la liberté aux individus de choisir leurs valeurs, leurs biens propres, tant qu'ils ne nuisent pas directement à autrui. L'enjeu est selon l'auteur de créer une troisième voie, entre un paternalisme radical aujourd'hui inapplicable et surtout illégitime, et un minimalisme qui réduit les relations entre les différents acteurs de l'école à de pures relations contractuelles : établir une morale commune de l'éducation, dont les principes essentiels sont les interdits, la transmission d'un héritage, la discussion et le souci de l'autre.

MOTS-CLES : éducation ; éthique ; morale ; minimalisme ; paternalisme ; care.

LA MISSION ÉTHIQUE DE L'ÉCOLE ?

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'École de faire partager aux élèves les valeurs de la République ». Cette première apparition législative des valeurs dans le domaine de l'éducation, telle qu'elle est introduite par le Parlement le 23 avril 2005 dans le Code de l'éducation (article 111-1), semble participer à une inflation plus vaste de l'éthique dans tous les domaines : l'éthique des médias et de la communication, la bioéthique et plus récemment, l'éthique des entreprises et des affaires. Cependant, à la différence des affaires par exemple, qui sont par essence *intéressées*, éducation et éthique sont liées essentiellement par nature : éduquer, c'est faire advenir l'humain, cultiver l'esprit, c'est valoriser et permettre l'accomplissement de ce qu'il y a de meilleur en chaque individu. L'éducation est ainsi en tant que telle une valeur : elle est l'une des marques du souci de l'autre, du prix entendu comme fin et valeur absolue que nous accordons à tous les hommes. Or une telle mission éthique de l'éducation – « faire partager aux élèves les valeurs de la République » – suscite de nombreux problèmes philosophiques, pédagogiques et aussi politiques :

– Premièrement, quelles sont précisément ces valeurs ? Sont-elles en nombre limité ? Y a-t-il des valeurs spécifiques, propres au domaine scolaire ? Liberté, égalité, fraternité, en sont les valeurs principielles, mais sans doute aussi la laïcité, et pourquoi pas encore le respect de la dignité humaine ? Peut-on étendre ces valeurs aux valeurs morales individuelles comme la générosité, le sens de l'effort ou encore le souci de soi ? Quelles sont donc les limites de l'éthique de l'éducation ? Jusqu'où peut aller ce partage des valeurs par les enseignants et les encadrants ?

– Deuxièmement, qu'est-ce que « faire partager » des valeurs ? S'agit-il seulement de transmettre la connaissance objective de ces valeurs ? De contraindre les élèves à obéir à ces valeurs ? Ou ne faut-il pas plutôt susciter une adhésion libre et éclairée à de telles valeurs et ainsi former des citoyens qui incarneront ces valeurs ? Or pour ce faire, il convient d'accepter la discussion, le débat critique sur des valeurs dont la définition et les relations ne sont pas sans poser problème. La dignité humaine par exemple est l'objet aujourd'hui de vives disputes entre juristes, philosophes et scientifiques. Que faut-il entendre par dignité ? Est-elle une valeur absolue, transcendante, qui n'appartient pas même à mon jugement et que je ne peux nier ? Ou est-elle le prix subjectif que j'accorde à mon existence ? Ainsi dans le débat actuel en France sur la légalisation de l'euthanasie, les adversaires utilisent cette même valeur de la dignité mais comprise selon ces deux sens différents. Or cette discussion sur les valeurs, sur leur définition et leur légitimité ne doit-elle pas faire partie de notre éducation aux valeurs ? N'est-ce pas cela aussi « faire partager » les valeurs de la République ?

Quelle éducation aux valeurs choisirons-nous donc ? Et liée à cette éducation, quel modèle éthique ?

La première possibilité est un modèle paternaliste, qui consiste à imposer, même sous la contrainte, les valeurs de la République *pour le bien* des futurs citoyens que l'on juge irresponsables. La seconde est un modèle autonomiste, et plus précisément ce que j'appellerai ici un modèle minimaliste, qui laisse la liberté aux individus de choisir leurs valeurs, leurs biens propres tant qu'ils ne nuisent pas directement à autrui : selon un tel modèle, l'élève, mais aussi le professeur ou encore le proviseur, ne se déterminent que selon leur propre loi. Alors qu'un tel modèle est incompatible avec la mission première de l'école rappelée plus haut et semble totalement irresponsable lorsqu'il est appliqué aux plus jeunes, je soutiendrai que c'est pourtant un tel modèle éthique qui gagne progressivement toutes les dimensions de notre société, l'éducation scolaire restant l'un des derniers remparts : le lieu où des valeurs communes sont transmises, partagées, mais aussi quelques fois, n'ayons pas peur des mots, imposées.

L'enjeu est de trouver une troisième voie, entre un paternalisme radical aujourd'hui inapplicable et surtout illégitime dans une démocratie, et un minimalisme qui risque de

réduire les relations entre les différents acteurs de l'école à de pures relations contractuelles, la seule condition de ce contrat étant le respect de l'autonomie de chacun. C'est de cette troisième voie dont nous avons aujourd'hui la responsabilité.

QU'EST-CE QUE L'ÉTHIQUE ?

On appelle « éthique » cette partie de la philosophie qui a pour objet les problèmes fondamentaux posés par les conduites humaines : quelle est la fin et quel est le sens de la vie humaine ? Quels sont les fondements des valeurs morales ? Qu'est-ce que le bien ? Qu'est-ce que le juste ? Dans l'éthique, on distingue trois branches principales :

- L'éthique normative, qui est prescriptive : elle est censée nous dire ce qu'on doit faire, ce qui est bien, ce qui est juste.

- La méta-éthique qui est descriptive : elle étudie, de manière abstraite, la signification des termes moraux, la spécificité des jugements moraux par rapport à d'autres jugements comme les jugements esthétiques par exemple, enfin, le statut épistémologique de ces jugements ; relèvent-ils d'une connaissance objective ou des sentiments, ou encore de ce que les empiristes anglais du XVIII^e siècle appelaient le « sens moral » ? Quels sont les fondements de la morale ? La raison est-elle un fondement universel et suffisant ?

- Enfin, l'éthique appliquée, qui est la réflexion sur les conduites les plus convenables à adopter dans des situations concrètes. Dans le domaine de la bioéthique : l'euthanasie, le clonage, le préjudice d'être né, etc. Dans l'éducation : le « happy slapping », le jeu du foulard, le port du voile, les problèmes liés à l'émergence des blogs et des réseaux sociaux tel « Facebook », etc.

Faut-il distinguer l'éthique de la morale ? Selon leur étymologie, l'éthique et la morale signifient tous les deux les « mœurs », c'est-à-dire les conduites, les usages propres à une culture ou à une société donnée. Lorsqu'on les distingue aujourd'hui, c'est souvent en réduisant, de manière abusive, la morale à l'ensemble des valeurs et des règles de conduites admises à une époque donnée dans une société donnée. La morale tend à désigner le réservoir inerte des valeurs par lesquelles on juge les actions des hommes, de manière implacable. La morale est réduite ainsi à une morale du devoir ; elle est essentiellement prescriptive, elle donne des ordres, des commandements : « Tu dois faire cela ». Dans ce sens, elle est souvent taxée de *conformiste*. Alors que l'éthique désignerait plutôt la réflexion morale sur nos actions, mais une réflexion toujours renouvelée, et surtout flexible, qui prend en compte les circonstances particulières. Or, une telle opposition est plus un symptôme qu'une véritable distinction scientifique, celui de la peur et du rejet contemporain de toute norme et de toute transcendance. Dans la

continuité de la tradition philosophique, j'emploierai ici indifféremment les termes de morale et d'éthique².

LA DÉONTOLOGIE : OBLIGATIONS JURIDIQUES ET DEVOIRS MORAUX

La déontologie est l'ensemble des devoirs, des principes et des règles qui gèrent et guident une activité professionnelle. Le « Devoir » en grec signifie littéralement : « ce qui convient ». Cicéron le traduisait par le mot latin *officium*, en français « office », c'est-à-dire le devoir qui incombe à une personne en particulier, en raison de sa fonction. De là vient le mot « officier » qui désigne celui qui a une fonction et un devoir particuliers à remplir. Les devoirs se répartissent selon deux champs : les obligations juridiques et les devoirs moraux.

En France, les fonctionnaires sont soumis à des obligations inscrites dans le droit public. Ces obligations ne sont nullement regroupées, on les trouve dans des textes dispersés : la Constitution (le respect de l'égalité entre élèves, l'obligation de laïcité), la loi du 13 juillet 1983 (les obligations des fonctionnaires), l'article 40 du code de procédure pénale (l'obligation des agents publics en cas de crime ou de délit), l'article 226-13 du code pénal (le respect du secret professionnel) et le décret du 30 août 1985 (les obligations du chef d'établissement). Ajoutons pour les enseignants, le Code de l'éducation publié au Journal Officiel en juin 2000 ainsi que les dix compétences de l'enseignant (B.O. n° 29 du 22 juillet 2010). Or, force est de constater qu'aucun devoir moral au sens strict (l'effort, la générosité, la bienveillance, la rigueur, etc.) ne vient s'ajouter à ces obligations juridiques³.

Dans le code de l'éducation par exemple, l'article 111-1 souligne sans plus de détails que la mission première de l'école est de « faire partager aux élèves les valeurs de la république ». Mais quelles sont donc ces valeurs, doit-on les réduire à celles de la devise républicaine ? Pourquoi ne pas introduire aussi la laïcité, ou encore le droit à la propriété et à la sûreté qui figurent dans la Déclaration du 26 août 1789, fondement de notre Constitution ?⁴ D'autres valeurs, plus morales et éducatives sont sans doute évoquées mais timidement : l'apparition du mérite (art. 111-1), à partir duquel on peut sans doute déduire la valorisation de l'effort, du travail⁵. Mais force est de constater l'absence d'une morale commune, d'un ensemble de valeurs précises et explicites. Sans doute cherche-t-on ainsi à respecter l'un des principaux droits du fonctionnaire, la liberté d'opinion, mais la morale n'est-elle qu'une simple affaire d'opinion ?

Les professions libérales, au premier rang desquelles figurent les médecins, possèdent quant à elles cette tradition : le serment d'Hippocrate, rédigé entre le V^e et le VI^e siècle

avant JC dresse la liste des devoirs qui incombent au médecin, parmi lesquels, des devoirs envers les patients (bienfaisance, non-malfaisance, confidentialité) mais aussi envers ses confrères et la profession toute entière (ne pas calomnier, etc.).

Prenons l'exemple de l'obéissance à la hiérarchie. L'article 28 de la loi du 13 juillet 1983 précise que le fonctionnaire « doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique, sauf dans le cas où l'ordre donné est manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public ». La désobéissance à un ordre illégal est reconnue comme légitime, mais le texte reste muet sur un ordre que le fonctionnaire jugerait comme immoral – l'intérêt public n'étant pas non plus synonyme de bien moral. Or, devant un ordre que ma conscience morale jugerait intolérable, n'ai-je pas le droit, au sens moral, et surtout le devoir de désobéir ? Au lendemain de la seconde guerre mondiale, la défense de la plupart des fonctionnaires jugés pour crime contre l'humanité, tel Adolf Eichmann par exemple, reposait sur cet argument : *je n'ai rien fait d'autre qu'obéir aux ordres et appliquer la loi.*

Ce silence de l'institution éducative, en matière de morale, est regrettable pour au moins deux raisons :

– la première est que le droit positif n'est pas suffisant pour légitimer une action : il y a des actions immorales mais légales et des actions illégales mais morales ; il suffit de penser au droit nazi et par exemple à la loi du 14 juillet 1933 qui impose la stérilisation des malades. Choisir de désobéir à la loi au nom de sa conscience morale, telle est l'une des formes de la désobéissance *civile* définie par le philosophe américain Ronald Dworkin :

« Quand un homme pense qu'il commettrait une faute grave s'il refusait d'assister l'esclave en fuite qui frappe à sa porte ou, pis encore, s'il le livrait aux autorités, cet homme estime que la loi sur les esclaves en fuite le contraint à agir d'une manière immorale. Son sentiment d'intégrité personnelle et sa conscience lui défendent d'obéir. Les soldats mobilisés pour une guerre qu'ils estiment profondément injuste se trouvent dans une situation comparable. Dans ce type de circonstance, je dirais de la désobéissance civile qu'elle est "fondée sur la conscience morale" » (Dworkin, 1985/1996, p. 137).

Dans nos démocraties, une grande partie de notre droit positif est fondé sur des valeurs morales, alors pourquoi les taire quand le simple rappel froid à la loi ne suffit pas et exige pour être entendu une justification éthique ? De telles valeurs ne pourraient qu'apporter une aide supplémentaire aux fonctionnaires dans des situations difficiles : à l'école, le respect de l'autre, les devoirs envers soi-même et envers les autres. Mais aussi, le respect de l'autonomie, la bienveillance, la non-malfaisance, la responsabilité et la justice : tels sont les principes de l'éthique médicale de Beauchamp et Childress⁶ qui éclairent de nombreuses équipes médicales aujourd'hui, et qui, adaptées à l'école, pourraient guider

et justifier nos conduites mais aussi assurer à chacun un service non seulement juste et surtout visant le bien de chacun. La simple proposition de l'article 111-1 : « Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs » reste trop abstraite. Le proviseur d'un Lycée professionnel me confiait qu'il avait dû intervenir lors d'une campagne d'affichage organisée par les élèves et les professeurs, faisant la publicité de séances de coiffure gratuites. Sur l'affiche, une élève consentante s'exposait de manière quelque peu ambiguë. Quelle était la conduite la plus juste ? Le proviseur avait décidé d'interdire ces affiches au nom de l'atteinte à la pudeur. Or doit-on seulement s'en remettre à la morale personnelle de chacun et ici à celle du Proviseur ? Ne faut-il pas aller plus loin ? Est-il impossible d'élaborer une *morale commune de l'éducation* ?

– La seconde raison est que l'éthique et la morale sont devenues progressivement l'affaire des seuls individus. L'État s'est désengagé progressivement de la sphère morale au nom du respect des libertés individuelles. Mais n'est-ce pas alors le service public qui risque de voir son champ d'action considérablement réduit ? N'a-t-il pas d'autres missions que celles purement régulatrices et pragmatiques, en particulier des missions éthiques et politiques visant le bien commun et reposant sur des valeurs comme la solidarité, la générosité, ou encore le souci des autres ? Ne peut-on pas dépasser l'alternative entre un État paternaliste et moraliste et un État ultra-libéral ?

L'ensemble des principes et des valeurs incarnés par les encadrants dans une école est fondamental dans la formation et l'éducation des élèves. Nous avons le devoir de garantir aux élèves des relations basées sur le respect de l'autre, l'égalité et la justice, mais aussi l'écoute et la bienfaisance. Or nous avons peur de la morale à tel point que nous n'en parlons plus aujourd'hui qu'en la nommant « éthique ». Comme nos élèves, nous avons tendance à réduire la morale au conformisme, à la « police morale »⁷, selon la formule de J. S. Mill. Voyons quelle tendance éthique semble se dessiner dans la société d'aujourd'hui. Est-elle conciliable avec les missions de l'école ?

D'UNE ÉTHIQUE MAXIMALISTE À UNE ÉTHIQUE MINIMALISTE

Dans de nombreux champs sociaux et politiques, nous sommes passés progressivement d'un modèle paternaliste à un modèle autonomiste. On reconnaît à l'individu la capacité et le droit de régler sa vie selon ses propres lois, comme l'indique l'étymologie *Autonomos*. Les biens transcendants, valables universellement, qu'il s'agissait d'imposer aux individus, même dans leur sphère privée, ont été remplacés par des biens essentiellement subjectifs : ce qui est bien, c'est mon bien, c'est-à-dire ce que je juge subjectivement comme tel.

La forme la plus radicale de ce modèle autonomiste est le minimalisme moral, défendu par les utilitaristes anglo-saxon (Jeremy Bentham, John Stuart Mill) et aujourd'hui en France par le philosophe Ruwen Ogien. Le minimalisme moral et politique soutient que la loi comme l'éthique devraient renoncer à sanctionner ce qu'on appelle les « crimes sans victime » : des actes où il n'y a pas de victime, c'est-à-dire de personne physique et morale qui aurait subi un dommage *contre son gré*. Puisqu'il n'y a pas de victime, alors il n'y a pas de crime. On devrait donc renoncer à les réprouver aussi bien juridiquement que moralement. Ces actes peuvent être répartis suivant trois catégories :

1. Les offenses à des entités abstraites ou symboliques. Railler la nature humaine, brûler un drapeau, siffler un hymne national : si ces actions ne visent pas délibérément à faire du mal à autrui, ce ne sont pas des crimes. Le drapeau que je brûle ne souffre pas, soutient le minimaliste.

2. Les activités auxquelles nul n'a été contraint de participer, c'est-à-dire des conduites entre personnes consentantes et qui ne causent là encore aucun dommage direct à des tiers : l'euthanasie, le lancer de nain, les mères porteuses, la prostitution, etc.

3. Les conduites qui ne causent, au pire, des dommages qu'à soi-même : le suicide, l'auto-mutilation, la masturbation, la gourmandise, la fainéantise, l'abandon de ses talents naturel, etc.

Ruwen Ogien, dans *l'Éthique aujourd'hui*⁸, énonce ainsi les trois principes du minimalisme moral :

1. Le principe de *l'indifférence morale du rapport à soi-même*. La morale traditionnelle soutient un principe d'asymétrie morale : selon ce dernier, le bien ou le mal qu'on se fait volontairement à soi-même *n'a pas la même importance morale* que le bien ou le mal qu'on fait volontairement aux autres. Mettre fin volontairement à ses jours est *moins* condamnable moralement que l'homicide volontaire. Le principe de « l'indifférence morale du rapport à soi-même » soutient que ce qu'on se fait à soi-même *n'a aucune* importance morale. La personne qui a mis fin à ses jours était sans doute souffrante, elle manquait certainement aussi de prudence, mais elle n'est coupable d'aucune faute morale. Selon ce premier principe minimaliste, les devoirs envers soi-même, comme ne pas se suicider, rechercher la vie « bonne » ou une vie personnelle « réussie », l'accomplissement de ses talents naturels, doivent être exclus de l'éthique.

2. Le second principe de ce modèle éthique, sur ce point commun à tous les autres modèles, est le principe de non-nuisance envers autrui, autrement dit la condamnation morale des conduites qui visent à causer délibérément des torts aux autres. Selon le minimaliste, la nuisance à autrui, l'empiètement sur sa liberté, est la *seule* raison légitime de condamner une action :

« La seule raison légitime que puisse avoir une communauté pour user de la force contre un de ses membres est de l'empêcher de nuire aux autres. Contraindre quiconque pour son propre bien, physique ou moral, ne constitue pas une justification suffisante » (Mill, 1859/1990, p. 74).

Par conséquent, si autrui est consentant pour que je lui porte des dommages, qu'ils soient physiques ou moraux, le consentement annule la faute. Afin de bien comprendre l'enjeu de cette position, rappelons brièvement l'affaire du cannibale de Rothenburg en Allemagne. En 2001, Armin Meiwes lance un appel sur Internet : « Cherche homme prêt à se faire manger ». Il reçoit près de 400 réponses positives, puis sélectionne sa victime consentante, un ingénieur berlinois de 42 ans. Arrêté, Meiwes rejette l'accusation de meurtre affirmant que la victime était consentante. La défense plaide « l'homicide sur demande ». En janvier 2004, Meiwes bénéficie de circonstances atténuantes et est condamné à 8 ans et demi de prison. Ce n'est qu'en 2006 en appel à Frankfort qu'il est reconnu coupable de meurtre et condamné à la prison à vie. Le minimaliste cohérent soutiendra donc qu'on ne doit pas condamner ce type d'acte, ni juridiquement, ni moralement.

3. Ruwen Ogien ajoute enfin un troisième principe – certains minimalistes le refusent – le seul positif : un principe d'assistance à autrui. Vous êtes enseignant ou professeur et, sortant de votre établissement, vous apercevez un élève qui se fait agresser. Vous pourriez estimer que hors de votre établissement, vous n'avez plus aucune obligation juridique envers cet élève qui n'est d'ailleurs plus non plus un « élève ». Venons-en à votre conscience morale : si votre seul devoir moral était de ne pas nuire directement et intentionnellement à autrui, vous pourriez continuer votre chemin, sans faire quoique ce soit. Pour éviter ce genre de conclusion, qui semble immorale⁹ – et du point de vue de la loi, il y aurait non-assistance à personne en danger – il faut donc ajouter au principe négatif de non-nuisance un principe positif d'assistance. Il faut concevoir ce principe, soutient Ruwen Ogien, comme un principe d'égalité de considération des revendications de chacun : une demande de reconnaissance de droits et de besoins, et non une offre de bienfaisance ou de charité qui serait alors paternaliste. Je devrai aider le sans abri qui me le demande, en appelant les secours par exemple, mais je dois aussi respecter son refus d'être aidé, même si celui-ci se meurt sur le trottoir.

Or l'enjeu est ici de définir la limite de ce dernier principe : n'ai-je pas le devoir d'aider mon ami qui s'est réfugié dans la drogue à s'en sortir ? Ne dois-je pas raisonner la personne résolument décidée de mettre fin à ses jours ? N'avons-nous pas le devoir d'aider l'autre, et dans certaines situations, quand bien même l'autre ne *veut* pas être aidé ? Or je soutiens que ce souci de l'autre¹⁰, ce devoir de bienfaisance, qui s'oppose au respect

de la liberté individuelle, est l'une des valeurs premières de l'éducation. L'éducateur non idéaliste sait bien que la relation éducative est d'abord vécue par le jeune élève comme une *contrainte*. Sommes-nous donc condamnés à retomber dans un paternalisme radical ?

LES DANGERS DU MINIMALISME DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Selon un tel minimalisme moral, la libre disposition de soi et l'accord entre les personnes sont fondamentaux et interdisent tout jugement moral et toute intervention de la société comme de l'État. Si certains d'entre nous veulent se faire manger, humilier, désirent s'infliger des dommages physiques ou psychologiques irrémédiables, c'est leur liberté absolue. Si des femmes sans emploi proposent leur « service » à des couples stériles, l'État ne doit pas intervenir : il pourra au mieux s'assurer que le *contrat* entre la mère porteuse et le couple soit respecté.

Nous sommes de plus en plus nombreux aujourd'hui, dans nos démocraties occidentales, à défendre un tel libéralisme et minimalisme moral et politique, et ce dans tous les domaines : dans le domaine médical, économique, social et politique. Les missions du service public sont progressivement réduites aux seules fonctions régaliennes et aux corrections des imperfections du Marché. Certains voient en ce minimalisme grandissant un effacement des valeurs, mais c'est plutôt, il me semble, l'affirmation d'une seule et même valeur : l'autonomie, comprise naïvement comme une indépendance absolue. Car, faut-il le rappeler, l'autonomie ne se réduit pas à l'indépendance : l'autonomie requiert la délibération et un minimum de rationalité ou d'objectivité, or certains actes, certains désirs en sont totalement dépourvus. J. S. Mill lui-même, figure emblématique du minimalisme, soutient que sa doctrine « ne s'applique qu'aux êtres humains dans la maturité de leurs facultés » et ne concerne pas « les enfants (...) et tous ceux qui ont besoin que l'on s'occupe d'eux parce qu'ils doivent être protégés contre leurs propres actions et contre les blessures venues de l'extérieur » (Mill, 1859/1990, p. 75)¹¹. Une société qui prône la seule liberté comme valeur fondamentale nie l'évidence : certains d'entre nous sont plus vulnérables que d'autres, nous ne sommes pas égaux, voilà le fait. Or, dans une démocratie, le droit doit corriger les inégalités au lieu de les renforcer : un des devoirs fondamentaux de l'État est d'aider et de protéger les plus démunis, les personnes les plus vulnérables.

Prenons l'exemple de l'école républicaine. Ce serait une illusion de penser que l'éthique minimaliste n'a pas déjà franchi les portes de l'école¹². L'école, par ses élèves, ses professeurs et ses encadrants, est aussi le miroir d'une société, et donc de ses mœurs. Qui n'a pas entendu un élève proclamer que *son bien* est ailleurs qu'à l'école, qu'il est libre de choisir ce qui lui convient le mieux et qu'il n'est là que parce qu'on le lui

a imposé ? Il y a quelques années, un élève des classes terminales m'avait proposé de l'argent pour obtenir des points supplémentaires à une dissertation et avait même utilisé une certaine forme de sympathie : « on sait bien que vous ne gagnez pas beaucoup d'argent ». De nombreux élèves considèrent consciemment ou inconsciemment la liberté individuelle et le consentement comme des valeurs suprêmes et suffisantes. Les devoirs envers soi-même, en particulier, le sens de l'effort, la prudence, l'endurance, sont vécus comme des intrusions et des obstacles à leur épanouissement personnel. Certes, n'est-ce pas là l'essence de la jeunesse que ce défi de l'autorité et ce culte de la liberté ? Comme le dit l'Écclésiaste, il n'y aurait là rien de nouveau sous le soleil. Le problème est que les adultes eux-mêmes tendent à soutenir un tel modèle éthique auquel les jeunes peuvent alors s'identifier plus fermement et sans limite. C'est là, à mon avis, le fait nouveau à mettre en lumière. Certains phénomènes liés aux nouvelles technologies – par exemple, un jeune adolescent qui filme avec son téléphone portable sa partenaire avec son consentement et qui le diffuse ensuite dans tout le collège – ne sont que le reflet de ce qui est accepté aujourd'hui hors des murs de l'école : le consentement tend à annuler toute faute. N'est-ce pas là encore le message de toutes les émissions de télé-réalité où certains jeunes consentent à se mettre dans des situations humiliantes ?

Imaginez une école où le seul devoir imposé à l'élève serait de ne pas nuire à autrui. Cette école ne cultiverait ni le sens de l'effort, ni le mérite, ni l'accomplissement personnel, au nom du respect d'une liberté individuelle sacralisée. Un devoir donné par le professeur ne serait plus, selon cette logique, qu'une simple possibilité offerte au consentement ou non de l'élève. Devant des élèves récalcitrants, un professeur consentirait à son tour à ne plus faire cours, à laisser ses élèves lire le journal ou à jouer aux cartes, s'ils sont silencieux. Les disciplines culturelles ne seraient plus imposées, dès le plus jeune âge, elles deviendraient seulement optionnelles, laissées au libre arbitre de chacun. Un tel devenir minimaliste est synonyme de la fin de l'école républicaine et de ses valeurs : les élèves, comme leurs enseignants, seraient livrés à un *état de nature*, favorisant seulement les plus forts. Dans une telle école, la fraternité, la solidarité, ne sont plus que des valeurs secondes, voire totalement illégitimes. L'accomplissement personnel est une expression de la « police morale », il faut l'interdire.

On peut tout à fait concevoir qu'un peuple entier puisse choisir de vivre ainsi dans la paresse généralisée. Nous *pourrions* tous vivre ainsi, admet Kant ; l'idée d'une paresse universelle est concevable et matériellement possible, mais en tant qu'être raisonnable, nous ne le *voulons* pas. En tant qu'être raisonnable, nous voulons développer au maximum nos talents et notre humanité¹³. L'école, en définitive, doit se montrer capable de répondre à ces questions fondamentales : que voulons-nous faire de l'humanité ? Qu'est-ce qu'être un homme ? Quelle sont les fins que nous visons ? De telles valeurs et de telles fins se

doivent d'être discutées, non seulement entre adultes, mais aussi avec les futurs citoyens : la morale ne s'occupe pas que du passé, elle tente dans le présent de réaliser une humanité future.

POUR UNE ÉTHIQUE DE LA DISCUSSION ET DE LA SOLLICITUDE

Comment éviter le minimalisme sans retomber dans un paternalisme suranné qui consiste à imposer des valeurs à des citoyens jugés irresponsables ? Comment « faire partager » ces valeurs autrement que sous la contrainte ? La mission de l'école – l'éducation des citoyens – n'est pas d'inculquer aux élèves l'obéissance aveugle à l'autorité, quelle qu'elle soit – le XX^e siècle a montré les désastres d'une telle soumission. L'école républicaine doit permettre aux individus de devenir des sujets responsables et autonomes, capables de participer *activement* à la démocratie. Le citoyen authentique, selon Aristote dans le livre III de la *Politique*, est un participant actif aux affaires de l'État, ou comme l'écrit encore Hannah Arendt, un « co-partageant au gouvernement » (Arendt, 1963/1967, p. 322). Or, le partage des valeurs est la condition même de l'identité et de la continuité de la communauté et de l'action politiques. C'est cette adhésion *critique* à la communauté politique et donc à ses valeurs qu'il s'agit de créer dans l'éducation. La tâche n'est pas aisée.

L'éthique de l'éducation exposée brièvement ici repose sur quatre principes :

– Premièrement, il ne faut plus avoir peur des interdits. Il y a des conduites qu'on ne peut tolérer dans un établissement scolaire : des atteintes à la dignité humaine, des humiliations, des insultes, qu'elles soient ou non consenties. Le consentement n'a pas de valeur éthique *en lui-même* : il est sans doute dans de nombreux cas une condition nécessaire mais il n'est pas une condition suffisante pour légitimer n'importe quelle conduite. À lui seul, il ne peut annuler la faute, juridique ou morale. Freud a montré la nécessité, pour la survie même de nos sociétés mais aussi l'accomplissement de l'individu, de tels interdits moraux. Notre jeune public, mineur, doit par définition *apprendre* à devenir responsable et autonome ; notre mission d'éducateur passe donc par un certain nombre d'interdictions afin de les mener vers cette autonomie et cette capacité à l'exercice de la citoyenneté. Leur consentement n'est pas encore *libre et éclairé* : ils ne cessent de subir des influences, de confondre le désir et la volonté, etc. Professeurs et encadrants sont là pour « faire partager des valeurs », mais aussi, et il ne faut pas en avoir peur, pour les plus jeunes, « imposer des valeurs », poser des interdits. N'est-ce pas là la première pierre de l'éducation ?

– Deuxièmement, l'école est le lieu de *transmission* des valeurs communes, tel est le premier sens du mot « partage ». L'école, selon Hannah Arendt, se doit d'être conservatrice ;

« l'essence de l'éducation est la natalité, le fait que des êtres humains *naissent* dans le monde » (Arendt, 1961/1972, p. 224). Comme le souligne Patrice Canivez,

« La condition de natalité signifie que l'homme vient au monde. Il apparaît, comme enfant, dans un monde qui est toujours plus vieux que lui, et il y commence quelque chose. En naissant, l'homme introduit la nouveauté et l'initiative dans le monde. Il est un être singulier, inédit, imprévisible. C'est pourquoi il est conçu mais non pas fait. La destinée de l'enfant, sa capacité d'innovation, ne peuvent pas être maîtrisées par les adultes, bien qu'elles puissent être détruites par une éducation mal conçue » (Canivez, 1995, p. 127).

Qu'est-ce que l'éducation ? Ce n'est pas faire participer les enfants, dès leur plus jeune âge, aux débats politiques. Cette idée avait été avancée lors de la Révolution française et Hannah Arendt a montré à quel point elle était dangereuse pour le développement de l'enfant qui vieillirait ainsi de manière trop précoce : l'école est le lieu de transition entre la sphère privée, familiale et la vie publique. Selon Hannah Arendt, l'école doit être conservatrice si elle veut éviter d'être réactionnaire. De quoi doit-il y avoir conservation ? De l'héritage passé et commun que nous devons transmettre aux enfants afin de leur permettre d'innover et de commencer quelque chose de nouveau. L'idée de nouveauté que proclamerait une éducation nouvelle sera toujours plus vieille que les enfants eux-mêmes. L'éducation se doit donc d'être conservatrice pour laisser aux enfants la capacité d'innover, d'inventer, non pas à partir de rien, mais à partir de notre culture commune, qu'ils vont ainsi prendre en charge et continuer :

« Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle ; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera. C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine » (Arendt, 1961/1972, p. 239).

– Troisièmement, l'éthique que je vous soumetts n'est ni paternaliste – l'éducateur imposerait ses valeurs sans jamais se justifier autrement que par un « c'est pour ton bien » – ni un modèle minimaliste. Je crois, avec E. Weil et J. Habermas, en une éthique de la discussion – tel est le second sens du mot « partage » : quelles sont nos valeurs communes et pourquoi nous y adhérons ? Cette question doit faire l'objet d'une discussion *désintéressée*, en dehors des enjeux du pouvoir politique (dans les lycées et les universités, dans des comités d'éthique réunissant les personnels, etc.) C'est une illusion, voire une

dérive idéologique, de penser que le choix et la définition des valeurs ne sont pas problématiques et n'exigent pas la discussion. Dans l'affaire du lancer de nain¹⁴ par exemple, ou lors des multiples polémiques concernant l'euthanasie, l'introduction, sans justification ni définition, de la dignité humaine, a alimenté la polémique. Elle fut ajoutée sans concertation par le conseil d'État le 27 octobre 1995 à la trilogie classique de l'ordre public : le lancer de nain porterait atteinte à « la dignité de la personne humaine », dont le respect est « une des composantes de l'ordre public ». Certains juristes ont parlé d'une dérive idéologique de la justice et de l'État. On ne peut plus aujourd'hui imposer aux citoyens des valeurs sans se justifier ni débattre ; telle est l'une des conséquences positives du minimalisme moral, des revendications sociales de liberté et d'autonomie des années soixante et de la démocratisation des savoirs.

– Quatrièmement, le souci de l'autre, des autres est l'un des piliers du service public lorsque celui-ci veut servir l'intérêt général : une société ne peut bien fonctionner sans cette attention particulière portée de chacun envers les autres. Il me semble qu'une perspective éthique intéressante est proposée notamment par les éthiques du *care*, qui sont apparues aux États-Unis dans les années 80. Le *care*, terme difficile à traduire en français, désigne à la fois l'attention portée à autrui, la sollicitude, donc un sentiment, une disposition envers autrui, mais aussi des pratiques de soin, des activités. La philosophe américaine Joan Tronto, dans son ouvrage publié en 1993 qui fait figure de référence, *Un monde vulnérable, pour une politique du care*, propose la définition générale suivante, le *care* désigne

« une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie » (Tronto, 1993/2009, p. 143)¹⁵.

La théorie du *care* repose d'abord sur une analyse des conditions historiques qui ont favorisé le fait que dans nos démocraties libérales, le *care* ait été de plus en plus délaissé par l'État et la morale et pris en charge le plus souvent par les femmes dans des emplois mal rémunérés et peu valorisés (aides-soignantes, aides aux personnes âgées, professeurs des écoles, etc.) Alors que l'attention à l'autre et le soin sont des rouages essentiels dans le fonctionnement de nos sociétés, ils sont de plus en plus dévalorisés et délaissés au profit des seules valeurs qui font le culte de la force et de la volonté. Porter ce *care*, cette attention à l'autre au cœur même des missions de l'école est fondamental : il faut introduire et renforcer le dialogue, l'écoute, la bienveillance entre les encadrants, les élèves et leurs parents. Nous avons trop tendance à nous réfugier dans une éthique de la responsabilité qui réduit les relations entre les personnes à un simple contrat entre individus

dits responsables et autonomes. J'interprète sous cet angle *cariste* le référentiel de mission des chefs d'établissement où il est écrit par exemple qu'il doit, dans l'impulsion de la politique pédagogique et éducative, « repérer les forces et les difficultés chez les personnels », « valoriser, encourager, aider ». Mais aussi, au service de la réussite des élèves, « favoriser les modalités d'expression des élèves », « créer les conditions d'un accueil des élèves dans l'établissement en dehors des heures de cours », etc. Faire de l'établissement un lieu ouvert sur le quartier, un lieu de vie et de dialogue, où règne un climat moral et stimulant, telle est la responsabilité du chef d'établissement et des enseignants. Quand les enseignants pourront-ils recevoir leurs élèves dans un vrai bureau et non plus dans une « salle des professeurs » où il est indiqué sur la porte que l'entrée est « interdite aux élèves » ? Quand un professeur pourra-t-il discuter avec son Proviseur de ses problèmes rencontrés avec une classe sans avoir peur d'être jugé ?

L'éthique du *care* repose ensuite sur la reconnaissance de la vulnérabilité et de l'interdépendance de tous les hommes. L'essence de l'homme n'est plus la seule autonomie, mais la vulnérabilité et la relation à autrui, cette relation étant le plus souvent asymétrique, comme dans la relation de dépendance et de domination par exemple, mais aussi dans la relation de maître à disciple. L'enjeu est de prendre en charge les plus vulnérables, de réparer les inégalités, d'offrir à chacun les mêmes chances, etc. Un élève n'entre pas à l'école telle une personne autonome et responsable. C'est l'école qui doit lui faire acquérir progressivement cette autonomie et cette responsabilité. Supposer que les élèves sont tous autonomes et responsables a pour conséquence de punir et d'exclure d'emblé ceux qui se montrent incapables de respecter le contrat, le « règlement ». Le culte de l'autonomie, le déni de la vulnérabilité, sont des facteurs de l'échec scolaire et de la violence sociale. Il faut réhabiliter la sensibilité ou ce que les empiristes anglais du XVIII^e siècle appelaient le « sentiment moral » dans les relations à l'autre et dans les institutions publiques : sortir d'un modèle purement rationnel et universaliste de la relation à l'autre et prendre enfin en charge *la grande vulnérabilité vitale ou sociale*. Ainsi pourrions-nous fonder ce qu'il convient d'appeler, avec Fabienne Brugère, une « démocratie sensible » (Brugère, 2011, pp. 121 et sq.)

Réflexion commune sur les valeurs du service public et de l'éducation, importance fondamentale des interdits, de la discussion, du soin en général et de l'attention aux plus vulnérables, tels sont les principes d'une éthique de l'éducation qui ne reposerait plus seulement sur l'autonomie, mais aussi la bienfaisance et la justice.

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

- * Arendt H. (1963/1967). *Essai sur la révolution*, Paris : Gallimard.
- * Arendt H. (1961/1972). *La crise de la culture*, Folio Essai, Paris : Gallimard.
- * Beauchamp T. L. et Childress J. F. (trad. 2008). *Les principes de l'éthique médicale*, trad. Fisbach M., Paris : Les Belles Lettres.
- * Brugère F. (2011). *L'éthique du care*, Paris : PUF.
- * Canivez P. (1995). *Éduquer le citoyen* (2e édition), Paris : Hatier.
- * Durand G. (2011). *Puis-je lancer un nain qui le veut bien ? Philosophie du consentement*, Vallet : Éditions M-Éditer.
- * Dworkin R. (1985/1996). *Une question de principe*, trad. A. Guillain, Paris : PUF.
- * Fuchs E. (1995). *Comment faire pour bien faire*, Genève : Labor et Fides.
- * Kant E. (1795/1994). *Métaphysique des mœurs* II, trad. Renaut A., Paris : GF Flammarion.
- * Mill J.-S (1859/1990). *De la liberté*, Paris : Gallimard.
- * Ogien R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris : Gallimard.
- * Ricœur P. (1999). *Lectures* (tome I : *Autour du politique*), Paris : Seuil.

Chapitre dans un livre collectif :

- * Billouet P. (2008). Le minimalisme éducatif. In A.-M. Drouin-Hans (Ed.), *Relativisme et éducation* (pp. 51-66), Paris : L'Harmattan.
- * Jutras F. et Boudreau C. (1998). La dimension éthique dans la relation éducative selon le point de vue d'enseignante et d'enseignants du secondaire. In M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebus et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (pp. 155-169), Québec : Presses de l'Université du Québec.

Article d'un périodique :

- * Brugère F. (2009). Pour une théorie générale du care. *La vie des idées*. Disponible à l'adresse : <http://www.laviedesidees.fr/Pour-une-theorie-generale-du-care.html>

Conférence :

- * Obin J.-F. (2010), *La place des valeurs politiques et morales dans la direction des établissements*, Conférence donnée à l'École Supérieure de l'Éducation Nationale, Poitiers. Disponible à l'adresse : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference?idRessource=1273&cHash=4859317887>

NOTES :

¹ ATER en philosophie à l'IUFM des Pays de la Loire

Chercheur associé au CAPHI et au CREN

Membre de la Consultation d'Éthique Clinique au CHU de Nantes

² Pour une distinction cependant féconde, on se reportera en particulier aux travaux de Fuchs (1995) et de Ricœur (1999).

³ Certes, il faut souligner cette nouvelle compétence ajoutée en 2006 : « Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable ». Mais sur quelles valeurs morales, autres que les valeurs républicaines, repose cette éthique ? Le texte répète d'abord simplement le Code de l'éducation : il s'agit de « faire comprendre et partager les valeurs de la République ». Il ajoute ensuite une valeur, celle du « respect ». Mais qu'est-ce que l'enseignant doit respecter ? Essentiellement, il doit « respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale (...) respecter les élèves et leurs parents (...) prendre en compte la dimension civique de son enseignement ». Là où les textes pourraient aller plus loin en matière de morale, force est de constater une certaine timidité.

⁴ Je rejoins ici l'analyse de Obin (2010).

⁵ Lire cependant dans le Code de l'éducation la « Partie réglementaire », Livre I^{er}, Titre II, « Objectifs et missions du service public de l'enseignement », Chap. II, section 1 : l'une des fins du socle commun est que l'élève puisse « réussir sa vie en société » ; le socle commun est l'« ensemble de valeurs, de savoirs, de langage... » qui suppose « de la part des élèves, des efforts et de la persévérance ». Une morale est ici esquissée, mais encore timidement.

⁶ Beauchamp et Childress (trad. 2008).

⁷ Mill (1859/1990), p. 192.

⁸ Ogien (2007).

⁹ Attention, l'assistance à personne en danger n'exige pas non plus de nous qu'on risque sa vie pour autrui : se jeter dans une maison en feu pour sauver ses occupants, par exemple. L'art. 223-6 du Code pénal stipule : « Quiconque pouvant empêcher par son action immédiate, sans risque pour lui ou pour les tiers, soit un crime, soit un délit contre l'intégrité corporelle de la personne s'abstient volontairement de le faire est puni de cinq ans d'emprisonnement et de 75000 euros d'amende ». Je souligne.

¹⁰ L'idée que les actes ne causant de dommage qu'à soi n'a aucune importance morale repose sur deux idées qu'il faudrait aussi interroger, en particulier dans ses conséquences pour l'éducation : premièrement, l'idée qu'un acte orienté uniquement vers soi annule totalement ou partiellement son illégitimité. N'a-t-on pas des devoirs envers soi-même ? N'y a-t-il pas des conduites, mêmes privées, qui sont condamnables ? Deuxièmement, l'idée qu'un acte solitaire puisse ne causer de tort qu'à soi, ou seulement principalement à soi-même. *Nul homme n'est une île*. Certes, il faut distinguer, comme le montre Ruwen Ogien, les dommages directs des dommages indirects. Mais exclure les dommages indirects du

champ de la responsabilité individuelle est discutable. Pour une critique précise et pertinente du minimalisme dans le champ éducatif, on lira avec intérêt l'article de Billouet (2008, pp. 51-66).

¹¹ Il va même plus loin en prônant un paternalisme radical, voire la tyrannie, pour « (...) ces âges arriérés de la société où l'espèce elle-même pouvait sembler dans son enfance. (...) Le despotisme est un mode de gouvernement légitime quand on a affaire à des barbares (...) ». *Ibid.*

¹² Cette tendance minimaliste n'est pas un choix de l'école et des milieux éducatifs, mais l'effet non maîtrisé et encore peu perceptible d'un processus social, économique et politique bien plus large. Il serait intéressant de mener une enquête sur le terrain éducatif français et européen afin de mesurer cette tendance. Sur le terrain nord-américain, voir en particulier les travaux menés au Québec et par exemple ceux de Jutras et Boudreau (1998).

¹³ Cf. Kant (1795/1994), pp. 226 et sq.

¹⁴ Sur cette affaire et son interrogation éthique, je me permets de renvoyer le lecteur à mon essai : Durand (2011).

¹⁵ Voir l'excellente recension de Brugère (2009).

L'ÉTABLISSEMENT FORMATEUR : UN NOUVEL ESPACE CULTUREL DE FORMATION

Luc JAMET

Université Catholique de l'Ouest-Angers Laboratoire PESOA
(Pédagogies Socialisations Apprentissages)
Docteur en Sciences de l'Éducation
l.jamet2@wanadoo.fr

RESUME :

La formation des enseignants est agitée par les débats autour de la notion d'établissement formateur. C'est pourquoi nous invitons le lecteur à porter un regard épistémologique fondé sur le dispositif d'accompagnement des enseignants néo-titulaires par des professeurs expérimentés dans ce nouvel espace culturel de formation. Mais ce n'est pas parce qu'un établissement scolaire va se décréter formateur, qu'il l'est. C'est pourquoi nous insisterons sur l'expertise que nous avons menée sur notre propre terrain de recherche, un collège que nous dirigeons en Bretagne.

MOTS-CLES : *formation des enseignants ; établissement formateur ; espace culturel de formation ; néo-titulaires ; professeurs expérimentés.*

INTRODUCTION

Le nouveau schéma de formation des enseignants en France (Décret 19/12/2006) s'articule autour de deux pôles principaux : « une formation qualification » concrétisée par le master et une « formation qualification » certifiée par le concours. Mais la « formation sensibilisation » qui promouvait une approche pédagogique initiale a disparu et est remplacée par une formation professionnalisante des jeunes recrutés, encadrés par des professeurs expérimentés, au sein d'un établissement formateur. C'est un nouvel espace culturel de formation où tout est à construire, à vérifier, d'un point de vue théorique relatif à la construction de l'objet, dans les interactions qui peuvent se nouer entre les recrutés et les expérimentés, dans les finalités de la formation.

Comment les enseignants expérimentés et les jeunes recrutés conquièrent-ils et aménagent-ils ce nouvel espace culturel de formation ?

Même si une ambiguïté réside autour de l'expression « établissement formateur », d'aucuns préférant « établissement scolaire apprenant », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Bouvier (2001), nous définirons l'établissement formateur comme le fait Peter Senge, c'est-à-dire comme une nouvelle organisation apprenante au sein de laquelle « nous pouvons simplement mettre en place des conditions qui encouragent et soutiennent ceux qui veulent accroître leur propre maîtrise personnelle » (Senge, 1991, p. 225). De surcroît, « plus une équipe est en mesure d'examiner un même problème de points de vue différents, plus elle aura de possibilités d'agir efficacement » (*ibidem*, p. 317) tout en sachant que « l'apprentissage en équipe est la discipline la plus exigeante intellectuellement, émotionnellement, socialement et spirituellement » (*ibidem*, p. 408).

L'établissement formateur n'a de sens que s'il est une organisation apprenante, c'est-à-dire, d'abord, s'il suscite l'envie de formation (pas uniquement disciplinaire) chez les enseignants et favorise la démultiplication de celle-ci. Ensuite, il doit se donner structurellement des lieux où l'on puisse se questionner tout en acceptant l'évaluation d'un regard extérieur. Enfin, il lui faut faire preuve d'adaptabilité permanente et comprendre que ce qu'il investit, s'effectue dans une perspective de gestion des ressources humaines. Donc, si on prévoit que le collège devienne établissement formateur, nous devons d'ores et déjà anticiper car la fonction formatrice d'un établissement scolaire ne peut être véritablement opératoire que si elle est la résultante d'un projet et d'une mise en œuvre à dimension collective.

Ce nouvel espace culturel « est confronté à des morceaux d'existence épars ainsi qu'à des temporalités hétérogènes. On est confronté à des agrégations provisoires vouées à changer et surtout à disparaître, à une absence d'essence et de substance » (Laplantine, 1999, p. 53). La déterritorialisation de la formation des enseignants des IUFM vers l'établissement scolaire suppose en quelque sorte de définir ses caractéristiques pour savoir s'il est apte à devenir un établissement formateur. Une première partie sera réservée à cette contextualisation de la recherche dans laquelle nous précisons aussi notre cadrage méthodologique. Notre travail nous a amené à décontextualiser la logique socio-technique initiale de la formation des enseignants pour mettre en évidence la logique de la sollicitude, qui anime la formation aujourd'hui depuis le nouveau décret. Ainsi, nous verrons dans une seconde partie, comment l'accompagnement du néo-titulaire par le professeur expérimenté s'effectue et nous essaierons de présenter le profil de ces « semblables-différents » au regard de notre expérience. Nous terminerons en avançant que le Décret de 2006 recontextualise l'établissement scolaire s'il veut devenir formateur.

CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

Cadrage méthodologique

Pour que l'établissement devienne formateur, nous avons entrepris un travail d'expertise qui a consisté à dresser un état des lieux sur son histoire, sa culture, la transmission de ses valeurs, les objectifs du projet, la capacité d'engagement professionnel des enseignants, les interactions qui se jouent entre les acteurs scolaires, la place de l'établissement dans l'environnement socio-économique, la qualité de la communication. Nous nous sommes aussi engagé dans un processus de changement, pour l'établissement que nous dirigeons, en nous donnant des indicateurs d'évaluation pour déployer des stratégies qui auront les plus grands effets de levier. De plus, nous avons créé un dispositif d'accueil, d'encadrement, de formation et d'évaluation pour des jeunes certifiés en technologie, anglais, espagnol et français, accompagnés dans l'établissement, pour chacun, par un professeur expérimenté.

Cette recherche est en cours depuis quatre ans et a concerné à ce jour plus de soixante-dix enseignants réunissant pour moitié, d'un côté, des professeurs expérimentés et, de l'autre, des professeurs néo-titulaires, qui évoluent dans la plupart des disciplines dispensées en collège, à l'exception des matières scientifiques, pour des raisons liées uniquement aux postes disponibles dans l'établissement. Cette recherche s'est effectuée au fil d'une temporalité, sous forme, d'une part, de rencontres formelles ou informelles, en présence des conseillers pédagogiques, des référents de suivi de formation et, d'autre part, dans le cadre de stages de pratique accompagnée ou d'audition de cours. De plus, l'utilisation des technologies de la communication nous a permis de procéder à l'auto-confrontation des jeunes enseignants avec leurs séquences de cours et de les prolonger par un débat avec les collègues qui les ont observés.

Il ne s'agit pas d'un dispositif ritualisé et circonscrit mais d'une succession de situations privilégiant la particularité, l'immédiateté, et toujours, les liens interactifs et intersubjectifs. Notre démarche méthodologique induit un positionnement épistémologique qui plaide pour la significativité anthropologique de la singularité, voire une ontologie implicite de la personne. C'est volontairement que nous nous écartons d'une approche rationaliste traduisant des préoccupations de fonctionnalité de l'établissement formateur pour nous rapprocher d'une recherche heuristique qui prend en considération qu'à l'extérieur de ce nouvel espace culturel de formation, « l'enseignant-sujet, pré-formé à la profession, puise dans les outils de la culture, du sens qui l'aide à devenir enseignant, dans une combinaison renouvelée des sphères identitaires sociales, culturelles et propres » (Mallet, 1998, p. 43).

Qui parle dans cet article, le chef d'établissement et (ou) le chercheur ? Peut-on analyser une institution d'appartenance avec le risque de distanciation critique ? Nous oscillons en permanence entre une présence nécessaire (celle du chef d'établissement) qui peut parfois être ressentie comme une pression pesante et une distance nécessaire (celle du chercheur) pour que le travail s'accomplisse. Cette posture nous rappelle l'image du colibri présentée par De Peretti¹. À chaque instant, cet oiseau peut régler sa présence, sa distance, à la fine pointe des fleurs, pour ne pas les abîmer mais pour bénéficier du nectar, pour être dans une présence qui ne soit pas pression, ni dans une distance qui serait aussi pression par défaut. Cette oscillation est le gage d'une action dynamique, d'un va-et-vient entre une sorte de subjectivation de l'objet (l'établissement formateur, c'est le sujet actuel et permanent du chef d'établissement) et une sorte d'objectivation du sujet (le miroir du chef d'établissement, c'est l'établissement formateur). C'est pourquoi nous avons eu recours à une méthodologie souple et cadrante, la technique de l'observation participante, qui associe à la fois le principe du dépaysement ou du décalage nécessaire et celui de la radicalité de la sociologie de l'intervention.

Caractéristiques de l'établissement

La biographie du collègue et celle de l'équipe permettent qu'il devienne un établissement formateur. En effet, celui-ci a été amené à anticiper pour survivre, pour croître, et l'équipe s'est constituée puis fédérée autour d'un projet de veille pédagogique permanente, qui a généré, chez elle, la créativité et l'innovation pédagogiques car les enseignants ont été amenés à relire leurs pratiques professionnelles. Donc, l'établissement a développé une propédeutique de la vision territoriale, sociologique, éducative, pédagogique, a actualisé en permanence le futur du passé, a anticipé son avenir sous la forme d'une trajectoire existentielle fondée sur la recherche et la construction de sens qui a mobilisé les individus et constitué un collectif organisationnel et institutionnel sans injonction du manager dont le rôle anticipateur n'est pas de prévoir mais de permettre qu'un souffle créateur continue de motiver et de dynamiser l'équipe éducative. Les enseignants « ont trouvé l'opportunité, l'intérêt de changer leurs pratiques, leur façon de faire, en vue d'une visée qu'ils considèrent comme plus en adéquation avec ce qu'ils observent du monde qui les entoure » (Cros, 1998, p. 11). Les enseignants sont des entrepreneurs qui affichent une croyance profonde et quasi-obsessionnelle dans une vision, un projet d'entreprise. On ne sait jamais par avance quel avenir est en train de s'écrire dans le présent. En effet « l'innovation n'est ni un équilibre mécanique, ni une évolution planifiée, mais elle obéit à un processus incessant d'évolution, résultant de la décision d'acteurs singuliers prêts à envisager l'avenir » (Caccommo, 2005, p. 53).

En résumé, c'est donc une « éthique de la pratique éducative » (Thévenot, Joncheray, 1990, p. 113) qui s'est développée dans cet établissement, fondée sur l'éducabilité du jeune, l'engagement des adultes, l'innovation pédagogique des enseignants, autour d'un projet de formation de la globalité de la personne à la réalisation duquel les familles ont été associées.

DÉCONTEXTUALISATION DE LA LOGIQUE INITIALE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'accompagnement

Ces nouvelles orientations ministérielles appellent les enseignants « à assumer des missions complexes, et se trouvent de plus en plus écartelés entre les mythes professionnels qui fondent et légitiment leur activité et un appel à une rationalisation de leur action qui perturbe les normes professionnelles en usage et brouille leurs missions originaires » (Mallet, 2007, p. 663).

Pendant cette année de validation, en termes de formation, le rôle de l'équipe éducative est essentiellement d'accompagner, de guider les apprenants dans leur exploration, exploitation des ressources diverses, dans leurs différentes interactions, réflexions, motivations, essais et erreurs : reconnaître les personnes en valorisant les expériences et les compétences, rendre compte de leur travail, être à l'écoute des autres et faire confiance. Il faudra qu'elles prennent en compte et s'enrichissent des différences générationnelles ou autres pour construire des compétences collectives, gèrent la dimension affective des relations interpersonnelles dans l'établissement et régulent la vie collective en y participant, pour contribuer à sa dynamique. Les formateurs mettront l'accent sur la pratique de l'accueil, l'écoute, institueront des événements fédérateurs en lien avec le projet éducatif de l'établissement. Elles mettront en œuvre l'analyse des pratiques pédagogiques et des pratiques de l'établissement en articulant des espaces-temps, permettant les échanges et l'apprentissage collectif tout en octroyant du temps à la mise en œuvre de l'auto-évaluation. Leur souci sera de communiquer, formaliser, capitaliser, mutualiser les expériences et les pratiques en développant la mémoire collective et la culture de l'établissement.

« L'accompagnement devient une technique qui n'est utile que dans la mesure où elle devient signifiante dans le vécu d'un individu » (Hébert, 1991, pp. 92-93). La dimension anthropologique de l'accompagnement nous rapproche de la méthode originale élaborée par Pestalozzi :

« on pourrait étudier la manière dont s'articulent, au centre du processus, les trois éléments du cœur, de la tête et de la main. Avec la tête, Pestalozzi veut désigner le pouvoir qu'a l'homme de se dégager par la réflexion du monde et de ses impressions confuses en élaborant concepts et idées. Mais l'homme demeure, en tant qu'individu situé, complètement immergé dans un monde qui ne cesse, à travers l'expérience, de solliciter sa sensibilité, et le rapproche de ses semblables dans la lutte engagée en vue de maîtriser la nature par le travail : c'est la dimension du cœur. L'homme, ainsi provoqué parce qu'il est et sollicité parce qu'il doit être, n'a d'autre issue que de se faire, à la faveur de ce conflit toujours ouvert et pleinement assumé, une œuvre de soi-même : c'est la main » (Soëtard, 1994, pp. 6-7).

Les enseignants impliqués dans ce nouvel espace culturel manifestent une volonté plus ou moins explicite de mettre en pratique la sentence socratique « connais-toi toi-même ». Incrire dans son histoire de vie, ce nouvel épisode professionnel, aide à « reconstituer et donner sens à sa carrière et découvrir ainsi son identité d'enseignant » (Hess, Weigand, 1994, p. 81).

Cette analyse met en évidence que la relation éducative et pédagogique entre les deux enseignants relève moins d'une technique que d'un comportement communicatif, engageant la personnalité, une façon de vivre de chacun. « Concrètement, la qualité dialogale dépend aussi de l'armature philosophique, morale et politique de l'enseignant et surtout de la culture réelle de sa personne » (Monakow, Mourgue, 1928, p. 103). L'accompagnement peut s'assimiler « à un processus anthropologique, transpersonnel, transdisciplinaire et transgénérationnel, de reconfiguration des liens de réciprocité interpersonnelle, sociale » (Pineau, 2002, p. 29). L'accompagnement « se situe dans la position relationnelle prise par l'accompagnateur plutôt que dans la nature du travail de ce dernier. Il existe des essentiels relationnels qui favorisent l'établissement d'une véritable relation d'être » (Roberge, 2002, p. 101).

La situation binaire « semblable-différent »

Notre problématique posait la question de la notion d'identité d'enseignants « semblables-différents » évoluant dans un espace scolaire défini où tout fait déjà sens, où le hasard est exclu et le temps arrêté. Mais, dans l'établissement formateur, comme les dialogues dans le Neveu de Rameau, les personnages s'influencent l'un et l'autre. Le neveu dissemble constamment de lui-même, vacillant dans ses principes. Il pousse à son paroxysme le processus de dessaisissement de soi, de la non-coïncidence et de l'éclatement du sujet. Le tableau de Matisse « Portrait bicolore à la blouse rayée » montre l'intensité de cette situation binaire « semblable-différent ». Ce portrait peut évoquer,

en premier lieu, cette reconnaissance de conformité entre le professeur expérimenté et le néo-titulaire. Ils ont le même visage, les enseignants constituent une entité identique pourvue d'une vitalité intrinsèque. Ils ont aussi la même mission. Mais, en second lieu, cette toile symbolise une reconnaissance de distinction : les traits du visage sont différents ou plus exactement, une partie du visage semble étrangère à l'autre. Le néo-titulaire est un immigré, un étranger sur le territoire de l'établissement formateur : soit un étranger structurel dont la marque de différence est scellée par son statut particulier, soit un étranger conjoncturel car il ne pourra pas devenir un sédentaire au sein de l'établissement formateur. Cette relation ressemble à un diptyque en miroir où chacun apparaît comme le destin de l'autre.

L'un et l'autre sont donc des « semblables-différents », ce qui suppose, d'une part, l'articulation du concept de formation avec celui de l'espace culturel de formation et, d'autre part, la construction patiente d'un système conceptuel et le déploiement d'une posture épistémologique qui propose une matrice d'intelligibilité non pas représentationnelle mais phénoménale de la formation et de la construction d'un nouvel espace culturel. De plus, cette considération asymétrique est le moteur de l'entente, la cohésion du binôme. Elle provoque une dynamique et engendre de nouvelles relations qui ne se réduisent pas à une confrontation de l'expert, c'est-à-dire celui qui, selon les propos de Berliner « possède un sens global de la situation, de sorte qu'il y répond avec fluidité, sans même devoir y penser » (Piéron, Delfosse, Ledent, Cloes, 2000, p. 174) avec le débutant, défini par Berliner comme un « étudiant et enseignant de première année qui fonctionne en utilisant des règles ne tenant pas nécessairement compte du contexte » (*ibidem*, p. 175). Donc, la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné se joue dans « une dialectique subtile entre liberté et influence » (Coq, 2003, p. 143) qui nécessite de dégager des caractéristiques émergentes qui préfigurent le profil de ces enseignants.

Le professeur expérimenté a une aspiration à gouverner sa vie qui a un ancrage psychologique et anthropologique très profond. Il saisit l'accompagnement comme un objet transitionnel de son parcours professionnel qui concourt à son développement personnel. Ce n'est pas un professionnel de l'accompagnement. Passionné par son métier, il ne cherche pas une échappatoire à sa mission. Pour lui, l'accompagnement est source de réflexion sur sa pratique, de stimulation, de satisfaction, et lui permet de consolider son identité.

Le néo-titulaire fait, d'abord, son apprentissage existentiel, en lui ouvrant l'esprit à une réalité complexe qui fait entrer, dans la pratique de l'enseignement, les modes d'approche de vie. Ensuite, il fait son apprentissage professionnel en ce sens que ses premiers pas représentent une période initiatique à la vie d'enseignant, risquée, à fort degré d'incertitude, en situation exposée et porteur d'un projet de transmission. Enfin, il

fait ses apprentissages dans un flou anxiogène qui peut s'identifier à un « entre-deux » permanent, entre la poursuite des études, la vie professionnelle, auxquelles il convient d'ajouter la sphère privée. Même s'il a une connaissance approximative de l'organisation dans laquelle il travaille et de son environnement social et institutionnel, il croit beaucoup à l'efficacité d'une politique globale d'établissement pour construire un cadre scolaire. Il arrive avec un goût affiché pour l'expérimentation pédagogique et insiste sur la mise en place de méthodes pédagogiques actives, mais il se rend vite compte que les familles sont éloignées des codes scolaires et que l'institution ne crédite pas l'innovation pédagogique. Se créent alors un sentiment d'être méprisé et un travail de deuil par rapport à ses convictions personnelles. Il franchit certes plus volontiers que ses aînés la frontière de la classe pour se situer à l'échelle et au niveau de l'élève. Il a une conscience aigüe des aspects relationnels de son métier et, à cet effet, développe avec les jeunes, des stratégies de fraternisation fondées sur la proximité d'âge et sur un refus de la discipline *stricto sensu*. La dominante relationnelle prime sur la dominante procédurale. Donc, il prend bien en compte la culture première des élèves et permet à ceux-ci d'accéder à une culture seconde par l'exploitation didactique de repères culturels signifiants. Une nouvelle posture éthique sépare les professeurs des générations précédentes, des néo-titulaires : ceux-ci n'ont pas l'impression de faire leur devoir mais de s'y réaliser. La personne de l'enseignant passe devant sa fonction. Une prise en compte des élèves en tant que personnes, et des caractéristiques des situations rencontrées, s'impose. Ils articulent égoïsme et altruisme : être bien soi-même pour être bien devant les autres. Leur formation professionnalisante sur le site de l'établissement formateur doit prendre en considération qu'ils ne sont pas englués dans des pré-conceptions sur l'enseignement, leur héritage culturel ne sclérose pas leurs intentions voire leurs convictions pédagogiques. Comme tout à chacun, ils ont des représentations sociales de leur métier issues de leur environnement quotidien et qui jouent un rôle important dans leur posture professionnelle.

CONCLUSION

Il ne s'agit pas de vouloir prétendre définir ou légiférer des espaces culturels de formation mais de proposer un référentiel. En effet, vouloir créer l'établissement formateur ne signifie pas qu'il existera. Celui-ci sera implanté dans une école, un collège ou un lycée qui a son histoire, sa mémoire, son identité collective. En effet, l'ensemble de l'équipe éducative se trouve déjà dans un espace historique, social, culturel, déterminé, oscillant en permanence entre héritage et projet, qui organise la relation sociale. L'enseignant utilise cet espace dans toutes les activités qu'il entreprend, le divisant en un certain nombre de territoires : espaces de rencontre, de travail, d'éducation et, maintenant, de formation.

« C'est toujours à l'intérieur d'une culture qu'on cherche à inventer une humanité. La notion de culture est tout d'abord à mettre en relation avec la multiplicité des dimensions de l'être au monde... Il ne s'agit pas de traiter la culture comme une chose, mais plutôt comme un ensemble de formes à travers lesquelles un groupe humain invente son humanité » (Coq, 2003, pp. 20-21).

L'établissement formateur ne peut pas se réduire à une définition exclusive car c'est un mouvement d'appel à la créativité liée à la culture d'un établissement. Rien n'est donc systématique, ou formellement programmé, mais une contextualisation de l'établissement formateur lié à ses racines, à ses influences vivifiantes, à son présent, à l'anticipation de l'avenir, est souhaitable. C'est pourquoi nous pensons que l'établissement formateur pourrait devenir un concept à la fois opératoire et à valeur hautement symbolique en le différenciant selon les territoires.

Pour reprendre les propos de Lacey, une forme de socialisation professionnelle se développe au sein de ce nouvel espace culturel de formation.

« Les travaux sur la socialisation professionnelle des enseignants indiquent que la période d'insertion au travail est déterminante à plusieurs points de vue. Tout d'abord, même s'il se retrouve dans une structure organisationnelle qui lui est déjà familière, le nouvel enseignant doit en reconstruire la signification selon une nouvelle perspective, celle d'un enseignant. Passer de l'autre côté du bureau, c'est beaucoup plus qu'un changement de rôle ; c'est une transformation identitaire constituée de transactions prolongées et complexes qui bousculent plusieurs des certitudes héritées de l'exercice du métier d'élève » (Raymond, 2001, pp. 22-23).

Il faut interpréter ces stratégies de socialisation, comme un processus de transformation, d'ajustement par le néo-titulaire de ses représentations sociales, pré-conceptions de l'enseignement, convictions pédagogiques. C'est à la fois une adaptation à un environnement social et un mouvement d'ajustement personnel à une culture professionnelle. La formation nous amène à définir, sur un plan déontologique, les normes d'exercice de la profession enseignante et elle doit contribuer à favoriser le développement de la dimension ontologique de la personne de chaque enseignant. En effet, puisqu'on ne construit pas sans références et repères, il ne s'agira pas d'imposer un idéal de perfection, mais de rendre possible une authentique construction de soi en référence à des points d'humanisation, en somme, d'offrir un horizon de sens pour la vie en ne réduisant pas le jeune recruté à ses propres performances. L'établissement formateur peut fournir l'occasion que l'intégralité de l'être soit irradiée en réfléchissant aux convictions des membres, dans leurs rôles et leurs rapports aux autres, en relisant son histoire personnelle à travers celle de sa propre formation, en s'interrogeant sur le sens de l'engagement et de l'investissement personnels.

On saisit l'importance du vide culturel laissé par la formation initiale qu'il faudra chercher à combler sur le site de l'établissement formateur devenu le siège de la professionnalisation du jeune recruté. Nous avons une lecture plurielle de la professionnalisation. En effet, celle-ci s'articule en réalité autour de trois axes : celui des savoirs du plus didactique au plus extradidactique, celui des recrutés qui passent du registre du travail très individuel au très collectif, celui du temps, du plus ponctuel au plus lointain. Cette réforme fait apparaître une nouvelle typologie de la formation des enseignants : une formation didactique individuelle spécialisée pour se préparer au concours, une formation interdisciplinaire courte d'enseignants se partageant une même problématique, une formation sur site d'un ou plusieurs jeunes recrutés articulant stage et accompagnement sur un long terme autour de problématiques plutôt professionnelles.

Mais il n'en demeure pas moins et c'est peut-être là l'essentiel, pour les jeunes enseignants, l'établissement scolaire formateur est :

« le lieu de médiation recherché par les jeunes, le terrain, à qui ils attribuent toutes les vertus. Il est pour eux tout autant une épreuve de vérité qu'un potentiel irremplaçable de formation. À l'opposé du discours de l'institution sur la formation professionnalisante, beaucoup de stagiaires et néo-titulaires défendent l'idée d'une formation sur le tas dont aucun cours de pédagogie, aucun livre ne permettra l'économie » (Rayou, Zanten, 2004, pp. 91-92).

L'existence de l'établissement formateur dépend aussi du rôle pédagogique des chefs d'établissements. C'est un autre débat qu'il faudra engager.

BIBLIOGRAPHIE

- * Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.
- * Caccomo, J.L. Solonan Drasanan, B. (2005). *L'innovation dans l'industrie touristique : Enjeux et stratégies*. Paris : L'Harmattan.
- * Coq, G. (2003). *Éloge de la culture scolaire*. Paris : Le Félin.
- * Cros, F. (1998). *Dynamique du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation*, Paris : INRP, Collection Horizons pour la formation.
- * Hébert, J. (1991). *La violence à l'école, guide de prévention et technique d'intervention* (l'accompagnement). Montréal : Logiques.
- * Hess, R. et Weigand, G. (1994). *La Relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- * Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres : être humain au-delà des appartenances*. Paris : Le Pommier.
- * Mallet, R. (1998). *L'identité en formation : phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- * Mallet, R. (2007). De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants. *Revue Ethnologie française* n° 4, pp. 663-671.

- * Massé, R. (2005). « L'anthropologie de la santé au Québec : pour une conjugaison des approches et des méthodes », In Francine Saillant et Serge Genest (dir.) *Anthropologie médicale. Ancrages locaux, défis globaux*. Québec : les Presses de l'Université Laval et Paris : Anthropos.
- * Monakow, C. Mourgue, R. (1928). *Introduction biologique à l'étude de la neurologie et de la psychopathologie*. Paris : Alcan.
- * Piéron, M. Delfosse, C. Ledent, M. Cloes, M. (2000). Les caractéristiques de l'enseignant expert. *Revue de l'Éducation Physique n° 4*. Volume 40, pp. 173-180.
- * Pineau, G. (2002). L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à la mort. Entre solidarité et professionnalité. *Revue Éducation Permanente n° 153*, pp. 29-42.
- * Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle. *Revue Pédagogie collégiale n° 3*. Volume 14, pp. 22-27.
- * Rayou, P. Zanten, A. Van (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- * Roberge, M. (2002). À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement des différents métiers. *Revue Éducation Permanente n° 153*, pp. 101-108.
- * Senge, P. (1991). *La Cinquième discipline*. Paris : First Editions.
- * Soëtar, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. *Revue Perspectives n° 1-2*, volume XXIV, pp. 1-11.
- * Thevenot, X. Joncheray, J. (1990). *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris : Desclées. Relais-études numéro 9.

NOTES :

¹ www.unpsy.fr. Autour de Carl Rogers et d'Irvin Yalom. Texte André De Peretti et Carl Rogers, le colibri, symbole de l'ACP.

DU DÉPASSEMENT D'UNE « FIGURE » DE PAULO FREIRE : RETOURS SUR UNE CAMARADERIE PÉDAGOGIQUE AVEC LE CHRIST

Oussama NAOUAR¹

RESUME :

La singularité de l'itinéraire du pédagogue brésilien Paulo Freire reste encore difficile à mesurer du fait d'un retrait de la communauté francophone des études freiriennes internationales. Dans cet article, l'auteur se propose de revenir sur une jonction qui se retrouve, tant au Brésil qu'en France, entre pédagogie de la libération freirienne et théologie de la libération. Cette association mérite pourtant d'être interrogée, au-delà des évidences. Il entreprend ainsi de revenir sur les relations qui s'établissent entre ces deux mouvements en resituant chacun dans ses spécificités historiques, structurelles et conceptuelles avant d'entreprendre un retour à l'œuvre freirienne. Dans une approche clairement inscrite en philosophie de l'éducation et en histoire des idées pédagogiques, l'analyse s'intéresse à dégager, au-delà des spécificités propres à l'étude conjointe des deux objets d'études, la nature des relations qui se tissent entre le pédagogique et le théologique dans ce qu'elle comporte de chevauchements, d'expulsions et de convocations mutuelles. L'auteur interroge ainsi successivement les carences pédagogiques du théologique et la propre prophétisation du pédagogue qui participent à l'installation de certaines confusions, avant d'appréhender le pédagogue comme prisonnier conciliant et fugitif éclairé vis-à-vis du mouvement de la théologie de la libération.

MOTS-CLES : Théologie de la libération ; Pédagogie de la libération ; Paulo Freire ; Figure(s) ; réception ; idées pédagogiques ; prophétisation.

INTRODUCTION

À bien des égards, s'il est une figure de Paulo Freire méconnue en France, c'est celle de « camarade de Jésus » comme il aime à se désigner². Nous nous accordons tous pour supposer quelques liens entre le pédagogique et le théologique dans

l'œuvre de Paulo Freire. Pourtant, qu'il s'agisse des dimensions théologiques de la pensée freirienne ou encore des convocations de Freire depuis le théologique, les références s'avèrent peu nombreuses. Tout porte à croire que cette insuffisance n'autorise aucune association dans le sens commun entre théologie et pensée freirienne. Il n'en est rien, et elles ont même deux conséquences fâcheuses. Premièrement, elles laissent libre court aux convocations abusives depuis un lieu théologique. Ensuite, elles entretiennent et renforcent une relation nébuleuse entre les registres du « théologique » et « pédagogique » dans la pédagogie freirienne, sans jamais plus profondément les décrypter³. C'est dans ce lieu de flottement, qui peut s'étendre jusqu'à la jonction aisée et indolente « Paulo et la théologie de la libération », que se constituent tous les masques dont il nous reste à saisir les composantes et les formes.

Au fil de notre propos, nous nous donnerons pour objectif de clarifier ces liens dans la pensée freirienne. Bien que cet aspect reste peu étudié, il ne manque pas d'éclairer la singularité de l'itinéraire de Paulo Freire. En tout premier lieu, nous reviendrons sur la théologie de la libération en la réinscrivant dans son histoire et dans les liens qu'elle entretient avec la pensée freirienne. Ce point sera l'occasion de dénouer l'ambiguïté qui subsiste autour de ces relations.

En nous fondant sur nos propres analyses, nous aborderons dans un deuxième mouvement la teneur des relations qui s'établissent dans l'œuvre freirienne entre pensée pédagogique et inspiration divine, entre l'apprendre et le croire, en montrant sur quelles bases elles s'appuient. Ce sera l'occasion de dresser les contours d'une forme de mimétisme entre pédagogue et prophète, un élan qui permet de réinscrire la place du théologique dans l'œuvre freirienne sous une perspective nouvelle et originale.

Notre conclusion prendra le parti de revenir sur le jeu de dépendance et de fuite entre Paulo Freire et théologie de la libération. Nous le présenterons à la fois comme un prisonnier conciliant et un fugitif éclairé vis-à-vis du lieu théologique.

LA LIBÉRATION DE LA THÉOLOGIE À LA RENCONTRE DU PÉDAGOGUE-OSE

Autant la réception que la constitution de la théologie de la libération d'une part, et la pensée freirienne d'autre part, peuvent s'éclairer d'une géographie des idées soucieuses de remettre en avant l'aspect du contexte social. Les sociétés européennes et d'Amérique du nord restent marquées par la sécularisation (élimination des références religieuses de la vie sociale) et par la laïcité (différentes définitions, mais qui se retrouvent autour de la dissociation entre l'Église et les institutions politiques). Aussi, l'histoire politique récente de ces régions s'est faite sans l'Église, voire contre l'Église. La place de l'Église en

Amérique latine, et plus particulièrement au Brésil, tant dans l'histoire politique et économique que dans l'histoire des mentalités, est plus importante. En effet, la seule offensive menée par les tenants du positivisme est restée infructueuse, du moins au regard de la présence du religieux dans la tête des « petits gens ».

C'est peut-être que christianisme et découverte de l'Amérique latine sont des réalités infiniment entremêlées, les intérêts économiques de la colonisation s'étant systématiquement conjugués à des considérations religieuses et morales⁴. Il faut peut-être abandonner la lecture d'une Amérique latine évangélisée au profit d'une lecture plus éclairante pour l'historien des idées pédagogiques. En effet, pourquoi des Christophe Colomb, Cabral et autres marins-dévots, ont-ils baladé, sur de ridicules embarcations, des cloches de plusieurs centaines de kilos totalement inutiles à la traversée et sans même savoir s'il y avait un rocher, un caillou pour les ériger ? L'Amérique latine a été conquise par le christianisme. La découverte de Cabral, du point de vue symbolique, étendait les frontières de la « religion vraie », installant par la même les premières formes pédagogiques non-indigènes à travers le jésuitisme. En Amérique latine, théologique et pédagogique sont non seulement liés, mais le second s'est trouvé dès l'origine au service du premier⁵. Le modèle est clairement sémitique à l'origine, et les contre-modèles historiques semblent absents : pas de filiations avec le monde grec, encore moins avec les origines indoeuropéennes.

Plus proche de nous, ajoutons à cette première contextualisation générale la crise de 1929 qui mit à rude épreuve le mythe du progrès continu. Elle joua un rôle conséquent dans le renforcement de la doctrine sociale en général, et plus particulièrement celle de l'Église. La seconde guerre mondiale, pour sa part, affligea le revers de ce premier coup de gant à la modernité. Le spectacle des totalitarismes désentravés avait éprouvé ses prétentions pacificatrices mettant à jour, sur l'abord théologique, le paradoxe des connivences entre le Vatican et les despotes.

Enfin, une dernière considération, démographique celle-ci, est à garder en vue : le 20^e siècle est le cadre d'une explosion démographique qui fait passer la population d'Amérique latine de 60 à 500 millions, faisant de cette dernière la communauté catholique la plus importante du monde. Si en 1939, les quatre premiers pays catholiques dans le monde étaient l'Allemagne-Autriche, l'Italie, l'Espagne et la France, à l'aube du 21^e siècle, le Brésil, le Mexique, la Colombie les ont remplacés⁶. Ces premiers éclaircissements sont importants pour dénouer les relations entre le théologique de la libération et le pédagogique de la libération.

Ébranlons ce lieu commun, disons d'ores et déjà que la théologie de la libération est un mouvement diffus qui ne se confond nullement avec la pensée freirienne, même si, comme nous le verrons, les deux se retrouvent, se chevauchent, voire s'utilisent mutuellement. La théologie de la libération naît d'une *crise* du théologique, et c'est en cela qu'elle

fut animée par une volonté de *réajustement*. Notre analyse nous a conduit à restituer cette dernière comme une volonté de libérer le théologique en s'appuyant sur l'audace du pédagogique.

Il y a parmi les théologiens de la libération et les historiens des divergences sur la question de sa naissance⁷. Elle émerge autour des années 50-60 au Brésil pour reprendre une échelle large et trouve plusieurs points d'origine selon la littérature, s'étalant de la fondation de la CNBB (Conférence Nationale des Évêques Brésiliens) le 17 octobre 1952 jusqu'à la conférence épiscopale de Medellin en août 1968. L'émergence d'un mouvement en termes d'histoire des idées implique souvent la quête d'un ancêtre, d'un « père fondateur » ; dans l'histoire de l'institution religieuse, le pape Léon XIII et son encyclique *Rerum Novarum* (1891) sera le germe tout désigné annonçant la théologie de la libération⁸. Mais gardons à l'esprit plutôt ce début de la moitié du 20^e, l'histoire des idées nous enseigne que cette quête d'un passé est souvent plus construite que réelle, Léon XIII dirige une institution, et ses écrits ont un caractère jurisprudentiel. Il suit tant bien que mal dans ses encycliques les évolutions d'une époque : pensons à ses positions sur la « peste » qu'est le marxisme. Évoluant sur une frontière entre institution et croyants, la théologie de la libération aurait plus à voir avec les pensées « marginalisées » des catholiques sociaux progressistes de la première moitié du 19^e à l'instar d'un Frédéric Ozanam ou d'un Hippolyte Blanc.

Sur la question du milieu où naquit la théologie de la libération, s'affrontent également diverses interprétations. Il y a les plus « idéologiques », fortement ancrées dans le national-populisme brésilien d'orientation catholique, voulant faire émerger la théologie de la libération du peuple lui-même⁹. D'autres, plus médianes, affirment que le mouvement a pour origine des prêtres et des religieux, c'est la position de Gutierrez¹⁰. Enfin, certaines lectures font émerger la théologie de la libération dans des groupes minoritaires formés d'intellectuels et d'étudiants ayant développé ultérieurement une préoccupation à l'égard des couches populaires¹¹. Nous pensons sur ce point, qu'à l'évidence, l'émergence de la théologie de la libération se fait au croisement des deux dernières interprétations.

Contrairement à la pédagogie freirienne, qui marque l'essor et le développement du « pédagogique » dans une période d'effervescence effective, limités et renforcés par la dictature, la théologie de la libération naît de la crise, profonde et identitaire, du théologique. En effet, le théologique, après avoir été bousculé par le positivisme se retrouve cette fois malmené par le marxisme et plus largement les sciences humaines et sociales. À l'opposé, la pédagogie freirienne, entendue comme praxéologie, émerge de cette rencontre prolifique entre pratiques et théories. Les sciences humaines menacent le théologique, *l'apprendre* ébranle le *croire* et la cible est commode : la croyance populaire,

obscurantiste et aliénante, ne pourra qu'être séduite par un matérialisme systématisé. Il faut libérer la théologie, la plus instituée, au risque de la voir crucifiée.

Un autre facteur important explique cette crise du théologique : la prise de conscience chez certains membres du clergé, souvent d'origine populaire, que l'Église prend le parti des « oppresseurs ». Il faut entendre la théologie de la libération comme une nouvelle herméneutique de la Bible offrant un regard nouveau et insistant sur les passages suivants de l'Évangile : « *L'Esprit du Seigneur est sur moi, Parce qu'il m'a oint pour annoncer une bonne nouvelle aux pauvres ; Il m'a envoyé pour guérir ceux qui ont le cœur brisé, Pour proclamer aux captifs la délivrance, Et aux aveugles le recouvrement de la vue, Pour renvoyer libres les opprimés, Pour publier une année de grâce du Seigneur* »¹².

Comme lecture nouvelle, cette théologie naît d'une recherche d'un *possible* dans le texte, tout comme la *quête de l'origine*, la *quête du fondement biblique* est fondamentale à l'émergence du mouvement. Tel est donc la volonté de Dieu, libérer les opprimés. Cette nouvelle herméneutique trouve la justification de son ralliement aux faibles dans la nécessité de se positionner, de faire un choix car « *personne ne peut servir deux seigneurs* »¹³ : « *L'Église ne peut servir à la fois Dieu qui rend justice aux opprimés et aux seigneurs du capital, qui maintiennent l'oppression. Prétendre réconcilier ces pôles antagoniques, c'est ignorer la nature et le caractère du conflit qui les oppose* »¹⁴. Certes, quelques harmonies marxistes accompagnent ce passage, mais en histoire des idées, il faut savoir se méfier des rapprochements trop évidents, des armatures trop limpides.

En effet, au-delà de cette justification en synthèse du côté des théologiens, la réalité est-elle aussi simple que le ralliement, plus que pendulaire, aux « opprimés » face « aux oppresseurs » ? Peut-on y voir l'expression d'une conversion marxiste ? Selon Marcel Viau « *Le marxisme a marqué la réflexion théologique de la libération. On retrouve des traces au niveau épistémologique (par l'importance qui est donnée à la praxis, par exemple), au niveau de l'analyse (par l'utilisation d'instruments comme la conscientisation d'origine en partie marxiste), au niveau symbolique (par la dénonciation des fausses idéologies), au niveau historique (par la façon de concevoir l'être humain comme acteur libre, capable de construire son avenir). Il ne faut pas donc s'étonner de ce que bon nombre de théologiens de la libération ont adopté un projet politique révolutionnaire et pro-socialiste* »¹⁵. Et pourtant, nous nous en étonnons, nous interrogeons ! Nos modestes vagabondages dans l'histoire des idées éducatives nous ont appris à nous méfier de ces glissement commodes, de ces rapprochements vite énoncés, à l'endroit où il faudrait maintenir une acuité accrue : nous avons vu Paulo Freire en être victime, et ce, à bien des reprises.

S'il est vrai qu'une aile radicalement marxiste peut être délimitée dans la théologie de la libération, elle ne représente pas selon nous l'ensemble du mouvement. Des lectures s'inscrivant dans la théorie critique comme celle de Roberto Mano offre des horizons plus

probables, permettant d'analyser ce mouvement comme *la quête d'une troisième voie* politico-théologique entre un catholicisme conservateur et un marxisme révolutionnaire. Cette quête est alors animée par une finalité claire et ferme : viser la pacification de la société, entre autres, à travers le développement d'un discours et d'une préoccupation sociale¹⁶. À y regarder de plus près, cette thèse se trouve renforcée par les positions antirévolutionnaires des officiels de la théologie de la libération, si l'on repense à Dom Helder Camara, Archevêque de Recife et Olinda et figure importante du mouvement et qui déclarait, en son temps, avec prudence et réserve : « *Ici entrent des raisons de rester prudent : il est plus facile et plus rapide d'ouvrir les yeux des masses, les réveiller à la conscience de leur situation – les conscientiser – que de promouvoir la réforme des structures. Celui qui, sachant cela, promeut la conscientisation – fait le jeu de la subversion et, jetant une classe contre une autre, fait le jeu du communisme* »¹⁷.

Conscientisation, ou comment un concept, certes un peu mou, devient « un mot magique », dixit Paulo Freire. La conscientisation dans sa conception la plus révolutionnaire a fait provisoirement le jeu, au demeurant bien réel, du communisme. La théologie de la libération, dans sa représentation officielle, et hormis quelques auteurs comme Frei Betto, est pour sa part, peu tombée dans la vision « romantique » de la révolution. Par contre, la pédagogie freirienne est passée provisoirement par ce mouvement, largement perceptible dans *la pédagogie des opprimés*. Ajoutons aussi que cette quête de la *troisième voie* a également sa place dans l'œuvre freirienne, où les aspirations révolutionnaires se retrouvent pondérées par une rhétorique de l'amour mutuel et du dialogue propre au personnalisme. Plus qu'une interprétation marxiste du christianisme comme on l'entend trop souvent, la théologie de la libération fut *une réponse chrétienne au marxisme*. C'est dans cette optique qu'il faut appréhender l'avenante attention des leaders du mouvement à l'endroit des éducateurs, ces révolutionnaires pacifistes, ces acteurs du changement progressif, chevilles ouvrières incarnant en « corps » une vision qu'on pourrait appeler « éducationniste » de la transformation sociale¹⁸. Libérer la théologie, certes, mais ne pas l'abandonner à un marxisme révolutionnaire.

La théologie de la libération, visant la libération des « pauvres », mais peut-être avec plus d'entrain sa propre libération, va tisser des relations inédites avec les sciences humaines. S'armant des analyses sociales et historiques, cette nouvelle herméneutique ébranle l'approche triomphaliste de l'histoire de l'Église, elle dérange en mettant à jour ses connivences sociologiques avec les élites durant des siècles, lui infligeant une sévère mais nécessaire leçon d'humilité. La trace laissée par la plume d'Hugo Assman va jusqu'à affirmer que la théologie de la libération n'est *qu'une parole seconde* par rapport à la *parole première* qui serait celle des sciences humaines¹⁹. Comme chez notre pédagogue, les sciences sociales en ce 20^e siècle, particulièrement centrées sur des considérations

d'ordre politique, semblent prendre le pas sur le culte voué au Ciel. Cela se traduit concrètement sur le plan théologique. On se soucie moins de *l'homme de Dieu* que de *la société de Dieu* : cette évolution conduit la théologie de la libération à repenser la notion centrale de *péché* à une autre échelle, on entend parler dès lors de *pecado social*, littéralement *péché social*²⁰. Mais pour revenir à ce qui rapproche ces deux grands mouvements, outre le fait qu'ils assument tous deux une posture critique, c'est là nous semble-t-il un autre point de chevauchement entre pédagogie freirienne et théologie de la libération, ils vont sans aucune retenue convoquer les grandes théories de leur époque pour éclairer la réalité. Plus qu'une simple curiosité, il faut y voir une tendance empressée par l'histoire elle-même : du côté du théologique en Amérique latine, l'interprétation du réel, du terrestre relevait encore d'un obscurantisme presque médiéval, et du côté du pédagogique, l'héritage jésuite, teinté de positivisme, restait dominant.

Mais ce rapprochement dessine également les distinctions qu'il faut souligner entre la pensée freirienne et la théologie de la libération. Si, dans l'ensemble, le souci de Freire fut de partir de la réalité, pour élaborer ses idées en s'inspirant-convoquant des idéologies et de grandes théories, la théologie de la libération semble suivre le mouvement inverse, et ce, malgré son souci exacerbé de la place de l'humble et sa fascination pour le « miséreux », qui frôle parfois la canonisation. En effet, si le souci du « pauvre » est présent, cette construction part de présupposés fortement spirituels et idéologiques pour tenter d'appréhender avec rigueur des idées, pour enfin atteindre la réalité. Il serait pourtant trop simple de décréter une théologie nouvelle, inductive, s'opposant à la vieille théologie européenne d'orientation déductive, pour faire aussitôt apparaître un modèle théorico-pratique capable de la mettre en œuvre. Et c'est là que le bât blesse. Dans sa volonté de (se) libérer, la théologie de la libération s'est illusionnée au point de se transformer en un ensemble d'idéaux sans contenu, en un mythe sans consistance. Elle s'est crispée sur des idées, s'entretenant par la même dans un néant en termes d'opérationnalité et de mise en œuvre de l'idéal. Le pédagogique, la conscience éclairée du pédagogue, seront largement convoqués au secours du théologique. La plume de Frei Betto illustre notre analyse : « *La méthode de Paulo Freire apparut comme une grande nouveauté. C'est la première contribution, à cette époque, qui n'interprétait pas ce qu'est l'intérêt des classes populaires, mais qui osait interroger les classes populaires sur leur manière d'exprimer le monde, sur leur parole. (...) Surgit alors toutes les possibilités de travailler* »²¹. La théologie se retrouve sous influence, non seulement celle des sciences humaines et sociales, mais aussi sous celle du pédagogique. Ce lieu de la jonction conflictuelle des idées et des actions, auquel on reconnaissait le précieux mérite de se confronter à la réalité et à sa transformation, ne manqua pas de séduire une théologie qui se voulait « pratique » : « *La tâche de la théologie pratique serait d'articuler une monstration de la réalité spécifique de*

la foi sur les différentes opérations de la rationalité contemporaine, en fonction des résistances que cette réalité ne cesse d'offrir à sa saisie en même temps que des possibilités qu'elle ouvre »²². Une fois cette abstraite finalité énoncée, s'étale sous nos yeux toutes les carences du théologien, toutes ses limites, quand il s'agit de passer de l'exhortation à la mise en œuvre.

Pensons à Matías Preiswerk qui dans *Apprendre la libération exemples d'éducation populaire en Bolivie* révèle, indirectement, que l'articulation révélation/foi est fondamentale à la théologie alors que l'apprentissage reste secondaire. Aussi, il ne faut pas s'étonner de voir l'auteur, dans ses développements les plus pédagogiques, tomber dans de grands lieux communs : il parle ainsi de *foi et révélation* comme *apprendre à apprendre*, à grand renfort de Gregory Bateson, pour ensuite s'enliser dans *la pédagogie des écritures*. Le militant de la théologie de la libération marque ses limites dans la tentative même de les dépasser, il divague²³ !

Le pédagogue au secours du frère ? Peut-être est-ce excessif. Néanmoins, ce qui est certain, c'est que le *pédagogue-ose* : il permet de travailler, il offre une « méthode ». Mais est-ce là sa seule contribution ? À l'évidence non, et nous pourrions-nous interroger sur les raisons qui cantonnent ici la pensée freirienne à une « méthode » : un outil, un instrument, en pédagogie cesserait-il de penser et d'exprimer une vision de l'éducation ? Il n'en est rien. Ne nous méprenons pas, sur cette question, Paulo Freire est bien plus qu'un assistant technique.

De même, retenons que les marques de la pensée freirienne sont évidentes dans la théologie de la libération. Certains auteurs à l'exemple de Marcio Bolda da Silva vont inscrire cette théologie comme une philosophie dont le « *versant de pédagogie populaire incorpore principalement les conceptions de Paulo Freire* »²⁴. Les conceptions pédagogiques de la théologie de la libération et de ses organes, comme les CEBs (Comunidades Eclesiais de Base)²⁵ vont en effet exploiter et s'approprier la pensée freirienne, intégrant sa rhétorique singulière, ses maximes, ses slogans. Trois exemples suffiront à le démontrer.

La méthode pédagogique des CEBs *Voir-juger-Agir* n'était initialement qu'une recommandation de monseigneur Cardijn, issue des réflexions très théoriques de l'ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros)²⁶ autour de la conscientisation. Si elle porte ce nom au sein des CEBs, du point de vue pédagogique elle n'est que la traduction, bibliquement acceptable, de la dialectique de la conscientisation freirienne dans ses versants les plus hégéliens.

De la même façon, si le concept de *conscientisation* prend son origine dans les travaux de l'ISEB, c'est bien chez Freire qu'il trouve sa formalisation la plus rigoureuse, et c'est cette dernière qui se retrouve disséminée dans les myriades d'écrits de la théologie de la libération touchant à l'éducation.

Enfin, un dernier exemple pourrait se trouver dans la formalisation des *cercles bibliques* par le frère Carlos Mesters : elle n'est qu'une retraduction catholique de la formalisation pédagogique faite par Paulo Freire des *cercles de culture*, à ceci près que les premiers reposent sur des exemples exclusivement issus de la Bible. Dans sa volonté de réaliser pleinement cette orientation inductive tant désirée, le théologique va s'appuyer sur le pédagogique : « Cette orientation inductive s'exprime dans l'analyse de la réalité, avec des fortes convocations des sciences humaines, pour y chercher le sens de la révélation. C'est là le fondement des cercles bibliques, peu éloignés des cercles culturels de Paulo Freire, et que nous pouvons inscrire plus largement dans une catégorie « cercles herméneutiques » »²⁷. Ici, encore une fois la théologie de la libération a tendance à noyer le poisson, se refusant à revendiquer de façon directe l'héritage freirien. Pourtant ni Gramsci ni Ricœur n'ont formalisé cette idée au point de la rendre pédagogiquement praticable, mérite qu'il faut reconnaître à Paulo Freire²⁸.

Le pédagogique offre ici au théologique les moyens de se libérer d'une conception abstraite des « pauvres », lui fournissant non seulement les moyens d'appréhender un réel vers lequel une crise identitaire profonde le poussait, mais également en lui permettant de mieux formaliser ses conceptions politico-pédagogiques. La théologie de libération cultive une empathie pour l'opprimé, prenant pour maxime *In necessariis, unitas, in dubiis, libertas, in omnibus caritas* de Saint-Augustin. La pédagogie de la libération pose sa réalité vécue comme le cœur d'une démarche éducative : il faut y voir une vraie « révolution épistémologique » par la désignation de ce nouveau « lieu ». Le pédagogue apporte non seulement des outils, mais surtout *un pragmatisme utopique*, en d'autres termes, des pratiques concrètes articulées à des valeurs et à un idéal social, qui émancipe la théologie de la libération de cet atavisme auquel elle tente d'échapper. Dans une perspective plus prophétique, comme nous la nommons, il apporte du courage et de l'espérance aux nouveaux praticiens catholiques de l'éducation, tels les agents pastoraux, afin de réaliser la transformation sociale pacifiquement, sans tomber dans le chaos révolutionnaire.

DU PÉDAGOGUE ET DU PROPHÈTE : LES DESSOUS D'UNE CAMARADERIE

Si nous nous dégageons quelque peu de ces petites camaraderies joviales avec le Christ, il est évident que la pensée freirienne s'est construite dans un moment historique, non pas aux croisements, ce serait certes séduisant bien que limité, mais dans un ailleurs face à deux grandes topographies, une première théologique et une seconde marxiste, cherchant à en fonder une nouvelle, sur la base d'une articulation effective en termes d'idéal et de pratiques éducatives.

Sur ce point, nous ne rejoignons pas l'hypothèse d'André Corten selon laquelle le pédagogique était déjà une topographie conjointe aux deux précédemment énoncées. Par ailleurs, l'émergence de l'éducation populaire au Brésil ne peut être assimilée trop rapidement à une topographie pédagogique. La preuve étant que le pédagogique peut être isolé dans une tendance plus large portée par la dimension politico-sociale. Nous n'avons trouvé aucun élément historique ou bibliographique qui corrobore cette hypothèse, et ce, bien que la convocation de Faye dans cette configuration soit judicieuse et éclairante²⁹. Elle émerge plus, selon nous, d'une réappropriation formelle de l'histoire. Si l'histoire y résiste, c'est qu'elle a quelques raisons. « *Ses origines*, nous dit Paiva au sujet de Paulo Freire, *doivent être recherchées dans le mouvement de rénovation catholique de la fin des années 50 et du début des années 1960* »³⁰. Paulo Freire, comme d'autres intellectuels brésiliens, est de tradition et de formation catholique, s'inscrivant dans la lignée d'un Alceu Amoroso Lima. Faisant également usage du pseudonyme Tristão de Athayade, en référence au pirate portugais de l'océan indien du 17^e siècle, Amoroso Lima illustre ce mouvement de réinscription dans le catholicisme chez les héritiers de cette élite brésilienne déspiritualisée du début du 20^e.

De même, l'émergence du populisme développementiste va inscrire ces intellectuels dans cette découverte émerveillée du peuple et sur sa nécessaire implication pour le développement de la nation. Cherchant à produire quelque chose de cette orientation marxiste et de cette orientation catholique, l'ISEB va cultiver une topologie nouvelle, également alimentée par d'autres influences, plus anciennes. Cet Institut va mettre en jeu un dépassement, dans le discours, des topographies traditionnelles en formalisant théoriquement une tendance qui se retrouve déjà chez nombre d'intellectuels. C'est dans cet incubateur d'idées, au côté d'une tendance traditionnelle et conservatrice de rejet total du marxisme s'inscrivant au diapason de l'essai critique et influent du père français Jean-Yves Calvez, *La pensée de Karl Marx*³¹, que vont prendre de la voix, au sein du mouvement catholique des figures plus progressistes telle que celle du jésuite Henrique Vaz qui va « ouvrir les portes du marxisme », pour reprendre l'expression de Frei Betto. Ce mouvement d'ouverture des intellectuels chrétiens vers le marxisme s'accompagne d'autres influences : Emmanuel Mounier, Jacques Maritain, Gabriel Marcel ou encore Bergson.

De ce point de vue, Freire initie ses engagements moins singulièrement qu'on pourrait le penser, il fait parti de ces intellectuels, majoritairement chrétiens, fortement préoccupés par le peuple et le développement national, nourris dans un premier temps des lectures de nationalistes comme Bernanos ou Alceu Amoroso Lima et auxquels vont se joindre des horizons théoriques nouveaux à l'exemple du marxisme, mais également de l'existentialisme chrétien, du personalisme et de la pensée critique. Mais gardons à l'esprit qu'il conserve une spécificité, et non des moindres, celle du *pédagogue-praticien* : ces

lectures et ces inspirations théoriques ne sont pas de simples spéculations élaborées dans la fraîcheur d'un cabinet d'étude, elles sont chez Freire tributaires de l'exercice de son métier d'enseignant, de directeur du SESI (Serviço Social da Indústria)³², d'universitaire et de coordinateur des campagnes d'alphabétisation, etc. C'est bien sa pratique qui l'amène à chercher d'autres inspirations théoriques.

Nous parlons d'inspirations, et non d'influences, car ces emprunts alimentent une réflexion théorico-pratique qui ne se limite pas à importer des idées inertes mais qui opère une appropriation complexe guidée par des contraintes à la fois axiologiques et pratiques. C'est en cela que Freire déborde largement de ce corpus commun aux intellectuels de son époque. Il faut rompre avec cette idée qui résiste aux démentis de notre champ, selon laquelle la pédagogie ne représenterait qu'un amalgame théorico-conceptuel³³. Paulo Freire élabore sa pensée dans un mouvement circulaire entre sa pratique, ses spéculations et le compagnonnage d'inspirations : nous retrouvons les œuvres de Jean-Paul Sartre, de Zevedei Barbu, d'Hanna Arendt, de Maurice Merleau-Ponty et d'autres. La synthèse du pédagogue est d'autant plus singulière qu'elle n'est pas seulement théorique, elle éprouve une topologie politique dans une confrontation avec la pratique, la délestant de ses excès et de ses fioritures pour l'affubler d'autres inspirations jugées nécessaires.

De ce point de vue, le pédagogue émerge d'un contexte socio-historique précis, et qui le place à cheval entre histoire des idées et histoire du temps contemporain, entre décryptage du réel et action sur ce dernier. C'est sur ces courants et ces contre-courants en jeu dans la société brésilienne durant le 20^e siècle que nous établissons quelques points de convergence entre la pensée freirienne et la théologie de la libération.

Dans sa position d'intellectuel collectif, mi-conquise mi-offerte, le pédagogue se distingue, se singularise dans sa relation au théologique. Freire le déclare lui-même : « *Bien que je ne sois pas un théologien, mais un « enchanté » de théologie, ce qui par ailleurs, laisse sa marque dans plusieurs aspects de ma pédagogie,...* »³⁴. D'autres passages viennent exprimer sa difficulté à parler de sa foi. Notre pédagogue a affaire au religieux, au spirituel, pourtant il l'avoue : « *Je ne sens pas à l'aise en parlant de ma foi. Du moins, pas autant que lorsque j'expose mon option politique, mon utopie et mes rêves pédagogiques. Je veux exprimer, malgré tout, son importance fondamentale dans ma lutte pour le dépassement de la réalité oppressive et pour la construction d'une société moins laide, moins mauvaise, plus humaine* »³⁵.

C'est peut-être que la dimension politico-pédagogique de l'œuvre freirienne prend le pas sur la dimension théologique. C'est celle qu'il donne à voir, celle de l'articulation complexe entre le « convaincre » du pédagogique et le « vaincre » du politique, mais qui paradoxalement semble profondément soutenue par la foi, la croyance, le spirituel, comme en témoigne le passage précédent. Le statut du théologique est complexe dans

l'œuvre freirienne, et s'il stimule nos réflexions tout en les éprouvant, nous n'avons pas la prétention d'être le seul. Il donne également du fil à retordre à de grands commentateurs comme Carlos Alberto Torres, Enrique Dussel, et d'autres, oscillant sur le statut à lui donner : paradoxalement, la lecture critique d'un Torres soutient que « chez Freire, la théologie est perceptible comme fond permanent de réflexion et d'action, comme compromis et praxis »³⁶, pour ensuite nous dire que le lien, s'il est plausible, n'est pas nécessaire³⁷. Malgré leur grande rigueur, les travaux de Dussel vont, dans l'ensemble, appréhender le théologique dans l'œuvre freirienne comme disposé à dialoguer avec l'ensemble des traditions religieuses, élargissant le problème au point de le diluer. Enfin, une dernière illustration pourrait se trouver dans les lignes de Shutte qui voit comme évidentes les affinités entre la pensée freirienne et la théologie d'Amérique latine³⁸.

Si nous tentons de revenir au texte freirien, les distanciations à l'égard de l'Église sont pléthores, les références à la théologie de la libération ou à ses organes sont, somme toute, neutres et assez distantes, alors que les références au Christ, à la foi et au spirituel s'avèrent plus assumées. C'est qu'il faut dès à présent distinguer les différents registres. D'une part l'Église, en tant qu'institution religieuse des « catholiques » et les vastes questions qu'elle suscita depuis Vatican II : entre une église *in facto esse* et *in fieri*³⁹. D'autre part, les registres de la figure christique, de la foi, du spirituel et de tout ce qu'elles permettent de religiosité synchrétique et d'invention solitaire pour le pédagogue.

Sur le registre de l'Église, Paulo Freire marque ses distances, avec plus ou moins de subtilité, de l'invective assassine aux distinctions plus mesurées. Il éloigne son itinéraire (ou plutôt ses itinéraires) de celui de l'institution, ou pour la critiquer, ou pour saluer certaines figures, mais de loin, et dans ce cas, plus spécifiquement son courant progressiste représenté en Amérique latine par la théologie de la libération. Ainsi, dans certains passages, Paulo Freire y va de sa critique, pointant du doigt cette « Église peu téméraire, incapable de répondre aux angoisses de la jeunesse inquiète et à laquelle son langage médiéval ne suffit plus, puisque cette dernière se retrouve défiée par la dimension dramatique de son époque »⁴⁰. Dans d'autres, comme dans la conférence qu'il consacre au rôle d'une université catholique à l'université de Vila Nova en Pennsylvanie en 1992, il relativise et fait un effort de distinction entre les théologiens conservateurs et les théologiens progressistes⁴¹, s'empressant de citer les plumes autorisées du mouvement : « Quelles sont les tâches d'une université catholique ? », interroge Freire qui poursuit : « Si cette question est faite à un théologien comme Gustavo Gutierrez, comme Thomas H. Groome, comme Frei Betto, comme Leonard Boff d'un côté, et de l'autre, à un théologien conservateur, traditionnaliste, qui dichotomise, sans cérémonie aucune, réalité terrestre et réalité transcendante, histoire et méta-histoire »⁴², alors la réponse n'est pas la même.

Cette prise de distance s'exprime également dans le refus explicite chez Freire de l'opposition *mundanidade* (réalité terrestre) et *trancendentalidade* (réalité transcendante). Le salut ne vient plus du Ciel, il n'est pas un futur a-venir : la transformation de la réalité vécue se constitue comme un impératif, comme une conquête prométhéenne. « Elle (la transformation sociale) n'est pas arrivée par décret de même qu'elle n'est pas un présent de Dieu, elle a été faite et est en train d'être faite par nous-mêmes »⁴³. Ce n'est plus un présent du Ciel, et Dieu se retrouve tiré sur terre, il devient une présence historique. C'est ainsi que le pédagogue trace la voie de l'émancipation de la religiosité aliénante : « Le règne des cieux n'a de sens que s'il se commence à se faire ici. C'est ce que fait à présent la domination de la théologie : cette façon de rompre, au lieu de faire l'unité de ces contrastes apparemment contradictoires intérieurement, c'est la même chose qui sépare *mundanidade*⁴⁴ de la transcendance en disant : « J'ai tourné le dos au monde car je vis pour l'au-delà ! (...) Il n'y a aucun sens à ce dualisme, pis, aucun dualisme n'a de sens ! Ainsi, je dois vivre le caractère dramatique de l'existence qui m'amène à cette patience-impatience »⁴⁵. Il précise dans un autre passage : « Un des équivoques idéalistes des positions chrétiennes est de rompre cet équilibre [patience/impatience], cette dynamique, cette contradiction, en faveur de la patience, ce qui revient à dire : croise les bras et laisse les choses telles qu'elles sont pour voir ce qui adviendra, parce que des pauvres émanent le règne de Dieu ! Le règne des cieux ! »⁴⁶.

Que nous révèlent ces passages inédits en langue française ? Paulo Freire appréhende l'opposition réalité terrestre et réalité transcendante comme relevant du même élan, comme une tension constitutive de l'homme entre l'impatiente dénonciation [*politico-pédagogique*] et la patiente annonciation, empreinte d'espérance [*théologico-spirituelle*]. Si l'impatience est peu valorisée dans les chemins qui mènent aux cieux, elle est fondamentale à l'activisme politico-pédagogique dans lequel s'inscrit Paulo Freire. Cette impatience freirienne ne manque pas de résonner avec d'autres figures de génie, des consciences également éclairées, qui ont su subtilement marier la patience de l'espérance avec l'impatience de la transformation sociale et de la lutte pour une cause : n'est-ce pas la synthèse d'un Martin Luther King ou encore d'un Gandhi ? Entre considérations politico-pédagogiques et espérance théologique, le *pédagogue-ose* tenir un équilibre précaire : l'impatience participe paradoxalement à ne pas limiter la patience à une passivité végétative, de même que la patience entretient l'espérance nécessaire à ne pas tourner l'impatience politique en ressentiment psychologique.

Cette impatience, celle du pédagogue, de l'activiste s'inscrit audacieusement dans une illustration christique : c'est ce que relate Balduino Andreola quand il explique que l'indignation de Paulo Freire a à voir avec celle de Jésus lorsqu'il chasse les vendeurs du Temple⁴⁷. Le Christ, comme « vérité incarnée », se constitue dans la pensée freirienne

à l'instar d'un exemple pédagogique : chez lui, la dichotomie entre le dire et le faire est dépassée, car à travers lui méthode et contenu, fond et forme, se confondent. Le camarade Jésus est un exemple d'indignation, émotive, spirituelle, au côté de cet autre camarade, Marx, dont l'indignation est plus théorique et systématisée. C'est là un point de rapprochement de la pensée freirienne et de la théologie de libération⁴⁸ : une indignation au croisement de la morale, de l'éthique et du politique. Mais la spécificité du pédagogue réside dans la façon d'ordonner ces dimensions, et autrement que par la seule plume. Il surpasse le mouvement de la théologie de la libération : ses spéculations théoriques et ses tâtonnements pratiques lui révèlent que l'indignation est profondément liée à la conscience : chez l'homme, la prise de conscience de sa propre dignité passe inmanquablement par l'analyse de ce *pathos* qu'est l'indignation. La conscientisation, ce chemin qui doit amener l'homme à prendre conscience de sa propre dignité, ne peut faire l'économie de l'expérience de la meurtrissure. Le pédagogue se risque sur un chemin délicat, fait de tensions, qui l'amène à chercher à produire quelque chose de sa propre indignation et de celles des « opprimés », en évitant de la tourner en simple ressentiment.

Indignation d'un côté, espérance de l'autre, les deux participent selon nous à une forme de mimétisme entre le pédagogue et le prophète. Il nous semble que cette lecture permet d'appréhender d'une façon nouvelle et pertinente la totalité qui sied au pédagogue, la diversité et le polymorphisme de son discours, de sa parole. La figure prophétique dans l'œuvre freirienne s'énonce comme figure pédagogique, dans ses dimensions à la fois politique et théologique : « *Penser le lendemain, c'est faire acte de prophétie, mais le prophète n'est pas un vieux avec une longue barbe blanche, les yeux ouverts et vifs, une canne à la main, peu préoccupé par son accoutrement, proférant des paroles comme un halluciné. Au contraire le prophète est celui qui, se fondant sur ce qu'il vit, ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il perçoit, ce qu'il comprend, la racine même de sa curiosité épistémologique, reste attentif aux éléments qui lui permettent de décrypter, en s'appuyant sur les anciennes et nouvelles lectures du monde et des mots. (...) Pour moi, en repensant les données concrètes de la réalité, la pensée prophétique, qui est aussi utopique, implique la dénonciation de ce que nous vivons et l'annonce de ce que nous pouvons vivre* »⁴⁹.

N'est-ce pas lui-même que le pédagogue décrit ici ? Ne se voit-il pas comme une conscience éclairée qui annonce, à travers une pensée utopico-prophétique, une réalité alternative ? Dans nos études, cette grille du prophétisme se constitue comme l'un des aspects fondamentaux à garder à l'esprit dans l'étude de Paulo Freire. D'une part, la propre auto-prophétisation clairement perceptible quand il se réfère à la foi, à l'espérance, à son enfance et à la naissance de sa vocation d'éducateur. Pour exemple, lorsqu'il évoque la crise de 29 et la paupérisation de sa famille durant cet épisode, il indique « Je

me souviens, (...), que j'étais énormément préoccupé par ma faim, par la faim de mes parents, par la faim des autres enfants que je connaissais, enfants d'ouvriers. J'étais très mystique... entretenant une certaine camaraderie avec le Christ que j'appelais « Papa du ciel » »⁵⁰. Dans un autre passage, le pédagogue nous dit : « Je me souviens que cette intimité avec le vieux « Christ », je disais : « Mais, zut, il y a une erreur, quelque chose de biaisé dans tout ça. Pourquoi celui-ci mange et cet autre, là, ne mange pas ? Cette interrogation je l'ai portée durant l'une de ces matinées brumeuses, grises, pluvieuses, de ces villes où j'ai vécu enfant, et que j'ai visitées l'année dernière avec mes deux fils. (...) J'ai dit : « regardez, mes fils, c'est ici devant ce heurtoir, que votre père, il y a de nombreuses années, durant une matinée, regardant le quartier d'en face, interrogea le vieux « Christ » : « Mais pourquoi cet enfant mange et moi pas ? » C'est ici, durant cette matinée, qu'est née la pédagogie de la libération de votre père »⁵¹.

D'autre part, ce prophétisme s'exprime également dans les rapports ambigus qui s'établissent entre Freire et ses proches, ses disciples, ses précurseurs, qui deviendront les grands propagandistes de ses idées, et que nous qualifions de « cercle de la reconnaissance ». Paulo Freire a laissé une empreinte profonde sur son entourage. Les récits sont éloquentes et quittent souvent les formes du discours académique pour faire la description du « visage, de quelques gestes, de souvenirs »⁵² : « Devenant plus vieux, les cheveux devenant plus rares et plus blancs, jusqu'à devenir totalement blancs. La barbe noir et dure, plus courte jusqu'alors, devint comme son visage et son regard, plus longue, plus docile, plus suave. (...) Les spiritistes auraient dit que « L'Esprit de Socrate s'étaient incarné en lui », ce qui est possible »⁵³.

Ces passages illustrent, s'il le faut, toute la fascination qu'exerçait Paulo Freire sur son « cercle de la reconnaissance ». Ce groupe est marqué par une fascination singulière qui exprime un regard double sur le pédagogue : entre *hominem* et *prophetae*. Il s'agissait d'un homme comme les autres hommes. Un homme « qui s'interrompait pour boire sa bière, s'interrogeant sur le résultat du match de la veille »⁵⁴. Et à la fois, un être qui par ses aspirations, son utopie, sa prophétie, se situe dans une forme de transcendance des réalités éducatives dans ce qu'elles peuvent avoir de trivial, de triste et de douloureux. Entre transcendance et *mundanidade*, la pensée freirienne prend sa source dans une figure totale. Le cercle de la reconnaissance est sous l'influence d'un charisme particulier, celui du pédagogue, entretenant une aspiration confirmée par la position d'un Carlos Brandão, celle de se reconnaître en lui : « Hier comme aujourd'hui, compagnons de route et héritiers de l'horizon freirien, le comprenant non seulement comme un penseur de l'éducation, nous reconnaissant éducateur en lui »⁵⁵.

Dans l'existence de Paulo Freire se réalisait une synthèse de ceux qui l'entouraient, ou *a contrario*, la façon dont le pédagogue inscrivait sa présence dans la *mundanidade*

était l'expression du meilleur de son entourage. Si cette relation s'avère particulièrement productrice de reconnaissance pour le pédagogue, elle signale au cœur de la pédagogie et de l'histoire des idées pédagogiques une irrésistible *tentation du même*, et qui dépasse largement l'exemple freirien : celui qui s'approche du pédagogue est quelque part condamné à essayer d'imiter l'inimitable. Les exemples donnant à voir le contraste entre l'anticonformisme et le génie créateur du pédagogue, et le formalisme et le mimétisme de ses successeurs sont pléthores : pensons au fanatisme des adeptes de Maria Montessori, au dogmatisme des amis de Freinet et à l'idolâtrie pour les carillons d'Edgar Willems.

EN GUISE DE CONCLUSION : LE PÉDAGOGUE, PRISONNIER CONCILIANTE, FUGITIF ÉCLAIRÉ

Si nous avons pu démontrer au fil de cet article les distinctions et les points de convergence entre théologie de la libération et pédagogie de la libération, nous consacrerons audacieusement la conclusion, non pas à reprendre en synthèse ces éléments, mais à développer une idée qui trouverait une place justifiée comme troisième temps, comme mouvement final pour reprendre une métaphore musicale, et qui succède aux deux premiers tout en étant en elle-même une composition.

Nous terminerons notre propos sur ce que le théologique a apporté à Paulo Freire. En bon pédagogue, l'itinéraire biographique de Paulo Freire, nous montre s'il le fallait comment le pédagogue sait alterner la position de prisonnier et de fugitif à l'égard des mouvements de pensée qui traversent son époque. Selon nous, si la théologie de la libération représente une nouvelle herméneutique du croire (réinscrire la théologie du côté des opprimés), la pédagogie de libération peut être appréhendée comme une nouvelle herméneutique de l'apprendre (réinscrire le savoir à partir de l'opprimé). Il faut le rappeler, Paulo Freire ne fait aucune revendication explicite et directe de la théologie de la libération dans ses écrits. Pourtant, par delà les distinctions et les rapprochements déjà énoncés, l'une des connivences qui s'établit entre la pédagogie freirienne et la théologie de la libération procède de l'inscription conjointe dans la force et la valeur du refus de l'absence de valeur. Il s'agit d'un rejet de toute aspiration à la neutralité, nécessairement partisane. Il faut ainsi comprendre la pédagogie freirienne, non pas comme une simple méthode, mais comme un système de pensée traduisant également des pratiques éducatives effectives, confrontées au réel. Ce même système offre une assise éthique qui demeure une invitation à la réflexion éthique autour d'une proposition somme toute universelle : l'élaboration de l'expérience d'apprendre du côté des marginalisés, des damnés, des exclus.

C'est sur cette première base que l'activisme chrétien et la théologie de la libération ont emprisonné un pédagogue, ceci dit, réclusionnaire très conciliant. Apprécions encore une dernière fois la facilité avec laquelle il touche au théologique : « *Connaître les évangiles en cherchant à les pratiquer, dans les limites que m'impose ma propre finitude, est ainsi la meilleure forme que je connaisse pour les enseigner. C'est en ce sens que seule la pratique de qui se sait humblement un éternel apprenant, un éduqué permanent de la parole, confère l'autorité, dans l'acte de l'apprendre et de l'enseigner* »⁵⁶.

Même en l'absence de revendication directe du mouvement de la théologie de la libération, d'une certaine distance primordiale à l'autonomie de ses idées, sur le plan des articulations politico-pédagogiques et des pratiques éducatives, le pédagogue tient ici la messe. C'est lui qui ouvre la voie de la traduction des valeurs en pratiques, c'est encore lui qui entretient courage et espérance. Il faut noter que dans la phase européenne de son exil (1970-1980) ce n'est pas vers le milieu académique universitaire que s'oriente Paulo Freire, mais dans le milieu du christianisme militant du CME (Conseil Œcuménique des Églises). Il se justifiera sur ce choix par le fait que cet organe lui offrait une marge de manœuvre supérieure à l'université. « *Je n'ai pas besoin du contexte de l'université pour être éducateur* »⁵⁷, déclare Freire, avançant que le cadre du CME lui offrirait une marge de manœuvre plus importante. Au demeurant, l'histoire lui donnera raison, puisque c'est au sein du département éducation de ce conseil qu'il mènera les différentes campagnes internationales, dont la plus célèbre reste celle de Guinée-Bissau, et qui seront un véhicule efficace pour la diffusion de ses idées pédagogiques. Il s'internationalise et s'offre un belvédère de choix : le mouvement social chrétien qui va l'ériger en « sujet collectif ». Si la théologie de la libération puise largement dans les éléments pédagogiques et politico-pédagogiques de sa pensée, c'est qu'ils entraînent en résonance avec ses propres préoccupations. Bien au-delà du seul mouvement de la théologie de la libération, la pensée freirienne a été bien reçue par les chrétiens se reconnaissant dans l'ouverture aux préoccupations prônée par le Concile Vatican II. Voilà peut-être l'un des autres aspects caractéristique de la relation du mouvement chrétien et de Paulo Freire, le premier offre un cadre d'expérimentation international à ses conceptions pédagogiques et le second procède ainsi à l'enrichissement de ses conceptions politico-pédagogiques et au renouvellement de ses idées et de ses pratiques éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

- * Morrow Raymond Allen, Torres Carlos Alberto (2002). *Reading FREIRE and HABERMAS : critical pedagogy and transformative social change*, Amsterdam : Teachers College Press.
- * Andreola Balduino A., Bueno Ribeiro Mario (2005). *Andarilho da Esperança : Paulo Freire no CMI*, São Paulo : Aste.
- * Assman Hugo (1975). *Practical Theology of Liberation*, London : Search Press.
- * Bertrand Michel, De Roux Rodolfo (2008). *De l'un au multiple : dynamiques identitaires en Amérique latine*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- * Betto Frei, *O que é comunidade ecclésiase de base*, Brasilense, São Paulo, 1985
- * Bolda da Silva MÀrcio (19989). *Filosofia da libertação : A partir do contexto histórico-social da América Latina*, Roma : Pontificia Universita Gregoriana.
- * Brandão Carlos Rodrigues (2002). *Paulo Freire e todos nós : algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento*, In Paulo Rosas (ss la dir.), *Paulo Freire : educação e transformação social*, Recife : Ufpe editora.
- * Brandão Carlos Rodriguez, Araújo Freire Ana maria (2005). *O menino que lia o mundo : Uma história de pessoas, de letras e de palavras*, São Paulo : Editora Unesp.
- * Buarque de Holanda Sergio (1981). *Raízes do Brasil*, Rio de Janeiro : José Olímpio.
- * Camara Dom Helder (1995). *Palavras e reflexões Dom Helder Câmara, Palavras e reflexões*, Recife : Universidade UFPE.
- * Catão Fransico (1985). *O que é Teologia da libertação*, São Paulo : Brasilense.
- * Cavez Jean-Yves (1956). *El pensamiento de Carlos Marx*, Taurus (éd. Fr. (1970). *La pensée de Karl Marx*, Paris : le Seuil).
- * Compagnon Olivier (2003). *Le catholicisme français au Brésil : l'influence de Jacques Maritain sur Alceu Amoroso Lima*, In Queiros Mattoso Katia de, Idelette Muzart-Fonseca dos Santos et Denis Rolland (ss la dir.), *Modèles politiques et culturels au Brésil : emprunts, adaptations, rejets XIX^e et XX^e siècles*, Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- * Crehan Kate (2002). *Gramsci, culture and anthropology*, Berkelez & Los Angeles : University of California Press.
- * Dehez Charles, Radermakers Jean (2009). *Apprendre à lire la bible*, Paris : Fidélité.
- * Doré Joseph (ss la dir.) (2000). *Le devenir de la théologie catholique mondiale depuis Vatican II, 1965-1999*, Paris : Beauchesne.
- * Ekblad Bob (2008). *Lire la bible avec les exclus*, Lyon : Olivétan.
- * Faye Jean-Pierre (1972). *Théorie du récit : Introduction aux langages totalitaires : Critique de la raison narrative, (critique de) l'économie (narrative)*, Paris : Hermann.
- * Fournier Alain (1894). *Christopher Columbus, Histoire de la vie et des voyages de l'Amiral Christophe...*, Paris : Firmin-Didot et Cie.
- * Freire Paulo, Betto Frei, Kotscho Ricardo (1985). *Essa escola chamada vida*, São Paulo : Àtica.

- * Freire Paulo (1967). *Educação como pratica de liberdade*, São Paulo : Paz e Terra.
- * Freire Paulo (1974). *Pedagogia do oprimido*, São Paulo : Paz e Terra.
- * Freire Paulo (1979). *Conhecer, praticar e ensinar os evangelhos : notas de Paulo Freire para 4 jovens seminaristas alemães*, Rio de Janeiro : *Tempo e Presença* n° 154.
- * Freire Paulo (1993). *Política e educação*, São Paulo : Cortez.
- * Freire Paulo (1995). *A sombra desta mangueira*, São Paulo : Olho D'Água.
- * Freire Paulo (2000). *Pedagogia da indignação : Cartas pedagógicas e outros escritos*, Editora Unesp.
- * Gadotti Moacir (1991). *Convite à leitura de Paulo Freire*, Scipione.
- * Gadotti Moacir (1996). *Paulo Freire : um biobibliorâmica*, São Paulo : Cortez - unesco.
- * Gramsci Antonio (1975). *Gramsci dans le texte : de l'avant aux derniers écrits de prison (1916-1935)*, textes introduits et présentés par François Ricci, Paris : éditions sociales.
- * Gutierrez Gustavo (1974). *Théologie de la libération*, Bruxelles : Lumen Vitae.
- * Luccheti Bingemer Maria Clara (1994). *Doutrina social da Igreja e teologia da libertação*, São Paulo : Loyola, São Paulo.
- * Marlé René (1979). *Le projet de théologie pratique*, Paris : Beauchesne.
- * Mattéi Jean-François (2005). *De l'indignation*, Paris : La table ronde.
- * Mayo Peter (2004). *Liberating Praxis : Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*, New York : Praeger Publisher.
- * Mesquida Peri (2004). *Philosophie et éducation : les influences européennes sur la pensée de Paulo Freire*, p. 276, In Abdeljalil Akkari & Pierre R.Dasen (ss la dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, l'Harmattan, 2004.
- * Mesters Carlos (1984). *La mission du peuple qui souffre*, Paris : Cerf.
- * Navarro de Toledo Caio (1977). *ISEB : fábrica de ideologias*, Campinas : Editora da Unicamp.
- * Novoa Antonio (ss la dir.) & Apple Michael (1998). *Paulo Freire : Política e pedagogia*, Porto : Porto editor.
- * Paiva Vanilda Perreira (1984). *Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil* In Paiva V.P. (ss. la dir.) *Perspectivas e dilemas de educação popular*, Rio de Janeiro : Graal.
- * Preiswerk Matías (1994). *Apprendre la libération, exemples d'éducation populaire en Bolivie*, Lausanne : Labor et Fides.
- * Reboul Olivier (1975). *Le slogan*, Bruxelles : Complexe.
- * Ricœur Paul (1985). *Temps et récit*, Paris : Seuil.
- * Roberto Mano (1979). *Brasil, Igreja contro Estado Brasil : Crítica ao Populismo Católico*, São Paulo : Kaïros.
- * Roma Pedro Augusto (1897). *Alvares Cabral : o descobridor do Brasil*, Lisboa : Academia Real das Ciencias.
- * Saviani Demerval (2007). *História das Ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas : Autores associados.
- * Schutte Ofelia (1993). *Cultural Identity and Social Liberation in Latin American thought*, Albany : State University of New York Press, New York.
- * Segundo Juan Luis (1975). *Libertação de la teología*, Buenos Aires : Carlos Lohlé.

- * Sheler Max (1970). *L'homme du ressentiment*, Paris : Gallimard.
- * Streck Danilo (1999). *Ética, utopia e educação*, Vozes, Petrópolis.
- * Triest Vincent (2004). *Plus est en l'homme : le personnalisme vécu comme humanisme radical*, Bruxelles : Peter Lang.
- * Torres Carlos Alberto (1987). *Leitura crítica de Paulo Freire*, São Paulo : Loyola.
- * Vera Barreto (2004). *Paulo Freire para educadores*, São Paulo : Arte e Ciencia.
- * Viau Marcel (1987). *Introduction aux études pastorales*, Montréal : Paulines.
- * Von Sinner Rudolf (2007). *Confiança e convivência : reflexões éticas e oecuménicas*, São Leopoldo : Sinodal.

NOTES :

¹ Docteur en sciences de l'éducation (ss. la dir. d'Alain Kerlan), rattaché à l'UMR Éducation, Cultures, et Politiques, Oussama Naouar a assumé les fonctions de chargé de cours et d'Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche à l'ISPEF, Université Lumière Lyon 2 [2006-2011]. Ses travaux s'inscrivent en philosophie de l'éducation et histoire des idées éducatives, et portent sur le Brésil et sur la pensée du pédagogue et penseur Paulo Freire. Il effectue actuellement un séjour postdoctoral [2011-2013] à l'Université Fédérale de Pernambuco où il poursuit ses travaux sur Paulo Freire tout en menant des recherches sur *La pensée critique des enseignants* et sur *La critique « artiste de l'école »* dans le cadre de son laboratoire de rattachement (ss. la dir. d'Alain Kerlan et d'André Robert). Il travaille également à renforcer les relations franco-brésiliennes entre les chercheurs de son champ.

² Cette expression de « camarade de Jésus » est présente dans l'œuvre de Freire : « *comment il est possible de marcher avec le Christ* » (*A sombra desta mangueira*,...,p. 86) évoquant sa lecture de Marx, Paulo Freire nous explique qu'il n'était pas question de « *couper sa camaraderie avec le Christ, en raison du vieux Marx, de même que le Christ ne lui a jamais dit : « Paulo, met fin à cette intimité avec ce barbu !* » [Paulo Freire *ao vivo*,..., p. 99] ; Il évoque souvent « *une certaine camaraderie avec le Christ* » [*Educação como prática da liberdade*, 1967, ..., p. 60] Nous offrirons au lecteur d'autres exemples à travers cet article. Cette camaraderie illustre comment le pédagogue s'entretient dans une forme de compagnonnage avec la figure christique. Il est intéressant de noter que dans la langue portugaise, comme dans la langue française au demeurant, le terme « camarade » renvoyait durant le 20^{ème} siècle aux membres des partis communistes. Dès lors, cette association Camarade – Jésus annonce un syncrétisme original et singulier sans être exclusif à ces deux termes. Sur la nature de cette relation, cet aspect, associé aux formes du discours employées par Freire, révèle sa « *cordialité* » à l'égard de Jésus, au sens qu'en donne l'historien et anthropologue Sergio Buarque de Holanda. En effet, l'« homme cordial », qui réfère ici à l'homme brésilien selon Buarque de Holanda, entretient des relations relevant plus de l'affectivité et de l'intimité que de la formalité, « cordial » renvoyant selon l'auteur à « cœur », dessinant

les contours d'une « éthique de fond émotif », et qui se traduirait sur le plan religieux par un « culte sans obligation ni contrainte, intimiste et familial » [Raízes do Brasil, ..., 1981, p. 110].

³ Donnons quelque exemple pour illustrer ces postulats, du côté des convocations abusives depuis le lieu théologique, pensons à ce Paulo Freire, comparé au prophète Isaïe, dans l'ouvrage de Carlos Mesters, *La mission du peuple qui souffre* [Cerf, Paris, 1984, pp. 76-77] et qui s'ébruite jusqu'aux pages d'un *Apprendre à lire la bible* de Charles Dehez et Jean Radermakers, [Fidélité, Paris, 2009, p. 65] ; du côté de la confusion théologique/pédagogique nous pourrions citer ces quelques lignes de Bob Ekbad, tirées de son ouvrage *Lire la bible avec les exclus* : « Bien que je réserve pour un ouvrage ultérieur une étude approfondie des méthodes de lecture participative de la Bible, je ferai ici quelques brèves remarques sur ce qui peut les favoriser. Le pédagogue brésilien Paulo Freire m'a beaucoup aidé dans mon enseignement et ma prédication, à la fois au Honduras et en Amérique du Nord » [Olivétan, Lyon, 2008, p. 23].

⁴ Pour s'en convaincre, il faut relire les lettres et l'itinéraire biographique d'un Christophe Colomb [Alain Fournier, *Christopher Columbus, Histoire de la vie et des voyages de l'Amiral Christophe...*, Paris, Firmin-Didot et Cie, 1894] ou encore d'un Pedro Alvares Cabral [Augusto Roma, *Pedro Alvares Cabral : o descobridor do Brasil*, Academia Real das Ciencias, Lisboa, 1897].

⁵ L'ouvrage de référence *História das Ideias pedagógicas no Brasil* du philosophe de l'éducation et historien des idées pédagogiques Demerval Saviani corrobore cette idée, son analyse allant jusqu'à élaborer la démonstration selon laquelle il y aurait dans le processus *colonisation-éducation* une unité étymologique commune à *colonisation*, *éducation* et *catéchèse*. [Autores associados, Campinas, 2007, pp. 26-29].

⁶ D'après Michel Bertrand, Rodolfo de Roux, *De l'un au multiple : dynamiques identitaires en Amérique latine*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2008, p. 140.

⁷ D'après Joseph Doré (ss la dir.), *Le devenir de la théologie catholique mondiale depuis Vatican II, 1965-1999*, Beauchesne, Paris, 2000, p. 345.

⁸ D'après Fransico Catão, *O que é Teologia da libertação*, Brasilense, São Paulo, 1985, p. 18.

⁹ Nous pouvons inscrire dans cette interprétation la lecture de Frei Betto, du moins sa position initiale, sur laquelle il reviendra à partir des années 1980 avec un regard particulièrement critique, la présentant comme la position de jeunes intellectuels de la classe moyenne ayant développé une sensibilité pour les plus humbles dont la rusticité et la simplicité étaient clairement magnifiées. [Cf. Paulo Freire, Frei Betto, Ricardo Kotscho, *Essa escola chamada vida : depoimentos ao reporter Ricafo Kotscho*, Atica, 1985, pp. 27-28].

¹⁰ La référence à Gustavo Gutierrez est certainement la plus connue, son principal ouvrage *Teología de la liberación* (1974), rapidement traduit en plusieurs langues, va l'ériger en « père de la théologie de la libération ». Si on lui attribue en effet l'invention du terme « théologie de la libération », qu'il aurait lancé lors de la conférence de Medellin (1968), le mouvement de la théologie de la libération ne se limite nullement à la formalisation qu'il propose en 1974, et qui tente d'embrasser un mouvement

complexe et large, en cherchant à l'unifier et à le mettre en cohérence. Dans les lignes mêmes de cet ouvrage se retrouve une volonté d'inscrire les expérimentations freiriennes dans le mouvement, il y fait explicitement référence [Cf. Gustavo Gutierrez, *Théologie de la libération*, Lumen Vitae, Bruxelles, 1974, p. 132].

¹¹ C'est, entre autres, l'interprétation de l'Uruguayen Juan Luis Segundo, qui situe son origine au début des années 1960 dans un contexte plutôt académique et intellectuel. [Juan Luis Segundo, *Liberación de la teología*, Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1975].

¹² In Louis Segond bible, Luc 4 : 18-19

¹³ In Louis Segond bible, Mt 6 : 24

¹⁴ In Frei Betto, *O que é comunidade eclesial de base*, p. 12 [Traduction Oussama Naouar – texte original en portugais (Brésil) « *Igreja não pode servir ao mesmo tempo ao Deus que faz justiça aos oprimidos e aos senhores do capital, que mantêm a opressão. Pretender reconciliar estes pólos atagônicos é ignorar a natureza e o caráter do conflito que travam* »].

¹⁵ In Marcel Viau, *Introduction aux études pastorales*, éditions Paulines, Montréal, 1987, p. 67.

¹⁶ D'après Roberto Mano, *Brasil, Igreja contro Estado Brasil : Crítica ao Populismo Católico*, Kaíros, São Paulo, 1979, p. 144.

¹⁷ In Dom Helder Camara, *Palavras e reflexões*, Universidade UFPE, Recife, 1995, p. 111 Traduction Oussama Naouar – texte original en portugais (Brésil) [« *Aqui entram raciocínios de prudência : é mais fácil e mais rápido abrir os olhos das massas, despertar-lhes a consciência para a situação em que se acham – conscientizá-las – do que promover a reforma das estruturas. Quem, apesar de saber disso, promove a conscientização – comentam observadores aflitos – faz o jogo da subversão e, como joga uma classe contra outra, faz o jogo do comunismo* »].

¹⁸ Pour illustrer cette idée, pensons à ces paroles de Don Helder Camara : « *Dans ce contexte, je crois en l'éducation comme instrument d'une révolution pacifique, et pour ne pas appuyer les moyens violents, préférant l'appréhender comme une résistance active et non violente à l'oppression, la misère et l'injustice. (...) Votre défi [s'adressant aux éducateurs], sur ce point, est de contribuer à la création des conditions de non violence active, capables de changer les structures injustes et inhumaines...* » [Dom Helder Câmara, *Palavras e reflexões*, Universidade UFPE, Recife, 1995, pp. 16-17, Traduction Oussama Naouar – texte original en portugais (Brésil) « *Nesse contexto, creio na educação como instrumento de uma revolução pacífica que, por não lançar mão de meios violentos, preferiria chamar de resistência ativa não violenta contra a opressão da miséria e da injustiça. desafio para vós, no caso, é ajudar a criar condições de não-violência ativa, aptas a mudar as estruturas injustas e desumanas que só não criam sub-homens, por milagre de Deus* »].

¹⁹ D'après Hugo Assman, *Practical Theology of Liberation*, Search Press, London, 1975, p. 63.

²⁰ Cette notion de *péché social* se retrouve dans la littérature propre à la théologie de la libération, elle revient à plusieurs reprises, des propos de Camara jusqu'aux analyses de Maria Clara Lucchetti Bingemer [Doutrina social da Igreja e teologia da libertação, Loyola, São Paulo, 1994, pp. 117-119].

²¹ In Paulo Freire, Frei Betto, Ricardo Kotscho, *Essa escola chamada vida : depoimentos ao reporter Ricardo Kotscho*, Atica, 1985 pp. 28-29 [Traduction Oussama Naouar – Texte original en portugais (Brésil) « O método do Paulo Freire aparece como a grande novidade. É a primeira contribuição, naquele momento, que já não quer interpretar o que é o interesse das classes populares, mas ousa perguntar às classes populares qual é a sua maneira de expressar-se no mundo, qual é a sua palavra. [...] Surge toda a possibilidade de trabalhar com o conceito de classe, de mais-valia e de excedente, de apropriação »].

²² In René Marlé, *Le projet de théologie pratique*, Paris, Beauchesne, p. 85 cité par Marcel Viau, *Introduction aux études pastorales*, éditions Paulines, Montréal, 1987, p. 87.

²³ In Matías Preiswerk, *Apprendre la libération, exemples d'éducation populaire en Bolivie*, Labor et Fides, Lausanne, 1994, p. 317.

²⁴ In Marcio Bolda da Silva, *Filosofia da libertação : A partir do contexto histórico-social da América Latina*, Pontificia Universita Gregoriana, Roma, 1998, p. 61.

²⁵ La première Communauté Ecclésiale de Base apparaît en 1954, à l'initiative d'une expérimentation menée par des prêtres de Barra do Piraí, dans l'État de Rio de Janeiro. Cette idée essaime et donne lieu autour des années 1960 à d'autres expériences, comme à Nísia Floresta, près de Natal, dans l'État de Rio grande do Norte. Très rapidement des groupes de ce type se constituent dans d'autres régions du Brésil, avec une plus forte représentation en zones rurales. De nature religieuse, ces groupes peuvent réunir d'une dizaine jusqu'à une centaine de membres, créant les principales cellules de la théologie de la libération et l'un des organes les plus importants de l'éducation populaire catholique au Brésil. Les CEBs se maintiennent encore aujourd'hui, se réunissant régulièrement dans le cadre de rencontres interecclésiales.

²⁶ Fondé en 1955, l'ISEB sera actif jusqu'à la dictature de 1964. Durant cette décennie, il démultiplie les enseignements, les séminaires, les conférences et les recherches, principalement centrés sur la société brésilienne. S'il regroupe des intellectuels et des artistes d'horizons divers, tel Miguel Real, Alvaro Vieira Pinto, ou plus surprenant, Heitor Villa Lobos, tous se retrouvent sur un nationalisme des idées, une quête d'une pensée « authentiquement brésilienne ». Malgré cette hétérogénéité, s'y jouait également une volonté de forger une idéologie déterminée : travailler à la prise de conscience de la nation de son état de sous-développement et lutter pour le dépassement de cette condition à travers un effort développementaliste. Notons néanmoins que cette idéologie du développement est à bien des égards un mouvement qui se révèle de l'analyse historique postérieure, puisque, comme le spécifie Caio Navarro de Toledo, le terme est absent de ces statuts [*ISEB : fábrica de ideologias*, Atica, 1977, p. 32].

²⁷ In Marcel Viau, *Introduction aux études pastorales*, éditions Paulines, Montréal, 1987, p. 67

²⁸ En effet, si le terme *cercle de culture* dans l'œuvre de Paulo Freire est plausiblement le fruit d'une inspiration gramscienne [Cf. Antonio Gramsci, *Gramsci dans le texte : de l'avant au dernier écrits de prison (1916-1935)*, textes introduits et présentés par François Rici, éditions sociales, Paris, 1975, p. 271]. Freire se l'approprie, l'idée ne reste pas inerte, mais est réélaborée par un pédagogue, dès lors, le cercle de culture, pédagogiquement parlant, est une réalité conceptuelle proprement freirienne. Si elle

entre dans la catégorie ricoeurienne de cercle herméneutique, elle n'en perd pas ses spécificités [entre autres références, cf. Paul Ricoeur, *Temps et récit*, Seuil, Paris, 1985, pp. 357-359].

²⁹ La *topographie* renvoie à des positions définies de façon descriptive, par exemple conservateur/progressiste. La *topologie* se réfère au discours en circulation entre ces positions définies et qui amène une altération de ces dernières [Cf. Jean-Pierre Faye, *Théorie du récit : Introduction aux langages totalitaires : Critique de la raison narrative, (critique de) l'économie (narrative)*, Hermann, Paris, 1972, p. 13 et suivantes]

³⁰ In Vanilda Perreira Paiva, *Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil* In V.P. Paiva (ss. la dir.) *Perspectivas e dilemas de educação popular*, Graal, Rio de Janeiro, 1984, p. 232 [Traduction Oussama Naouar – texte original en portugais (Brésil) « suas origens ideológicas devem ser buscadas no movimento de renovação católica no fim dos anos 50 e início dos anos 60 »].

³¹ Jean-Yves Cavez, *El pensamiento de Carlos Marx*, Taurus, 1956.

³² Paulo Freire dirigera la division éducation et culture de ce service de 1946 à 1956.

³³ Cette idée se retrouve chez des hommes d'Académie, pensons à Peri Mesquida qui nous indique : « À partir de cet amalgame épistémologique et conceptuel, Freire a bâti une théorie éducative et épistémologique qui s'est propagée un peu partout dans le monde ». [In Peri Mesquida, *Philosophie et éducation : les influences européennes sur la pensée de Paulo Freire*, p. 287..., In Abdeljalil Akkari & Pierre R.Dasen (ss la dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, l'Harmattan, Paris, 2004].

³⁴ In Paulo Freire apud Moacir Gadotti, *Convite à leitura de Paulo Freire*, scipione, São Paulo, 1991.

³⁵

³⁶ In Carlos Alberto Torres, *Leitura crítica de Paulo Freire*, Loyola, São Paulo, 1987.

³⁷ D'après Raymond A.Morrow & Carlos Alberto Torres, *Reading FREIRE and HABERMAS : critical pedagogy and transformative social change*, Teachers College Press, Amsterdam, 2002, p. 158.

³⁸ D'après Ofelia Schutte, *Cultural Identity and Social Libération in Latin American thought*, Albany : State University of New York Press, New York, 1993, p. 141.

³⁹ Le mouvement progressiste de l'Église se scinde en deux courants, dont la distinction n'est pas toujours évidente à desceller, mais qui se retrouve dans la production et les débats post-Vatican II. Le premier, celui d'une conception de l'Église *in facto esse* (*une Église pour le monde*) se focalise sur la communauté constituée des croyants, responsable du monde, cultivant l'image du pasteur responsable parlant au nom de la communauté constituée. Le seconde conception, appréhendant l'Église *in fieri* (se faisant, se nourrissant de la foi des hommes) (*Une Église dans le monde*) qui appréhende l'institutionnalisation et la constitution de l'Église comme devant résulter de la foi en Jésus qu'expriment les hommes vivant à travers le monde, tel qu'il est. Il ne s'agit plus d'imposer une réalité mais de prendre acte de cette dernière. Cette tendance cultive elle l'image du pasteur-chercheur, qui se préoccupe de la communauté en devenir.

⁴⁰ In Paulo Freire, *Acção cultural para a liberdade e outros escritos*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976, p. 112 [Traduction Oussama Naouar – Texte original en portugais (Brésil) « É uma Igreja « morendo de

frio » ; sem condigões de responder aos anseios de uma juventude inquieta a quem ja não é possível falar uma linguagem medieval, pois que se encontra desafiada pela dramaticidade de seu tempo »].

⁴¹ Il est important de noter que le pédagogue transpose ici des catégories qu'il élabore initialement à l'endroit des pédagogues et des éducateurs, et qui traversent toutes son œuvre, distinguant les progressistes des conservateurs, et qu'il installe également dans le champ politique et le champ théologique.

⁴² In Paulo Freire, *Politica e educação*, Cortez editora, São Paulo, 1993, p. 110 [Traduction Oussama Naouar – Texte original en portugais (Brésil) « *Quais as tarefas e uma Universidade Católica ?, se feita a um teólogo como Gustavo Gutierrez, como Thomas H. Groome, como Frei Beto, Como Leonardo Boff, de um lado e, de outro, a um teólogo conservador, tradicionalista, que dicotomiza, sem cerimônia, mundanidade de transcendentalidade ; história de meta-história* »].

⁴³ In Aldo vannucchi (ss. la dir.), Wladimir dos Santos, Paulo Freire, *Paulo Freire ao vivo*, Loyola, São Paulo, 2003, p. 96 conf 7-11-1980 [Traduction Oussama Naouar – Texte original en portugais (Brésil) « *Ela não caiu de decreto nem foi presente de Deus, ela foi feita e está sendo feita por nós* »].

⁴⁴ Nous avons ici choisi de garder le terme en portugais, aucune traduction proche n'étant possible, et l'usage de mondanité aurait renvoyé à un signifié tout autre. *Mundanidade* désigne la réalité-monde, la réalité terrestre.

⁴⁵ In Aldo Vannucchi (ss. La dir.), Wladimir dos Santos, Paulo Freire, *Paulo Freire ao vivo*, Loyola, São Paulo, 2003, p.59 [Traduction Oussama Naouar – Texte Original en portugais (Brésil) « *O reino dos céus só tem sentido se se começa a fazer aqui. Isto é o que faz agora um domínio da teologia ; essa forma de romper, em lugar de fazer a unidade desses aparentes contraditórios contrastes por dentro, é a mesma coisa que separar mundanidade de transcendência e dizer : « Eu dou as costas para o mundo porque eu vivo para o depois ! » Isso é a cultura com a História e o selo inviável com o que vem depois e que cabotamente se chama meta-história. Não ha sentido nesse dualismo ; alias, nehum dualismo tem sentido ! Então, eu tenho que viver essa dramaticidade da existência que me leva a essa paciente-impaciência* »].

⁴⁶ *Idem*,... [Traduction Oussama Naouar – Texte Original en portugais (Brésil) « *Um dos equívocos idealistas das posições equivocadamente cristãs está em romper esse equilíbrio, essa dinâmica, essa contradição, em favor da paciência, o que significa dizer : cruza os braços e deixa como está para ver como é que fica, porque dos pobres é o Reino de Deus ! O reino dos céus !* »].

⁴⁷ « *Paulo, tu défends la valeur de la vie dans son universalité, sous toutes ses formes, avec la véhémence du Christ, qui expulsa les profanateurs du Temple* ». [In Balduino A. Andreola, préface à Paulo Freire, *Pedagogia da indignação : cartas pedagógicas e outros escritos*, Unesp, São Paulo, 2000, p. 24 Traduction Oussama Naouar – texte original en portugais (Brésil) – « *Paulo, tu estás defendendo o valor da vida na sua universalidade, sob todas as suas formas, com a veemência do Cristo, que expulsou os profanadores do santuário,...* »].

⁴⁸ Au sujet de cette théologie, Rudolf Von Sinner, professeur brésilien de théologie systématique nous rappelle : [Traduction Oussama Naouar – Texte Original en portugais (Brésil) « *La théologie de la libération est une théologie qui fonde – et continue de se fonder – sur l'indignation relative à l'insoutenable*

*pauvreté à laquelle sont soumis des millions de personnes en Amérique latine et ailleurs, dans un contraste évident avec l'énorme prospérité dans laquelle vit une minorité. La question fut « comment être chrétien dans un monde de personnes dans la misère [de misérables] » [Rudolf Von Sinner, *Confiança e convivência : reflexões éticas e oecumenicas*, Sinodal, 2007, p. 46 – Traduction Oussama Naouar – texte original en langue portugaise (Brésil) « *A Teologia da libertação é uma teologia que partiu – e continua a partir – da indignação com a assustadora pobreza a que milhões de pessoas na America Latina e alhures estavam submetidas, em nítio contraste com a enorme riqueza em que vivia uma diminuta minoria. A questão era « como ser cristão num mundo de miseráveis »*].*

⁴⁹ In Paulo Freire, *Pedagogia da indignação : cartas pedadógicas e outros escritos*, Editora Unesp, São Paulo, 2000, p. 118 [Traduction Oussama Naouar – texte original en langue portugaise (Brésil) : « *Pensar o amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discutando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundando na que vive, na que vê, na que escuta, na que percebe, na que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas [...] Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver »*].

⁵⁰ In Aldo Vannucchi (ss la dir.), Wladimir dos Santos, Paulo Freire, *Paulo Freire ao vivo*, ed Loyola, São Paulo, 2003, Conf 7-11-1980, p. 99 « *E meu lembro de que naquela época eu me preocupava enormemente com a minha fome, com a fome de meus pais e com a fome dos outros meninos que eu conhecia, filhos de operários. Eu era muito místico... Eu tinha um certa camaradagem assim grande com Cristo, que eu chamava « Papai do Céu »*].

⁵¹ *Ibid*, p. 99 [Traduction Oussama Naouar – Texte Original en portugais (Brésil) « *Mas eu me lembro que naquelas intimidades com o velho “Cristo” eu dizia : “Mas, puxa, tem um ‘treco’ errado, tem um negócio errado nisso tudo. Por que esse come e esse que está aí não come ?” Essa pergunta eu fiz numa dessas manhãs de nevoeiro grosso, cinzentas, chuvosas, dessas cidades onde eu morei na infância, que visitei o ano passado com meus dois filhos. Levei os meus dois filhos exatamente defronte da casa, do terraço da casa onde eu tive essa fome, do batente onde eu tive essa conversa, que estou contando aqui para vocês, e mostrei a janela do quarto onde meu pai morreu quando eu tinha treze anos. Eu disse : « Olha, meus filhos, aqui nesse batente seu pai, o pai de vocês, há muitos anos, numa manhã, olhando aquele morro que estava ali em frente, perguntava ao velho ‘Cristo’ : ‘Mas porqu que o menino dali come e eu não ? E aqui começou, naquela manhã a Pedagogia da Libertação de teu pai »*].

⁵² In Carlos Rodrigues Brandão, *Paulo Freire et todos nós : algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento*, p. 11... In Paulo Rosas (ss la dir.), *Paulo Freire, educação e transformação social*, Ufpe, Recife, 2002.

⁵³ *Idem*

⁵⁴ *Ibid*, p. 12.

⁵⁵ *Ibid*, p. 14.

⁵⁶ In Paulo Freire, *Conhecer, praticar e ensinar os evangelhos : notas de Paulo Freire para 4 jovens seminaristas alemanes*, Tempo e Presença, N° 154, p. 7.

⁵⁷ In Vera Barreto, *Paulo Freire para educadores*, Arte e Ciencia, São Paulo, 2004, p. 37.

LE MANIFESTE POUR L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA REVUE LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES EN 1963 : HISTOIRE, ENJEUX ET CONSÉQUENCES D'UNE PRISE DE PAROLE

Xavier RIONDET

LISEC Lorraine, Université Nancy2
Docteur en Sciences de l'Éducation
xavier.riondet@univ-nancy2.fr

RESUME :

Notre contribution met en perspective *Le Manifeste pour l'éducation nationale* publié par la revue *Les Cahiers pédagogiques* en 1963, qui se présente comme un document essentiel dans l'histoire de la revue, mais également dans l'histoire des militantismes pédagogiques des années 1960 en France. Cette prise de parole s'inscrit dans une histoire particulière, qui repose sur des courants historiques bien délimités dans le paysage éducatif et qui est liée à l'émergence de nouvelles approches en sciences sociales. Néanmoins, cette prise de parole rend également possible l'élévation de nombreuses voix qui portent des situations éducatives singulières dont le point commun est un certain rapport à la démocratie. Comment décrire ces expérimentations et qu'est-ce que cela signifie pour l'historien ?

MOTS-CLES : *histoire ; revue ; Les Cahiers pédagogiques ; prise de parole ; réforme ; démocratie.*

La revue *Les Cahiers pédagogiques* voit le jour en 1945. Initialement bulletin de liaison entre enseignants des classes nouvelles¹, la revue devient un espace d'échange entre enseignants du secondaire mobilisés dans l'entreprise de rénovation de l'École française. En avril 1963, la revue *Les Cahiers pédagogiques* publie un numéro spécial intitulé *Le Manifeste pour l'éducation nationale*, tiré alors à 100 000 exemplaires. Notre article soutient que ce *Manifeste* constitue un événement fondamental, non seulement de l'histoire de cette revue, mais également de l'histoire de la militance pédagogique des années 1960.

En retraçant l'histoire de cette prise de parole, nous verrons quels en furent les enjeux et quelles conséquences a eu ce *Manifeste* ; nous pourrons alors répondre à la question :

en quoi cette prise de parole, historiquement située à bien des égards, témoigne d'une position sceptique et critique par rapport aux débats éducatifs de l'époque ? Quatre parties composent ce texte : la référence au plan Langevin et la lassitude des militants de la revue ; le document du *Manifeste* et son inscription ; les grandes axes de ce texte ; et les prolongements du *Manifeste*.

LA RÉFÉRENCE AU PLAN LANGEVIN ET LA LASSITUDE DES MILITANTS

La référence au Plan Langevin dans la revue

Les origines des *Cahiers* sont liées au plan Langevin et aux classes nouvelles. Même si le plan Langevin ne fut pas appliqué, l'ombre de Paul Langevin plana longuement sur le mouvement des classes nouvelles et sur la revue des *Cahiers*. Nous avons pu régulièrement observer le témoignage de cette dette envers l'homme, Langevin, et le travail effectué par la commission (***, 1950, p. 3-5)². En 1949, la commission de réforme en question n'existe plus et n'est plus là pour arbitrer. Cela signifie que le projet de loi viendra donc de l'Administration ; et les militants de la revue vont tenter de se poser en arbitre de ces réformes.

En janvier 1950, la revue des *Cahiers* et la revue *L'Éducation nationale* publient un numéro commun³. Ce numéro évoque les grandes lignes à suivre et les questions à se poser. Les contributions sont ainsi l'œuvre de « maîtres éminents » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1950, p. 6)⁴. C'est dans le « sillon » de plusieurs « maîtres éminents » qu'un certain nombre d'idées vont être reprises par les enseignants militants. Parmi ces « maîtres éminents », il y a deux regroupements possibles : les figures historiques de la commission Langevin (et leurs proches), dont Roger Gal, Alfred Weiler ; et les « nouveaux spécialistes des sciences sociales » (Chapoulie, 2006)⁵, dont Jean Fourastié, puis Alfred Sauvy, participant à une tendance nouvelle, orientée vers la recherche empirique du monde contemporain.

L'idée forte dans ces écrits est qu'une nouvelle ère s'est ouverte. C'est la notion de tradition qui souffre dans l'émergence de l'idée d'un « nouvel âge » (Riondet, 2010, p. 91). Au contraire de l'École, le travail expérimental quotidien des classes nouvelles, porté par la référence au Plan Langevin, constitue un exemple de fonctionnement en harmonie avec la signification qui est donnée à ce « nouvel âge ». Pour reprendre une formule de Gal, ces classes vont « dans le sens de l'histoire » (Gal, 1950). Un sens que ne suivent pas alors l'École et les enseignants, qui ne se sentent pas, eux-mêmes, en phase avec cette nouvelle ère (Teindas, 1957).

Un second thème important apparaît par la suite : c'est l'idée de temps accéléré. Cet élément a comme conséquence d'aggraver la tension entre les générations. Le rythme des choses a changé ; tout va de plus en plus vite (Jousselin, 1957). L'accélération du progrès technique ne peut être assimilée par l'éducation et l'École telles qu'elles se présentent au début des années 1950 (*Ibid.*, p. 32). Évidemment, l'adulte se retrouve dans une situation où il maîtrise moins ce progrès technique que les enfants eux-mêmes⁶. Comment l'École française peut-elle à la fois s'adapter au progrès technique, à l'évolution des mentalités, et à cette nouvelle jeunesse ?

Le contexte social, économique et politique, rend nécessaire une réforme globale, d'envergure, qui permettrait à l'École de suivre le progrès à l'œuvre, d'aller dans le sens du progrès. Le spectre plane sur chaque projet de réforme et chaque décret mis en place. Les militants pédagogiques sont dans l'attente d'un changement profond. Assurément, le plan Langevin est une référence forte pour ces militants⁷. Le plan Langevin représente un passé inachevé pour ces militants qui espèrent que l'Histoire va reprendre son cours vers la démocratisation.

L'éducation et la politique

En fait, le plan Langevin ne sera jamais appliqué et les classes nouvelles disparaissent même en 1952. Alors qu'un certain nombre d'articles et de revues commencent à parler d'une « crise de la jeunesse » à la fin des années 1950⁸, l'éducation devient une préoccupation économique internationale. C'est à partir de cet élément que doit se lire la pensée éducative du général De Gaulle et de son ministre de l'Éducation Nationale (de 1959 à 1960), le radical Jean Capelle, ainsi que de son conseiller pour les affaires scolaires (de 1959 à 1968), Jacques Narbonne, puis plus tard de Jean Capelle, nommé directeur de l'organisation et des programmes au Ministère de l'Éducation Nationale en février 1961 (Robert, 2008, p. 30)⁹. Ainsi, les décisions entre 1959 et 1966 en matière scolaire et universitaire ont pris en compte le phénomène d'explosion scolaire et contribué au processus de démocratisation combinée à une volonté de sélection méritocratique. Seulement, tout cela se déroule « sans réforme des méthodes d'enseignement ni de la conception autoritaire, au mieux paternaliste, de la relation pédagogique aux élèves et aux étudiants » (*Ibid.*, p. 31)¹⁰. L'immobilisme dans les domaines évoqués est en effet de plus en plus critiqué.

DESCRIPTION DU DOCUMENT DANS SON CONTEXTE

Le *Manifeste* en question est un document de trente-deux pages, dont la couverture est de couleur orange. Il s'agit d'un numéro spécial, dont la parution n'était pas annoncée,

bien que nous y retrouvions un grand nombre des idées précédemment mises en avant dans la revue. Il est intéressant de faire remarquer que le principe historique de la revue était basé sur l'idée de faire précéder par l'expérience, la législation. Néanmoins, aux côtés des enseignants, des inspecteurs généraux et des recteurs s'exprimaient ponctuellement dans la revue. Situation très paradoxale puisque parmi les enseignants, certains voulaient s'exprimer sur des questions très larges, alors que leurs supérieurs hiérarchiques n'y tenaient pas particulièrement ; ce dont témoignent les déclarations de plusieurs recteurs en février et en mars 1953¹¹. Le *Manifeste* prend place, à la fois dans cette impatience et dans cette suite de projets de réforme¹². Les rédacteurs décident de prendre la parole sur des questions débordant le cadre de la classe. Depuis la fin des années 1950, il apparaît que la revue se préoccupe de plus en plus des « affaires communes »¹³.

Problématiques sociétales

– Un premier aspect du *Manifeste* est la mise en lumière des données sociétales. L'École n'est plus en phase avec les évolutions de la société. Sont pointées du doigt des méthodes et une organisation qui ne sont pas en harmonie, avec les évolutions de la société, d'un point de vue économique, social, politique et culturel. Plusieurs éléments caractérisent cette évolution de la société :

– Une poussée démographique mondiale, à laquelle la France ne déroge pas : « La France, en perte de vitesse pendant un certain temps, suit le mouvement de la population mondiale : elle accueille régulièrement – bien ou mal – 800000 enfants chaque année » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1963, p. 10).

– Un développement scientifique et technique sans précédent : « Il y a plus de chercheurs et de savants vivants qu'il y en eut dans toute l'histoire humaine. Ce n'est pas se payer de mots que de voir dans la découverte de l'énergie atomique, dans l'automatisme, dans la conquête de l'espace, ni plus ni moins qu'un tournant de l'histoire, même s'il doit être angoissant sous plus d'un aspect » (*Id.*).

– Un monde du travail en pleine évolution : le *Manifeste* souligne la proportion de paysans dans la France des années 1800 et la compare avec l'estimation de 1975, de 85 % à 15 %. Ce phénomène serait corollaire de l'émergence d'emplois dans le domaine des services administratifs, en l'occurrence le « tertiaire »¹⁴. Le rapport aux loisirs est également en plein changement suite à la modification de plusieurs données et paramètres. La semaine de travail est passée de 70 heures à 45 heures.

– Les congés payés et les retraites plus longues, qui influent sur ce rapport aux loisirs et sur le rapport de toute la civilisation aux loisirs en faisant croître « la part du temps libre dans la vie des hommes » (*Id.*).

– L'« éclatement des cadres moraux traditionnels » (*Id.*)¹⁵ : les médias ont évolué et dans leur sillage les moyens d'expression et de « pression sociale » ; le cinéma, la radio, la télévision et la presse ont une influence profonde sur la plupart des personnes ; ces médias peuvent conditionner les esprits, peuvent bouleverser les cultures traditionnelles, populaires et aristocratiques.

– Une progression permettant une participation à la vie sociale plus intense : le *Manifeste* énumère : « indépendance en chaîne, développement des syndicats, naissance des mouvements paysan et étudiant, des groupements culturels ». Pour le *Manifeste*, « les hommes dépendent de plus en plus les uns des autres, même si certains tentent d'échapper à cet engagement commun par l'incivisme » (*Id.*).

– Un mouvement à l'échelle de la planète : pour le *Manifeste*, ce serait le passage de l'ère des nations à l'ère des grands ensembles, probablement l'émergence d'« une civilisation mondiale » (*Ibid.*, p. 11).

De la nécessité d'une réforme de l'École

Selon le *Manifeste*, l'École doit faire face à ces évolutions qui résultent de l'enchaînement des deux guerres mondiales, mais également des crises, des révolutions dans le Monde, ainsi que des progrès scientifique et technique « qui [ont modifié] profondément la place de l'homme dans l'Univers » (*Ibid.*, p. 4). L'École doit accompagner ce mouvement. Cette évolution ne comprend pas qu'une dimension démographique, comme la croissance de la population, mais aussi un véritable bouleversement des structures. Cette évolution engendre plusieurs besoins, plusieurs conséquences. Trois éléments vont conditionner nécessairement la réforme de l'École :

– Le besoin de techniciens : « on a de plus en plus besoin de techniciens qui soient à la fois très qualifiés et capables d'envisager au cours de leur carrière un changement complet d'activité » (*Id.*) ; ce qui suppose, pour chaque travailleur, « une formation spécialisée [dans le scientifique et le technique], un niveau d'instruction élevé et une culture étendue » (*Id.*).

– L'irruption des loisirs : celle-ci ne doit pas se faire de manière désordonnée ou irréfléchie, nous dit le *Manifeste*. L'éducation doit gérer ce besoin d'activité en donnant à chacun « le goût d'une utilisation intelligente des loisirs et d'une participation active à la vie sociale » (*Ibid.*, p. 5), ce qui est une idée fondamentale du socialisme depuis le XIX^e siècle. Pour cela, une restructuration sera nécessaire : « pour lancer dans l'activité productrice les jeunes générations qui battent les portes de nos écoles surpeuplées, il faut modifier des structures universitaires dépassées, bousculées, souvent mêmes dérisoires » (*Id.*).

– La poussée démographique : il s'agit de réellement faire des ajustements concernant l'École. Des ajustements profonds et structurels. L'École doit réussir à canaliser cette « poussée des réalités sociales » pour « servir le progrès de la société » (*Id.*).

L'École doit faire face à l'urbanisation de la société et de la massification des publics. Le mouvement général, qui est décrit à de nombreuses reprises dans la revue, l'École doit le suivre mais également l'encadrer (*Ibid.*, p. 11)¹⁶. Le *Manifeste* reconnaît qu'une telle entreprise est coûteuse ; mais il s'agit d'un investissement : « le nombre des hommes et des femmes ayant reçu une bonne formation suffisamment poussée est pour un pays un facteur décisif de puissance et de prospérité » (*Id.*). Pour le *Manifeste*, l'investissement dans l'Éducation n'est pas, en l'état, assez conséquent, par rapport à l'évolution de la société : « les Français ne dépensent qu'un trentième de leur revenu national pour l'éducation de leurs enfants » (*Ibid.*, p. 12). Investissement d'autant plus nécessaire pour la société si elle veut se relever économiquement et politiquement¹⁷.

LES AXES DE REFLEXION

École Unique et école ouverte

Depuis plusieurs années, les contributeurs de la revue militent contre le « verticalisme » (***, 1950, p. 4) de l'École française. Au-delà de l'idée de modernisation de l'École, c'est bien la question des structures de l'École qui est posée de nouveau dans le *Manifeste* (Les Cahiers pédagogiques, 1963, p. 14)¹⁸ : « Il s'agit aujourd'hui de repenser l'ensemble et de créer un système original qui réponde, lui aussi, aux conditions économiques, sociales, politiques et culturelles de l'époque » (*Id.*).

L'inégalité des chances entre classes sociales n'est plus tolérable : « paysans et ouvriers constituent environ les deux tiers de la nation ; mais leurs enfants ne représentent que le quart des élèves de Sixième et le vingtième des étudiants. Cette inégalité est la plus scandaleuse de toutes [...] » (*Id.*). Le *Manifeste* prend clairement position : il faut mettre un terme à cette catastrophe.

Pour cela, le *Manifeste* estime qu'« il faut en finir avec le cloisonnement des enseignements parallèles distribués à des enfants de même âge, mais d'origines sociales différentes : primaire prolongé, collège d'enseignement général, collège d'enseignement technique, lycée moderne, lycée classique, lycée technique » (*Id.*). Il faut des établissements polyvalents, de collèges de premier cycle ou de lycées généraux. Le *Manifeste* pense que « leur manifestation est le seul moyen d'éviter l'injustice et le gaspillage humain d'une orientation à dix ans ». Pour le *Manifeste*, « il faut aussi que

l'enseignement offre une gamme d'établissements assez large et assez variée, notamment d'établissements techniques ». De plus, l'orientation ne peut être conçue en vase clos : « [...] l'orientation ne peut négliger les données du marché de l'emploi [...] » (*Ibid.*, p. 15). L'évolution sociale ne peut se dissocier de l'évolution scolaire, et réciproquement.

Il faut certes réorganiser l'accueil, mais la jeunesse échappe encore souvent à la famille et à l'École. Pour cela, des maisons de jeunes, des centres de vacances, doivent se développer pour ne pas laisser la jeunesse inoccupée dans les rues. Dans cette optique, l'École doit s'ouvrir aux différents partenaires éducatifs pour accueillir la jeunesse mais également toutes personnes désireuses de continuer leur formation. Le *Manifeste* énonce ici le thème de l'« éducation permanente » : une éducation réussie serait une éducation qui saurait donc « inspirer le désir de la reprendre sans cesse », et un système scolaire viable et réussi, « un système éducatif satisfaisant celui qui s'en donne la possibilité (congés culturels, recyclage, etc.) » (*Id.*). Dans cette école, devraient avoir leur place : la lecture publique, les musées, les ciné-clubs, les centres d'entraînement, les centres dramatiques régionaux, les groupements de spectateurs de théâtre (*Id.*).

Cette thématique de l'ouverture induit une réflexion sur l'architecture et le quotidien des établissements. Les ensembles scolaires ne peuvent plus être comme avant, nous dit le *Manifeste* : « Les écoles de France ont longtemps vécu dans les coquilles du passé : couvents, casernes, hôpitaux... » (*Ibid.*, p. 12). La France scolaire s'est mise à construire, en groupant au maximum : « Cités scolaires, lycées – falaise de pierre et de verre où, au lieu de l'épanouissement et de l'apprentissage de la vie sociale, ne peuvent se développer que licence sournoise ou discipline régimentaire » (*Id.*). À la suite de Freinet qui l'avait fait le premier¹⁹, le *Manifeste* demande donc une architecture humaniste et fonctionnelle. Une École en lien avec l'extérieur, mais dans laquelle, les personnes extérieures pourraient jouer un rôle. Le *Manifeste* évoque l'éventualité qu'enseignants et enseignés, regroupés sous la dénomination « usagers de l'établissement », puissent participer à l'élaboration des plans. Il est vital que les enfants soient scolarisés ; parallèlement, il est tout aussi impératif que tous les citoyens se sentent investis du progrès de l'École²⁰.

Le renouveau du pays passe par son École et cette dernière doit s'ouvrir à la vie²¹. L'École dans ses missions et ses délimitations, doit s'orienter vers l'apprentissage de la vie sociale. Le *Manifeste* écrit : « elle doit être la première république à laquelle participe la jeunesse ». Dans cette mission que le *Manifeste* lui attribue, l'École ne peut donc faire l'économie d'« inscrire au quotidien les principes de liberté, c'est-à-dire de responsabilité et de tolérance [...] » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1963, p. 7).

Réforme administrative et spatiale

Si l'École doit s'adapter au mouvement et l'accompagner, il est nécessaire de songer à une réforme administrative et spatiale d'envergure. Cela entraîne le besoin de redéfinir le moyen d'action des établissements scolaires et universitaires. Le découpage original de type « une école par commune ou hameau, un lycée par département (rayon : 50 km), une Université par région (rayon : 150 km) » n'est plus en adéquation avec la société.

Pour le *Manifeste*, la structure nouvelle qui devrait remplacer les anciennes structures, se rapprocherait du modèle suivant : un élève, à partir de onze ans environ, serait scolarisé dans un établissement de premier cycle ou d'école moyenne (rayon : 15 km) ; puis, à partir de quinze ans environ, il pourrait fréquenter des établissements de second cycle (rayon : 35 km) ; et au-delà, il pourrait se diriger vers des collèges universitaires et des facultés par département ou groupe de départements (rayon : 50 à 100 km). Le *Manifeste* pense qu'il faudrait ainsi des districts scolaires, portion de territoires comportant toutes les options possibles du second degré, dans lesquels une collaboration réelle entre les divers établissements serait animée par un directeur de district.

Cette refonte des structures devrait s'accompagner d'une réforme administrative à deux versants : « d'une part, réunification de divers réseaux d'enseignement et d'éducation dans un cadre cohérent, d'autre part, déconcentration, encouragement à l'initiative » (*Ibid.*, p. 16). Le *Manifeste* pense à un grand ministère²². Les *Cahiers* sont favorables à une déconcentration. La centralisation a permis « d'instaurer un système éducatif homogène », elle est en effet nécessaire « pour la définition des structures et des principes d'ensemble » ; pourtant, elle est également devenue « incommode » et « stérile » depuis le phénomène de massification du public (« multiplication des effectifs »). Pour le *Manifeste*, « un grand nombre d'opérations pourraient se faire à l'échelon régional, d'où plus de rapidité et meilleure adaptation aux circonstances et aux buts » (*Id.*) ; et de plus, « les établissements devraient jouir d'une plus grande autonomie, de manière à ne pas être obligés en toute occasion d'en référer aux instances hiérarchiques » (*Id.*). Concernant l'animation des administrateurs, le *Manifeste* en appelle à une « participation démocratique à la gestion de l'entreprise » (*Id.*) : « [...] C'est d'en bas que doivent venir les impulsions autant que d'en haut » (*Id.*). L'espace scolaire doit concrètement reposer sur un conseil d'administration, un conseil intérieur, des conseils d'enseignement, qui ne doivent pas rester « des formalités polies » (*Id.*).

Autre aspect important dans cette proposition de réforme administrative : le *Manifeste* estime que « tout adulte employé dans une école est un éducateur » : « personne n'est de trop, pour que règne dans la maison d'éducation un climat favorable à l'épanouissement individuel comme à la santé du groupe » (*Id.*). C'est à cet endroit que la thématique des

relations entre l'École et les parents est évoquée (*Ibid.*, p. 16-17)²³. Pour le *Manifeste*, « les parents doivent se sentir concernés par la prospérité de leur école, et non pas seulement sur le plan individuel, mais tous ensemble » (*Ibid.*, p. 17). À la fois, l'École doit faire participer des gens extérieurs à l'École à l'intérieur de celle-ci, comme ici avec les parents ; mais en même temps, l'intérieur de l'École doit lui-même s'ouvrir à l'extérieur. Là aussi, nous retrouvons une idée dont Freinet fut le pionnier.

Par conséquent, l'implication de différents partenaires induit une dimension nouvelle du travail d'équipe. La notion de travail d'équipe devient dans ce texte un axe central, où chacun, qu'il soit médecin, assistante sociale, orienteur, psychologue scolaire, ne doit pas travailler seul, de son côté. Ils doivent être « une équipe homogène ». Tout doit être fait, des moyens doivent être trouvés, pour que cette « équipe » puisse exister et perdurer. Pour le *Manifeste*, « c'est notamment dans le cadre du conseil de classe que s'établiront le plus souvent les rapports entre parents et maîtres » (*Id.*). Le point important à souligner est non seulement, cette place grandissante de l'action éducative comme action de premier plan dans la société, mais également l'esquisse d'une École comme service public qui prend forme peu à peu dans ces textes. L'École et la Société doivent changer et interagir l'une sur l'autre.

Le dernier volet de cette réforme administrative concernerait la formation des enseignants. Ce volet doit faire face à trois problématiques : la pénurie des maîtres ; la reconnaissance professionnelle ; et la formation en elle-même, puisqu'il faudra « former des maîtres à la hauteur de leurs lourdes responsabilités » (*Id.*)²⁴. Pour le *Manifeste*, il en sera ainsi même, tant que les salaires ne seront pas adaptés à la difficulté de la tâche, tant que les concours de recrutement ne seront pas modifiés et simplifiés, tant qu'une stabilité ne pourra pas être rendue possible et garantie, et tant que la possibilité de s'élever par le biais de concours internes ne sera pas effective et concrète.

Nouvelle culture scolaire

Outre les questions de structures, d'administration et d'espace, le *Manifeste* réclame une réflexion sur une nouvelle culture scolaire, qui consisterait en un « humanisme vivant », reliant les humanités littéraires, les humanités scientifiques et les humanités techniques. Cette réflexion remet en cause le contenu des programmes (et les diverses articulations qui devraient apparaître au sein de ces programmes), et induit une réflexion sur l'utilisation des nouvelles pédagogies. Trois principes singularisent cet « humanisme vivant » : faire entrer les élèves dans le monde des œuvres ; faire de la formation civique le primat de chaque enseignement ; consacrer une éducation intégrale.

Un premier principe caractérisant cet « humanisme vivant » est l'idée de faire entrer les jeunes dans la culture, dans le monde des œuvres. Par « œuvres », il faut

entendre les œuvres intellectuelles et, par exemple, le patrimoine littéraire de notre société :

« Il y a un patrimoine littéraire qui est à la base de notre formation humaine : nous ne devons pas le laisser perdre. Mais, pour atteindre l'esprit des jeunes et les toucher, il faut les mettre en contact avec les plus grandes œuvres de tous les temps et de tous les pays, sans laisser de côté, bien au contraire, celles des écrivains les plus modernes exprimant la civilisation actuelle. Car littérature n'est pas synonyme du passé. L'une par l'autre, les activités intellectuelles de l'homme moderne s'éclairent et conjuguent les deux verbes de la jeunesse : espérer et entreprendre » (*Ibid.*, p. 19).

Mais, il faut également entendre par « œuvres », toutes les réalisations de l'homme. Cet « humanisme vivant » doit donc reposer sur une culture scientifique. Pour le *Manifeste*, il faut que l'enseignement s'imprègne d'une pensée scientifique méconnue ou quelque peu en marge (*Ibid.*, p. 18)²⁵.

La science se développe, les découvertes se multiplient. Ce qui demande aux pédagogues de faire évoluer leur enseignement²⁶. L'enseignement scientifique devrait être particulièrement attentif au fait de réformer ces méthodes. Le *Manifeste* se positionne pour une évolution où une place pour les aspects techniques et expérimentaux pourrait se développer :

« [...] en toute discipline, il y a une part de technique qui lui est propre et qu'il faut savoir enrichir avec amour. L'expérimentation, si importante dans les progrès de la science moderne, doit donc disposer de moyens pour le libre exercice des élèves : cela suppose un vaste développement de l'équipement en laboratoires de tous ordres » (*Id.*).

Le *Manifeste* évoque l'éventualité de recourir à des clubs scientifiques pour donner « une dimension nouvelle à l'enseignement » que ne peuvent permettre les programmes et les horaires en cours ; « soit par des études théoriques particulières, soit par des recherches plus pratiques, ces clubs mettront les jeunes gens dans des situations plus proches du travail scientifique réel ; dans ce cadre, une élite de chercheurs pourra se révéler » (*Id.*). Pour le *Manifeste*, la condition de ces réformes est la participation active des maîtres et leur capacité à se tenir informés des évolutions scientifiques. Il pourra alors se concevoir une pédagogie adaptée aux sciences de l'avenir. Il est nécessaire de tourner l'enseignement vers le présent et l'avenir sans regarder un passé idéalisé :

« [...] que chaque discipline enfin soit repensée en fonction des besoins présents de l'homme concret. Pas d'utilitarisme à courte vue, mais un sens vivant des valeurs humaines » (*Ibid.*, p. 20).

Il faut vivre et faire vivre, en s'inscrivant dans une histoire, en étant conscient du présent et en œuvrant pour le futur. C'est pour cela que le *Manifeste* estime que l'art, de manière générale, occupe « une place scandaleusement réduite » ; constat paradoxal puisque se développent les diffusions de l'art, que ce soit dans les musées, les expositions,

ou par les reproductions, les disques, les festivals. C'est aussi pour cette raison qu'au sujet du théâtre, le *Manifeste* considère qu'il ne doit plus se situer dans les explications de textes mais qu'il doit exister concrètement ; il faut un théâtre vivant où se côtoient des œuvres d'Eschyle, Shakespeare, Tchekov, Miller, Corneille ou Molière.

Second principe de cet « humanisme vivant » : la connaissance scientifique, littéraire et technique, doit s'appuyer sur la formation civique. Pour le *Manifeste*, la situation est telle qu'on ne peut se satisfaire d'une simple évocation ou allusion pendant un cours d'histoire ou de lettres : « Il faut attaquer frontalement le problème de la formation du citoyen qui se pose à la fois au niveau concret de la vie quotidienne dans le groupe, et à un niveau proprement intellectuel » (*Ibid.*, p. 19). Trois points sont mis en relief : « intérêt à susciter pour les questions contemporaines », « connaissances élémentaires à diffuser », et « apprentissage de l'information critique ». Les disciplines de base doivent être l'instruction civique, l'éducation physique et l'enseignement de la langue maternelle ; ce que le *Manifeste* appelle « la base commune de l'éducation de tous les jeunes Français » (*Id.*).

Le *Manifeste* prolonge cette base :

« Toutes les autres disciplines doivent par ailleurs contribuer à cette formation civique : enseignements littéraires qui n'auront pas peur d'écouter la voix des grands auteurs quand ils parlent de sujets graves ; cours d'histoire qu'il faut résolument orienter, comme on commence à le faire en classe terminale, vers une histoire de l'homme, et non plus seulement des gouvernements et des armées ; cours de sciences où l'on ne manquera pas d'évoquer les problèmes humains qu'a posés ou pose l'évolution technique ; cours de philosophie, dont c'est la vocation même de donner aux jeunes le sens d'un humanisme vraiment contemporain. On veillera en particulier, au niveau des classes terminales et de l'enseignement supérieur, à ne pas laisser scientifiques et techniciens s'enfermer aveuglément dans leur spécialité, au risque de devenir ces technocrates bornés dont sont menacées toutes les sociétés modernes » (*Id.*).

Il ne s'agit pas de se mettre en retrait d'évolutions techniques et technologiques. Par exemple, dit le *Manifeste*, les éducateurs doivent s'adapter avec l'évolution des arts de masse :

« Les puissants moyens de communication de masse modèlent les esprits. Il nous faut apprendre à résister, à ne céder qu'à bon escient. Il est inutile que les éducateurs s'obstinent à diffuser l'humanisme littéraire traditionnel, si, en même temps, ils n'agissent pas au niveau du cinéma, de la radio, des disques, de la presse, etc., capables de véhiculer le meilleur et le pire. Leur action ne saurait être purement négative (censure, etc.), mais devrait surtout consister en une véritable et durable formation du goût, en se gardant de tout académisme stérilisant » (*Id.*).

L'important est de connaître le monde. Le *Manifeste* voudrait en effet remédier aux ignorances en économie, en sociologie et en politique :

« Cette ignorance empêche toute vie civique réelle. Une telle lacune doit être systématiquement comblée si l'on veut donner au mot « démocratie » tout son contenu [...] » (*Id.*). Et pour cela, le *Manifeste* parle d'ouvertures, et même d'« ouvertures sur l'étranger » : « Il ne s'agit pas seulement de donner sa pleine efficacité à l'enseignement de la géographie ou des langues vivantes, mais de mettre les jeunes en contact avec d'autres civilisations, d'autres manières de penser et de sentir, de les rendre héritiers et compatriotes de l'humanité entière. Les contacts directs devraient être systématiquement favorisés soit par l'accueil d'étrangers, soit par les voyages. Au cours de leur scolarité, les jeunes devraient avoir passé un certain temps, par groupes ou seuls, dans un ou plusieurs pays étrangers. Au niveau supérieur, les expériences étrangères devraient être annuelles. L'expérience de clubs de relations internationales, sous l'égide de l'UNESCO, montre tout ce qui pourrait être fait dans ce domaine » (*Ibid.*, p. 20).

Mais s'il faut s'ouvrir, il faut surtout perpétuellement s'informer et se positionner. Ainsi, la notion d'information, voire même l'action de chercher l'information, est centrale (*Ibid.*, p. 19)²⁷. Pour le *Manifeste*, « [...] comparer des journaux, des émissions, prendre du recul sur l'actualité immédiate pour la replacer dans une évolution historique, se documenter sur une question, tout cela s'apprend » (*Id.*).

Troisième principe de cet « humanisme vivant » : l'éducation intégrale. Le *Manifeste* mentionne deux thématiques en particulier : l'éducation manuelle et l'éducation corporelle. Il faut commencer à « penser avec les mains », nous dit le *Manifeste* :

« L'activité manuelle, si naturelle à la plupart des enfants, est à peu près inconnue dans nos classes. Et pourtant, quel ne serait pas son intérêt, notamment en liaison soit avec l'éducation artistique, soit avec l'initiation technique et scientifique » (*Ibid.*, p. 20).

Prendre en compte les activités manuelles, mais également le corps. Soins du corps, entretien du corps et contrôle du corps. Pour le *Manifeste*, un garçon de onze ans peut, dans une journée, rester assis de 8 h à midi et de 14 h à 16 h ou 17 h. Ce qui fait dire au *Manifeste*, que « [...] malgré les progrès de l'éducation physique et l'organisation, d'ailleurs, souvent difficile, du plein air hebdomadaire, beaucoup reste à faire avant qu'on en arrive à une situation normale : l'activité physique quotidienne, dont la valeur a été démontrée par les classes à mi-temps, lorsque ce régime n'est pas un simple expédient pour pallier l'insuffisance des locaux » (*Id.*).

Utiliser des nouvelles pédagogies et œuvrer pour la démocratie

C'est une École au rayonnement très large qui se profile à travers le *Manifeste* : une École adaptée à la fois aux besoins économiques (puisque la formation de techniciens compétents est à l'ordre du jour) et à des publics de plus en plus variés et nombreux ; et

puis en même temps une École socialisatrice, régulatrice, et fondamentalement démocratique. Les diverses orientations (« humanisme vivant », nouvelle culture scolaire, primat de la formation civique, éducation intégrale) rendent nécessaire l'utilisation de nouvelles pédagogies.

Cela sous-entend un premier axe qui concerne le rapport à l'individu. Le *Manifeste* insiste sur le fait qu'élèves et maîtres sont des personnes et que leur relation doit prendre en compte cette donnée. L'éducation doit se baser sur le contact humain. Il faut travailler à la personnalisation de cette relation. Une des premières choses à faire, explique le *Manifeste*, est de diminuer les effectifs ; il faut faire en sorte qu'il n'y ait pas plus de 25 élèves par classe. Le travail dirigé doit être davantage mis en avant, explique le *Manifeste*. L'approche de l'enseignant doit être individualisée ; l'enseignant doit tenir compte des différences de chacun. C'est ici que vient s'ancrer une donnée dorénavant fondamentale : la place de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

Un second axe concerne le rapport au collectif. Selon le *Manifeste*, des plages horaires doivent être également consacrées à des travaux de groupes. L'enseignant doit initier l'enfant au travail collectif qui caractérisera sa future vie d'adulte. C'est-à-dire que l'enseignement doit se recentrer sur l'élève : ses besoins, ses centres d'intérêt, et ses capacités de coopération.

Le *Manifeste* met en avant l'importance des méthodes actives : « C'est l'élève qui doit s'approprier le savoir et personne ne peut le faire à sa place, surtout pas le maître » (*Ibid.*, p. 22). Les méthodes actives sont plus lentes ; elles demandent davantage de liberté et de souplesse par rapport aux programmes. Ces méthodes sont basées sur « l'activité personnelle profonde » qui est essentielle pour l'acquisition du savoir, mais aussi pour le « développement général de l'homme, du citoyen à venir » (*Id.*), d'où la nécessité de réfléchir à des travaux de groupe et de préparer l'élève à intégrer et vivre au sein de la collectivité. Nous retrouvons bien sûr, dans ces propositions, tout l'héritage pédagogique du mouvement de l'Éducation nouvelle.

C'est l'objectif non-négociable et fondamental assigné à la formation du démocrate qui est ici au cœur de cette nouvelle culture scolaire et des nouvelles pédagogies. « Sans [l'activité personnelle profonde], inutile de parler de démocratie » (*Id.*), précise le *Manifeste*. Il faut concevoir une éducation républicaine :

« QUANT au climat général, notre école ne diffère en rien de celle qu'a connue l'ancien régime. La république scolaire est toujours à naître. Les vertus de solidarité, de fraternité, font l'objet de commentaires, mais ne règlent pas la vie réelle des élèves, ou alors malgré et contre le système. Chacun pour soi ! Voici le premier, voici le dernier. Comment s'étonner qu'après une éducation dans l'égoïsme le Français tombe dans l'incivisme le plus complet ?

Inutile ici de parler de démocratisation de l'enseignement, si on n'accepte pas *un 14 Juillet scolaire*²⁸, qui donnera, aux grands adolescents en particulier, les moyens et l'habitude d'exercer leur responsabilité, d'apprendre leur liberté, d'acquérir le goût de l'initiative. En conséquence, une nouvelle définition de la responsabilité légale des enseignants devra être mise au point ; l'assurance, rendue désormais obligatoire, montre qu'une évolution est possible en ce sens. Le travail intellectuel par équipes aussi bien que la vie quotidienne, les loisirs, clubs et coopératives, à l'internat surtout, peuvent être l'occasion de cette éducation républicaine sans laquelle on n'aura jamais que des démocraties sans démocrates » (*Id.*).

L'éducation doit former des démocrates, nous dit le *Manifeste*, pour faire face à une société de comparaison, hiérarchique et individualiste. L'éducation doit permettre aux nouveaux-venus de remettre en cause la répartition des places de la société et la reproduction des inégalités. Ce changement, auguré par les nouveaux-venus, prendra forme d'« un 14 Juillet scolaire », un événement de parole ; les éducateurs doivent rendre possible cette prise de parole.

Le *Manifeste* problématise ici l'idée d'une formation de démocrate : faut-il permettre l'intégration des jeunes à une place prédéterminée dans une société dite démocratique ou faut-il rendre possible une pratique démocratique comme l'affirmation d'une capacité à prendre position sur des questions concernant la société ? Cette problématique témoigne du poids des traumatismes suite aux expériences totalitaires, fascistes et nazies. Dans la « crise de la jeunesse » décrite en 1957 et portant sur les critiques d'une éducation axée sur la reproduction d'un passé jugé dépassé, l'École est jugée trop suspecte, car travaillant à la soumission de la jeunesse et au conditionnement à la docilité. À cet endroit, la figure de l'adulte n'est alors pas épargnée : l'adulte ne fait plus face au progrès de la technique (Jousselin, 1957, p. 32) mais surtout, l'adulte s'est fourvoyé puisqu'il n'a pas su dire « non » aux diverses formes de Domination et d'aliénation du XX^e siècle²⁹. Ici, la désobéissance de l'adulte aurait pu mettre en lumière une dimension démocratique. C'est donc pour éviter qu'un jour les nouveaux-venus soient conditionnés à accepter un ordre inacceptable, que l'Éducation doit permettre une différence possible. Il faut rénovier l'enseignement certes, mais dans la finalité d'une « démocratie de démocrates ».

PROLONGEMENTS DU MANIFESTE

L'appel du Manifeste

Le texte du *Manifeste* contient également un appel officiel :

« Il ne nous est pas possible de rester passifs devant le gaspillage humain que représente en 1963 un enseignement déconsidéré, étouffé sous le nombre des élèves, abaissé et avili par la misère où il est réduit. C'est pourquoi nous lançons ici un appel véhément » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1963, p. 9).

Cet appel s'adresse aux collègues enseignants, aux parents, aux notables, aux responsables politiques et au gouvernement. Concernant les enseignants, le *Manifeste* demande de ne pas rester figé « dans l'amertume », et de participer à la réforme en cours ; laquelle réforme, pour le *Manifeste*, « un jour ou l'autre, avec ou sans nous, se fera, au rythme de l'histoire » (*Id.*). Quant aux parents, le *Manifeste* voudrait qu'ils refusent la routine de la détresse de l'école, qu'ils ne considèrent pas les dysfonctionnements comme quelque chose de définitif, et qu'ils se persuadent que l'évolution du confort matériel puisse aller de pair avec une évolution de l'éducation, de son fonctionnement et de ses objectifs. Concernant les notables, le *Manifeste* demande « d'apprécier l'importance primordiale pour tous du rôle de l'école et de l'université dans la nation, car la nation est d'abord faite d'hommes, et son destin dépend de la valeur que l'éducation aura ou n'aura pas donnée à ces hommes » (*Id.*). Le *Manifeste* interpelle également les responsables politiques, qui dénoncent la misère de l'école, mais ne semblent pas donner les moyens de « remédier à cette misère ». Le *Manifeste* s'adresse enfin au gouvernement en lui rappelant « que le capital intellectuel accumulé par l'effort permanent de tant de générations est aujourd'hui gaspillé par la nôtre, qu'une richesse comme celle-là, une fois qu'on l'a perdue, ne peut plus se reconstituer, et que, si rien de décisif n'est accompli en ce domaine avant qu'il soit trop tard, le monde ne parlera plus de la culture française que comme d'un souvenir, brillant mais mort » (*Id.*). Cet appel n'est pas un programme de réformes en soi, mais le tracé de quelques grandes lignes, des perspectives à explorer et peut-être à suivre. Dans ces tracés, le *Manifeste* veut que des actions s'inscrivent quitte à dépasser le tracé initial. L'appel est constitué d'annexes, comme bases de discussion, et de « quelques mesures pratiques immédiates » (*Id.*) ; le but est de « préciser l'esprit dans lequel il faut aborder le problème, et pour distinguer l'action réelle des essais incomplets et des mesures illusoires » (*Id.*).

L'enthousiasme et la création des C.R.A.P.

Le numéro du *Manifeste* est tiré à 100000 exemplaires. Chiffre à la fois important du point de vue du format, un numéro spécial de revue de pédagogie dans les années 1960, et du point de vue de la diffusion de la revue depuis ses origines³⁰. Les réactions à ce *Manifeste* ne tardent pas ; deux numéros sont consacrés au courrier du *Manifeste* : le numéro 43³¹ de septembre 1963 et le numéro 45³², quelques mois plus tard.

« Qu'allez-vous faire ? », écrit Jacques Drouet, professeur au lycée technique de Corbeil-Essonnes. C'est la question des conséquences de ce *Manifeste* qui est posée :

« Allez-vous vous contenter de publier un cahier, fort intéressant, qui prendra place dans une série d'échanges de vues plus ou moins académiques ? Je dis NON. Nous n'avons plus ce droit. Le vin est tiré – et vous ne sauriez croire combien je vous suis reconnaissant d'avoir mis le fût en perce – il faut le boire. Qu'allons-nous faire ? Manifestations, congrès, meetings, grèves, défilés sur la voie publique, délégations aux préfetures, au ministère, à l'Elysée, placardage d'affiches, discours dans les marchés, barrages sur les routes... Dans l'ordre des choses raisonnables, il me paraît impensable que nous ne nous organisions pas pour :

1° Former un véritable MOUVEMENT structuré, afin de penser et d'« impulser » cette action ;

2° Obtenir officiellement la création d'une ZONE EXPÉRIMENTALE, selon les suggestions de notre collègue Charnay, de Libourne ;

3° Recruter dès maintenant les VOLONTAIRES capables de s'engager corps et âme dans cette expérience inventée en équipe, par tous, adultes et gosses ensemble, et comprenant tout le personnel nécessaire, des cuisiniers aux inspecteurs, des maîtres d'internat aux enseignants.

À l'action, les Cahiers, à l'action ! » (Drouet, 1963, p. 27)

Jean Delannoy, professeur au lycée à Biarritz, rédacteur de la revue et qui a contribué à la rédaction du *Manifeste*, répond en effet que « le plus difficile commence ». Il faudrait regrouper les initiatives (Delannoy, 1963, p. 31)³³, permettre des rencontres³⁴, continuer à dénoncer tout en poursuivant les créations et les expérimentations³⁵. En attendant les moyens financiers, il faut continuer de réfléchir et d'explorer :

« Le combat doit être poursuivi sur deux plans : réclamer le financement et en même temps chercher la voie nouvelle » (*Id.*).

Diffuser cet enthousiasme militant devient impératif. L'idée de fonder un collectif se développe³⁶. C'est après une assemblée générale en novembre 1963, que cet enthousiasme militant donne naissance aux Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique (C.R.A.P.) qui reprennent en fait la structuration des « sections locales » initiées par l'Association Nationale des Éducateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement du Secondaire et la revue des *Cahiers* dans les années 1950. Les cercles sont composés d'enseignants mais également de partenaires éducatifs divers (non-enseignants, psychologues, médecins, parents, élèves). Les fonctions de ces cercles sont de mener une action locale sur place ou en liaison avec les autres Cercles, et réfléchir sur un problème d'éducation ou de pédagogie. La Fédération des C.R.A.P. regroupe ces actions et réflexions locales et devient alors le cœur du Mouvement et se retrouve impliquée dans différentes publications,

dont les *Cahiers*, mais également *Textes et Documents*, les *B.T. 2* (Bibliothèque de travail pour le second degré) et un bulletin de liaison, *Inter-C.R.A.P.*, qui tient les adhérents au courant des activités nationales de la Fédération et de l'activité des Cercles locaux. Les C.R.A.P. s'occupent également des Rencontres d'Été à partir de 1964 ; ces Rencontres sont ouvertes aux membres et aux amis de l'Enseignement public, elles s'inscrivent dans une perspective de formation et d'éducation permanentes. Ces efforts d'organisation et de structuration sont à mettre en lien avec une note de Jacques Narbonne remise au Président de la République en 1963³⁷, envisageant la fin de toute aide ministérielle aux *Cahiers*. La structuration du Mouvement est ainsi une manière d'anticiper la perte d'un certain nombre d'avantages dont jouissait la revue.

Des combats au quotidien

Un véritable élan se manifeste par la suite dans les nombreuses contributions qui sont envoyées à la revue. Dès 1964, les actions et les écrits de la revue rencontrent déjà des échos favorables ; dans les premières pages du numéro 48, *Un jour, peut-être, le dégel ?*, François Goblot écrit : « nous enregistrons des signes³⁸ ». Parmi cette variété de témoignages et cette multiplication d'expérimentations, l'exemple de Mme Jeanne Strawzynski-Magne, documentaliste au lycée de jeunes filles à Poitiers, est intéressant. Elle décrit dans la revue ce qu'elle a ressenti à la lecture du *Manifeste* en 1963 :

« La lecture de votre brochure orange – parfaite couleur publicitaire – a été pour moi un régal. Car j'y ai découvert, développé, classé et mieux exprimé que par moi-même, maintes idées qui me sont familières » (Strawzynski, 1963, p. 6).

Cette personne, indignée, écrit qu'elle est dans une double posture, critique et suggestive :

« J'appartiens en effet à la catégorie des gens qui vivent dans un état d'indignation permanente. L'âge n'a rien arrangé, au contraire. Plus je vieillis, plus je deviens révolutionnaire. Alors, de temps en temps, je prends la plume et je jette sur le papier, pêle-mêle, toutes les pensées qui naissent dans mon cerveau : critiques acerbes de ce qui est et aussi suggestions pour ce qui devrait être » (*Id.*).

Le témoignage de cette documentaliste met en lumière l'importance de l'« idéal » (*Id.*)³⁹ qui anime ces militants, ces soldats, qui ont décidé de mener avec enthousiasme un combat depuis leur quotidien et leur classe ; et ce témoignage répond en réalité à une invitation à lutter pour un changement radical :

« [...] Vous pouvez inscrire mon nom sur la liste des volontaires *enthousiastes*⁴⁰. J'ai mené, depuis toutes ces années, un combat solitaire. Déléguée du B.U.S., animatrice de ciné-club, documentaliste, ce sont des titres obscurs et qui n'ont en apparence aucun rapport

avec votre propos. Pourtant, en aidant mes filles à choisir un métier, à reprendre les études après une crise ou une période de découragement, à trouver, une fois le diplôme obtenu, une place, puis une chambre, en offrant aux malheureuses pensionnaires un film ou une heure de belle musique, en achetant pour elles, après les avoir consultées, des livres ou des disques avec l'argent que nous gagnions au cinéma, j'ai peut-être amorcé une nouvelle forme de rapports entre maîtres et élèves qui rendraient les enfants plus heureux en les armant mieux contre la vie difficile qui les attend. Je le dis tout franc : je n'aime pas la forme de discipline en usage aujourd'hui dans nos lycées. C'est un système faux et hypocrite. Il ne forme pas des hommes. Par contre, il fabrique, avec une incroyable efficacité, des êtres inadaptés et par conséquent malheureux.

Ce n'est pas une réforme qui suffirait à changer cela, ou alors il faut donner à ce terme le sens fort que Luther donna à la sienne. Car tout est à transformer, à commencer par le cadre de vie [...] (*Ibid.*, p. 6-7).

Vers une effervescence de réflexions éthiques ?

Une première réflexion sur ce que devrait être une réforme démocratique était présente en introduction du numéro de 1950. Trois principes, dans le sillage philosophique de John Dewey, devaient caractériser l'idée de réforme démocratique dont l'objectif prioritaire est d'œuvrer pour la démocratie : il faut avoir une conviction forte en la démocratie, une « foi démocratique » (***, 1950, p. 4-5)⁴¹, une « vérité démocratique » (comme il en est question en 1950 et en 1963) ; cette conviction doit s'accompagner d'un sens de l'« indignation » (Les Cahiers pédagogiques, 1950, p. 5-6)⁴² ; qui induit un troisième principe, l'idée que toute réforme, toute action, doit être réductible à l'idée de démocratie. Ce texte de 1950 permet de comprendre que les contributeurs de la revue placent en réalité le progrès technique, les évolutions scientifiques, au service de l'esprit démocratique⁴³. Avant le *Manifeste*, les militants attendent un projet global, venant d'en-haut ; la réception du *Manifeste* provoque une rupture très nette, dans le sens où, dorénavant, les militants expérimenteront un changement depuis leur quotidien.

Point d'orgue de ces expérimentations visant à former des démocrates et changer la société : en septembre 1968, la revue publie un dossier regroupant des revendications et comptes-rendus d'expérimentations de communautés lycéennes qui ont été émis pendant mai 1968. La revue rend compte alors de ce « 14 juillet scolaire », événement que les Novateurs attendaient depuis 1963 :

« Notre revue était faite jusqu'à présent par des enseignants. Ayant pour objet l'échange des opinions et des expériences entre les éducateurs, elle a fait appel à tous, professeur stagiaire ou inspecteur général, maîtresse d'école maternelle ou chercheur du C.N.R.S.

À ce chœur varié, nous ajoutons aujourd'hui une voix nouvelle, celle des enseignants. Ce faisant, nous ne cédon pas à une complaisance démagogique ; mais nous avons constaté la richesse extraordinaire du foisonnement d'élan et de projets qui s'est manifesté au cours de la crise de mai 1968. Il ne s'agit pas de laisser se gaspiller cet effort de revendication lucide et d'imagination constructive, tel que jamais l'histoire de notre enseignement n'en a connu » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1968, p. 5).

Seulement, comment peut se caractériser ce mouvement qui explose suite au *Manifeste* et se conclut par ce « 14 juillet scolaire » ? Deux éléments sont repérables.

Tout d'abord, l'« examen de conscience ». La « démocratie » étant devenue une notion centrale, cette centration va induire un repli sur soi. Un article de Jean Delannoy en décembre 1962, au sujet du terme « démocratie » met en évidence ce regard sur soi :

« [...] Comment se dire et même se croire démocrate, si l'on admet un système éducatif où rien ne prépare le futur adulte à exercer ce contrôle, cette participation aux affaires, ces droits pour lesquels par ailleurs on est prêt à se faire tuer à l'occasion ? La démocratie n'est pas le vide, sous prétexte du respect des opinions [...] (Delannoy, 1962, p. 25).

Le militant ressent le besoin de dire le vrai sur soi. Toute une littérature de la « prise de conscience »⁴⁴ est alors présente dans la revue. Tout un jeu de miroir se met en place. Par exemple, lorsqu'en novembre 1962, la revue publie un numéro intitulé « dictionnaire portatif de pédagogie pratique »⁴⁵, chaque entrée de ce dictionnaire décrit, par fragment, l'École. Une École jugée scandaleuse à laquelle pourtant participent ces militants. Le premier scandale de l'École, c'est « nous », semblent dire ces militants. Jean Beauté, professeur à l'École militaire préparatoire des Andelys, explique que l'enseignant doit se mettre à distance de lui-même et de suspendre sa propre pratique :

« Être réaliste, c'est prendre les autres comme ils sont, et les accepter. Mais c'est aussi nous prendre nous-mêmes comme objet d'étude, nous attacher à dépister ces travers que nous possédons tous plus ou moins, et nous accepter.

Sans remonter jusqu'à Socrate, la connaissance de soi, l'acceptation de son propre tempérament, a toujours été considérée comme la clef du succès. Il faudrait se demander pourquoi nous sommes trop dépendant ou indépendant ; trop idéaliste ou trop soucieux de notre personne. Les causes remontent parfois fort loin : éducation défectueuse, traumatisme ancien, échec sentimental, que sais-je ? Il est bon de les connaître, pour pouvoir prendre un peu de champ vis-à-vis de nous-mêmes et nous dire « Je suis ainsi et je le sais parce que... » et ne point accuser les autres, nos élèves en l'occurrence, d'être sombres alors que nous portons des lunettes noires. Mieux vaut le savoir et les enlever » (Beauté, 1964, p. 21).

Une fois conscient du scandale de la démocratie et de sa propre aliénation, comment dès lors penser la formation du démocrate ? Il s'agissait déjà d'un questionnement de

Jean Delannoy en 1959 lorsqu'il s'interrogeait : comment enseigner démocratiquement la démocratie ?⁴⁶ Pendant les années 60, les militants cherchent alors à expérimenter une Éducation qui ne formate pas. La problématique est alors : comment éduquer, permettre à l'Autre d'être émancipé, de ne pas être conditionné à maintenir et reproduire un type de société, mais sans basculer dans le prosélytisme et la propagande. C'est ici que Delannoy, reprenant une idée fondamentale de Freinet, énonce en 1962 l'idée que c'est par le « style de vie » que s'enseigne et s'apprend la démocratie :

« [La démocratie] s'enseigne, et non par des phrases, mais par un *style de vie*, par l'apprentissage de la liberté, c'est-à-dire de la responsabilité. Dans nos établissements, un garçon qui sera électeur dans deux ou trois ans vit comme le moutard de dix ans. De plus, son information sur les problèmes économiques, sociaux et politiques, très insuffisante, est acquise anarchiquement et en marge du reste. Comment s'étonner dès lors que l'Université se retrouve souvent seule pour la défense de cette démocratie pour laquelle elle n'a préparé aucun démocrate ? Une idée neuve, oui, assurément ; mais les métropoles scolaires qui poussent un peu partout ne vont pas hâter sa réalisation » (Delannoy, 1962, p. 25).

Pour ces militants, il est l'heure du changement, d'un changement vers la possibilité d'un monde démocratique, il est temps de tourner le dos à tout un paysage de détails et de cohérence pour se tourner vers un avenir à construire, comme l'écrit Gilbert Walusinski, professeur de mathématiques au lycée de Saint-Cloud, en février 1964 :

« Je voudrais qu'on tourne résolument le dos à Mac-Mahon, que l'on ne continuât pas ! Mais plutôt que nous, les adultes, nous ne fassions rien qui puisse compromettre l'avènement d'un homme et d'une société meilleurs que ceux que nous avons connus » (Walusinski, 1964, p. 31).

Le *Manifeste* a provoqué l'effervescence d'une multitude d'expérimentations ayant en commun, une exigence de vérité (une vérité démocratique) donnant lieu à une transformation de soi, par la constitution éthique de soi-même en préalable de son rapport aux autres, dans le but de participer à la transformation du monde, en essayant de mener le monde vers cette vérité. Cette effervescence, notamment entre 1963 et 1968, renvoie à des situations éducatives qui semblent différentes de toutes les références historiques dans lesquelles pourtant le *Manifeste* s'est inscrit. En effet, le *Manifeste* fait la promotion d'idées déjà répertoriées (l'École unique, des configurations de classe très proches des classes nouvelles⁴⁷, l'ouverture de l'École et les méthodes actives de l'Éducation nouvelle) et prend en compte les évolutions du moment (la revue fait état des discours des nouvelles sciences sociales) ; mais pour autant, c'est un mouvement *autre* qu'elle rend possible : un ensemble hétérogène de prises de paroles, parfois très critiques envers l'idée d'institution scolaire, et d'expérimentations très variées, où chacun démontre sa capacité à participer aux réflexions et aux actions.

CONCLUSION

Le titre de ce document historique est symbolique : *Manifeste pour l'éducation nationale*. Un manifeste est une prise de position politique et publique. Les auteurs se risquent à discourir sur l'École et la Société pour proposer un diagnostic et des axes sur lesquels des réflexions s'imposent. La formulation « éducation nationale » n'est pas récente : lorsqu'elle apparaît dans les débats éducatifs au XVIII^e siècle, elle renvoie alors aux réflexions autour de l'émergence d'un dispositif d'enseignement d'envergure en France et aux diverses déclinaisons possibles : « éducation au service de la nation » ou « éducation de la nation elle-même »⁴⁸. Nul doute qu'avec ce Manifeste est questionné le mouvement de massification scolaire à partir de l'objectif non-négociable attribué à l'École, l'éducation à la démocratie⁴⁹.

Ancrage historique et distance critique

Le texte en lui-même s'inscrit dans des traditions bien connues de l'histoire de l'éducation (Compagnons de l'Université nouvelle, classes nouvelles, Éducation nouvelle), tout en proposant une problématisation de l'actualité du moment (progrès technique, massification des publics scolaires, urbanisation de la société, civilisation des loisirs). En outre, le texte constitue un regard très avant-gardiste sur l'évolution du système scolaire français, puisque l'École comme service public centré sur les usagers et fonctionnant à partir de multiples partenariats ne sera « officielle » qu'en 1989. En cela, nous pouvons dire que la revue a été très pénétrée par l'émergence de nouvelles figures, les « nouveaux spécialistes des sciences sociales », et d'approches scientifiques émergentes, même si les militants n'ont de cesse de revendiquer la « primauté de la pédagogie » (Gal, 1950b).

Un mouvement d'effervescence intellectuelle

Ce document permet de dire que Mai 68 est une conséquence d'une effervescence intellectuelle complexe et non, une grande récréation improvisée. En effet, le texte montre combien les représentations collectives faisant du pédagogue des années 1960 le fossoyeur de l'École sont caricaturales puisque le texte prouve qu'il n'y a pas de renoncement à la culture dite classique et à l'érudition, au profit du jeu et de l'amusement, mais au contraire une profonde réflexion sur l'éducation et la société.

Le repli sur soi

Le paradoxe de ce document est en réalité le suivant : si la prise de parole représentée par le *Manifeste* peut être perçue comme un écho du plan Langevin et apparaît en effet comme l'expression d'une impatience dans l'attente d'une réforme d'en-haut, cette prise de parole est également une invitation à des expériences que chacun peut vivre depuis son quotidien. Cette prise de parole met en scène d'une part, le risque d'une expérience, consistant à d'observer l'École et le mouvement auxquels on participe au prisme de ses convictions profondes, et d'autre part, une incitation à ce que les autres se prêtent à cette expérience. Au final, cette prise de parole va certes se prolonger dans un processus de structuration d'un mouvement pédagogique, mais va entraîner un mouvement particulier au sein duquel les militants se préoccupent d'eux-mêmes et de leur quotidien à changer plutôt que d'attendre une réforme venant de l'Administration⁵⁰.

Vers un nouvel horizon de recherche ?

C'est à cet endroit que le militant des *Cahiers* se fait autre : souvent philosophe, parfois architecte, assurément humaniste et démocrate. Toutes ces voix qui se font alors entendre participent à un mouvement intellectuel vers autre chose. Historiographiquement, la recherche a peu étudié ces différentes expériences pédagogiques qui ont été trop rapidement regroupées dans un corps pensé à l'avance (la non-directivité, la pédagogie institutionnelle, l'Éducation nouvelle, etc.). Or, nous pouvons nous demander si, à partir de ces voix, un corps ne pourrait pas être reconstitué. Nous pourrions alors émettre l'hypothèse qu'il y aurait peut-être une approche pédagogique singulière à décrire, et qui mettrait en jeu, la constitution éthique de soi comme préalable au rapport à l'Autre, au rythme d'une vérité de la démocratie. Alors qu'historiquement, les deux principes qui traversaient le corpus de textes de la revue jusqu'en 1963 renvoyaient à l'instruction pour tous et à la centration sur l'enfant, peut-être pouvons-nous distinguer une voie différente et problématique, le principe de l'émancipation intellectuelle de l'élève en vue d'un changement de société⁵¹.

BIBLIOGRAPHIE

- * Beauté, J. (1964). Autorité et connaissance de soi. *Les Cahiers pédagogiques*, 46, 20-21.
- * Chapoulie, J-M. (2006). Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962. *Genèses*, 64, 124-145.
- * Delannoy, C. et Carbonnel, J. (1996). Un panorama historique sur notre héritage. In *Des idées positives pour l'école de demain. Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques Lyon, 28-30 octobre 1995*, Paris : Éditions Hachette (10-38).
- * Delannoy, J. (1962). Démocratie. *Les Cahiers pédagogiques*, 39, 25.
- * Delannoy, J. (1963). Le plus difficile commence. *Les Cahiers pédagogiques*, 43, 31.
- * Drouet, J. (1963). Qu'allez-vous faire ? *Les Cahiers pédagogiques*, 43, 27.
- * Fourastié, J. (1950). L'évolution économique contemporaine et la formation des jeunes générations. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 3-4, 10-18.
- * Gal, R. (1950a). Le sens de l'histoire. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 3-4, 24-26.
- * Gal, R. (1950b). La psychologie au service de l'éducateur. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 3, 159-163.
- * Georges, J. (1996). Rien n'est terminé... In *Des idées positives pour l'école de demain. Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques Lyon, 28-30 octobre 1995*, Paris : Éditions Hachette (276-283).
- * Go, H-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : PUR.
- * Guéhenno, J. (1954). Le désaccord de l'école et de la vie. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 1, 5-11.
- * Jousset, J. (1957). Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 3, 32-36.
- * Jousset, J. (1968). *Le devenir de l'éducation*. Paris : Editions Les bergers et les mages.
- * Lelièvre, C. et Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Éditions Nathan.
- * Les Cahiers pédagogiques (1950). Introduction. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 3-4, 5-6.
- * Les Cahiers pédagogiques (1963). Manifeste pour l'éducation nationale. *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial.
- * Les Cahiers pédagogiques (1968). Des lycéens vous parlent. *Les Cahiers pédagogiques*, 76, 5-6.
- * Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.
- * Rancière, J. (2009a). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Éditions Amsterdam.
- * Rancière, J. (2009b). *Moments politiques*. Paris : La Fabrique Éditions.

- * Riondet, X. (2010). L'Éducation nouvelle et la question de l'autorité. In E. Prairat (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy : PUN, 2010 (87-106).
- * Robert, A., D. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, vol. 41, 3, 27-45.
- * Strawzynski, J. (1963). L'enseignement est une amitié. *Les Cahiers pédagogiques*, 43, 6-7.
- * Teindas, G. (1957). Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 3, 58-68.
- * Walusinski, G. (1964). Continuez... *Les Cahiers pédagogiques*, 46, 31.
- * *** (1950). Libres opinions. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 3-4, 3-5.

NOTES :

¹ En 1945, la commission Langevin réfléchit à une réforme globale et locale de l'enseignement qui pourrait prendre effet rapidement. C'est ce caractère d'urgence qui incite l'Administration à mettre en place des expériences, les classes nouvelles, pour tenter d'élaborer une nouvelle formule d'enseignement dans l'objectif qu'elles puissent être généralisées. Ces expérimentations se déroulent dans le cadre de lycées-pilotes. Le premier format des *Cahiers* est alors un bulletin de liaison entre quelques enseignants de classes nouvelles localisés dans la région Rhône-Alpes. Les classes nouvelles se caractérisent de la manière suivante : des effectifs qui ne dépassent pas les vingt-cinq élèves ; une partie des horaires se déroulent par demi-classes ; une place importante est laissée à l'éducation artistique, manuelle et technique ; les élèves se consacrent dorénavant à l'étude du milieu ; les options représentent une part importante des enseignements ; le latin n'apparaît qu'au second semestre de la 6ème ; les professeurs enseignent parfois plusieurs matières ; et les conseils de classe ont lieu de manière très régulière.

² « [...] On a beaucoup critiqué la Commission Langevin, sa composition, son activité. Le jour viendra où un hommage lui sera rendu [...] » (***, 1950, p. 4).

Tout porte à croire que Gustave Monod ait été l'auteur de cette contribution qui ouvre le numéro sur la réforme en 1950.

³ *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 3/4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950.

⁴ Nous reprenons la formulation utilisée dans la revue. Parmi ces « maîtres éminents », se trouvaient, entre autres, Pedro Rossello, Directeur adjoint du Bureau International d'Éducation ; Jean Fourastié, Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers ; Alfred Weiler Conseiller pédagogique à la Direction de l'Enseignement du second degré ; Roger Gal, Conseiller technique à la Direction de l'Enseignement du second degré ; Gaston Bachelard ; Georges Friedmann, Professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers et Directeur d'études à l'École des Hautes Études.

⁵ L'émergence de ces nouveaux spécialistes coïncide avec l'émergence d'organisations et instituts comme l'Institut National d'Études Démographiques, le Centre d'Études sociologiques du C.N.R.S. et

la création de la VI^e section de l'École Pratique des Hautes Études, orientée vers la recherche empirique sur le monde contemporain, et l'Institut d'Études Politiques. Chapoulié met en lumière une catégorie de nouveaux spécialistes qui occupent le devant de la scène à partir de 1945, dans les débats et les commissions du moment. Parmi ces « nouveaux experts », nous pouvons citer Alfred Sauvy, professeur de démographie au Collège de France, et qui dirige alors l'I.N.E.D, fondé en 1945.

⁶ Jousselin liste d'autres exemples dans l'ouvrage *Le devenir de l'éducation* (1968). Il y développe l'idée que dans plus en plus de domaines, le jeune est devenu davantage compétent que ses aînés. Il prend comme exemple l'enfant qui enseigne à ses grands-parents comment faire fonctionner un poste de télévision ; le jeune maîtrisant davantage certaines formes d'art et qui initierait ses parents. Jousselin fait également référence aux ateliers, dans lesquels les jeunes ouvriers maîtrisent mieux le nouveau matériel (nouvelles machines, nouvelles techniques).

⁷ Selon l'historien Antoine Prost, le plan Langevin constitue « pendant plus de vingt ans, la référence majeure et quasi liturgique de la gauche en matière de réforme de l'enseignement » (Prost, 1992, p. 264).

⁸ La renumérotation de la revue en fin d'année 1957 est notamment marquée par le thème de la « crise de la jeunesse » (*Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957). La description de la jeunesse de 1957 (et à travers cette description, l'état des lieux de l'Éducation, de l'École et de la société) constitue un des temps forts dans cette renumérotation en 1957. Cette thématique est abordée par ailleurs dans la revue *L'École des Parents* et dans l'hebdomadaire *L'Express*.

⁹ « [...] il s'agit de combiner égalité formelle des chances, donc accès du plus grand nombre d'élèves à des études secondaires jusqu'à l'âge de 16 ans (« démocratisation de l'accès »), et sévère sélection en vue de la préparation des diplômes et de l'obtention des qualifications nécessaires aux besoins de la modernisation économique, consignés dans les Plans (ce qu'exprime fortement, dans un vocabulaire empreint d'économisme, l'exposé des motifs du décret et de l'ordonnance du 6 janvier 1959) » (Robert, 2008, p. 30).

¹⁰ « Ces éléments (mêlant éducation, hiérarchisation sociale et économie, mais aussi mœurs, mentalités et relation pédagogique) constituent des problèmes objectifs du système éducatif en train de se mettre en place et commencent à faire l'objet de refus par beaucoup » (*Ibid.*, p. 31).

¹¹ En février, cinq recteurs s'expriment dans la revue : le recteur Sarrailh, recteur de l'académie de Paris, lors d'un entretien où il témoigne de l'intérêt qu'il porte à la revue et décrit cette même revue comme un organe de liaison, d'échange, sur le plan des méthodes, et situe l'action des collaborateurs comme « un service essentiel rendu à la cause de l'actualisation de l'enseignement » (*Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 4, *Mathématiques – Éducation artistique*, février 1953, p. 283) ; le recteur de l'académie de Clermont-Ferrand, M. Bayen ; le recteur de l'académie de Lyon, M. Allix ; le recteur de l'académie de Nancy, M. Capelle ; le recteur de l'académie de Toulouse, M. Dottin. Il est intéressant de relever combien la revue n'est perçue que comme un organe de liaison ou une coopérative d'informations pour compléter la formation des nouveaux enseignants. Espace restituant les avancées

scientifiques du moment, dont la mission n'est pas de franchir les spécialités de chacun. Chacun son rôle et ses compétences ; tel est au final ce qui traverse le témoignage d'un cinquième recteur, le recteur de l'académie de Besançon, M. Doucet en mars 1953.

¹² Le projet Delbos, qui émerge en 1949 après le Plan Langevin est alors vivement critiqué dans la revue.

¹³ Par « affaires communes » ou « choses communes », le philosophe Jacques Rancière désigne les grandes questions de la communauté. Rancière constate que la société est constituée d'une telle manière que tout le monde ne peut se prononcer sur les questions de la communauté. Intervient ici tout un jeu de compétences et de hiérarchies. Le principe démocratique s'observe lorsque justement, quelqu'un qui n'a pas à parler, vient affirmer et exercer sa capacité à s'exprimer sur les « affaires communes ». Chez Rancière, « est du *dèmos* celui qui parle alors qu'il n'a pas à parler, celui qui prend part à ce à quoi il n'a pas de part » (Rancière, 2009a, p. 167).

¹⁴ Le *Manifeste* reprend ici un argument présenté dans la revue en 1950 par Jean Fourastié, alors Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers (Fourastié, 1950).

¹⁵ « L'évolution de la condition féminine, l'affaiblissement de l'autorité paternelle, la vie plus facile, autant de changements importants dans les mœurs, autant de problèmes aussi pour l'intégration harmonieuse de la jeunesse dans la société » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1963, p. 10).

¹⁶ « Ce mouvement général, l'école a du mal à le suivre, dans notre pays en particulier. Certes, des changements sont intervenus, mais, semble-t-il, plutôt par la force des choses que par la décision pleinement consciente des hommes [...] » (*Ibid.*, p. 11).

¹⁷ Pour la revue, le fait de la jeunesse est un fait physiologique et psychologique ; mais le fait de la jeunesse actuelle est un fait sociologique. Il en résulte, explique la revue, que le problème de la jeunesse est un problème pédagogique, au sens large, qui concerne la famille, l'enseignement, ainsi que les mouvements et organisations de jeunesse. Mais il est beaucoup plus encore un problème national économique et politique. Dans son « Billet du Mois » de ce numéro 3 sur la jeunesse, Marc Flandrin montre que la situation politique pourrait être améliorée, à longue échéance, par l'élaboration d'un humanisme moderne. Selon Flandrin, c'est donc par la solution d'un problème pédagogique que la situation du pays peut évoluer et faire face aux profondes mutations de son temps. Mais ces changements doivent être orientés de manière à ce que le progrès technique n'aliène pas l'humanité.

¹⁸ Le *Manifeste* évoque « le massacre des innocents ». Par cette expression, sont désignées cette enfance et cette jeunesse inadaptées, et oubliées : « Les classes de perfectionnement, les enseignements spécialisés doivent être multipliés, la radio et la télévision pleinement utilisées, des visites d'enseignants à domicile parfois organisées. L'humanité autant que le souci du rendement national commande qu'on n'ajoute pas aux misères naturelles celle de l'abandon social » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1963, p. 14).

¹⁹ Nous renvoyons le lecteur aux travaux d'Henri Louis Go portant sur Freinet (Go, 2007).

²⁰ « C'est en insérant l'école dans le cadre de la vie locale, qu'on pourra résoudre le problème. Il ne se réduit pas à une simple question de bourses et de présalaires ; la démocratisation suppose avant tout, de

la part de tous les citoyens, la volonté de mettre en commun leur bien le plus précieux, leurs enfants. En dernier ressort, il faut que chaque citoyen – et que chaque citoyen en puissance – se sente responsable du progrès de son école, comme tout homme conscient ressent qu'il est solidaire de toute l'humanité » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1963, p. 7).

²¹ Les rédacteurs du *Manifeste* font sans doute référence ici à un article de Jean Guéhenno publié dans les *Cahiers* en 1954 (Guéhenno, 1954).

²² « Il faut en finir avec l'émiettement des services éducatifs de toute sorte, chaque ministère (Agriculture, Justice, etc.) ou presque ayant le sien – sans parler des initiatives prises dans ce domaine par l'industrie privée elle-même (Michelin, etc.). Un « ministère de la jeunesse », dont on parle quelquefois, n'a pas de raison d'être. Un tel éparpillement des services n'est que la conséquence de l'état de délabrement où l'on tient la fonction éducative dans la vie de la nation. Il faut en particulier que revienne à un seul et même corps le droit capital de décerner les diplômes. Cette unité fondamentale ne signifie pas pour autant une gigantesque concentration ni une sorte de séparatisme à l'intérieur du pays. Des rapports organiques constants doivent être institués entre les administrateurs, les travailleurs de base, c'est-à-dire les enseignants, et les usagers, c'est-à-dire les parents, les enseignants. C'est de cette confrontation établie à tous les degrés que se dégageront les décisions conformes à l'intérêt public » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1963, p. 16).

²³ « Les rapports avec les parents ne doivent pas se limiter à leur représentation officielle dans les administrations ; ils doivent être systématiquement organisés, d'abord et surtout dans la plus petite cellule scolaire, la classe » (*Ibid.*, p 16-17).

²⁴ Cette fonction, qui subit les espérances et les exigences de chaque citoyen, doit être valorisée pour ne pas voir des professeurs, certifiés par exemple, désertir cette profession par manque de reconnaissance. Le *Manifeste* conclut ce point de la sorte : « Ce scandale cessera plus vite si le public est mieux informé de ce qu'est l'école, de ce qu'elle fait. De ce point de vue encore, il est essentiel qu'une large participation des maîtres, des parents et des étudiants à la gestion de l'Université en fasse bien la chose de tous » (*Id.*).

²⁵ « Comprendre les notions fondamentales de la science est indispensable à l'homme que nous voulons former. Cela contribuera au développement de son esprit critique tout autant que de son imagination créatrice. L'idéal de la vérité scientifique passe d'ailleurs par le respect de la pensée des autres et le sens de la coopération. L'aspiration à des vérités transcendantes s'équilibre du souci des applications pratiques. Au sein de l'humanisme moderne, l'enseignement des sciences a donc un triple rôle à jouer dans la formation intellectuelle, morale et pratique des individus » (*Ibid.*, p. 18).

²⁶ « Les leçons d'initiation ne peuvent suivre le rythme de la recherche, et il n'est même pas souhaitable de calquer les programmes sur les dernières nouveautés inachevées. Mais il serait dangereux d'oublier que la télévision, la presse, le spectacle de la vie moderne diffusent parmi les jeunes une foule de notions scientifiques avec lesquelles ils se familiarisent tant bien que mal. Il serait dangereux, aussi, de s'en tenir aux anciens programmes sous prétexte qu'ils auraient « fait leurs preuves ». On sait assez

qu'aucune institution n'a fait ses preuves une fois pour toutes et, dans le cas particulier des programmes, il serait souhaitable qu'une liaison permanente des savants et des pédagogues rende naturelles des révisions périodiques qu'à trop retarder on rend déchirantes » (*Id.*).

²⁷ « Pas de démocratie sans information. Personne n'ose plus demander la suppression du suffrage universel. Donc, deux attitudes possibles seulement : celle du démagogue, qui utilise le suffrage universel à son profit ; et celle du démocrate, qui institue l'éducation du citoyen. Or le citoyen est d'abord l'utilisateur des moyens actuels d'information : il est lecteur de presse, auditeur de radio, téléspectateur [...] » (*Ibid.*, p. 19).

²⁸ Souligné par nous.

²⁹ *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957.

³⁰ Au sujet du nombre d'exemplaires tirés pour l'année 1948-49, nous avons retrouvé les données suivantes : N° 1 – 3000 exemplaires ; N° 2 – 2500 exemplaires ; N° 3 – 2600 exemplaires ; N° 4 – 2600 exemplaires ; N° 5 – 2650 exemplaires ; N° 6 – 3500 exemplaires ; N° 7 – 2800 exemplaires ; N° 8 – 2600 exemplaires ; N° 9 – 3800 exemplaires ; N° 10 – 2800 exemplaires.

³¹ *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste pour l'Éducation Nationale*, septembre 1963.

³² *Les Cahiers pédagogiques*, n° 45, *Culture et lycée – Second courrier du manifeste pour l'Éducation nationale*, novembre 1963.

³³ « Publier un manifeste, c'était somme toute facile. Mais aller au-delà, c'est une autre paire de manches. Pour ma part, je crois que la tâche la plus urgente est de regrouper tous ceux que les problèmes d'enseignement et d'éducation intéressent, qu'ils soient eux-mêmes enseignants ou non-enseignants » (Delannoy, 1963, p. 31).

³⁴ La présence de ces derniers est particulièrement indispensable. Groupes de travail et cercles d'études se multiplient en ce moment. Les réflexions tournent autour de l'adaptation des structures actuelles au monde moderne. Ceux-là même qui partent de vues purement professionnelles débouchent nécessairement un jour où l'autre sur l'éducation, dont ils reconnaissent alors la pleine importance. Certes, selon les cas, ils peuvent être tentés de réduire l'éducation à la production du type d'homme, dont leur profession, voire l'intérêt, a besoin. Il y a là un danger. Notre travail devrait cependant provoquer une rencontre de ces efforts jusqu'à présent isolés » (*Id.*).

³⁵ « Quant aux enseignants, il semble que nous devons continuer sur le même registre qui, à vrai dire, est double : d'une part protestation contre le délabrement actuel de l'école française, d'autre part propositions créatrices. Les deux choses doivent être menées de front. Abandonner l'une ou l'autre, c'est s'exposer à deux écueils contraires. Ou bien on s'abstient de protester, et alors les projets d'avenir risquent de passer pour un pudique écran de fumée sur des réalités qu'on voudrait bien faire oublier – ou bien on s'abstient de chercher des solutions nouvelles, et alors la protestation devant les difficultés matérielles sera une excuse pour la paresse intellectuelle. Ce chassé-croisé d'alibis – idéalisme plus ou moins hypocrite, réalisme plus ou moins suspect de routine – il faut le refuser énergiquement » (*Id.*).

³⁶ « Il faut constituer un Cartel, une Union de tous ceux, hommes ou associations, qui veulent que le problème soit pris très au sérieux. Lorsque ce sera chose faite, nous pourrons nous faire entendre de l'opinion. Notre Manifeste a servi de premier porte-voix. Mais sa longueur, son caractère, les moyens limités dont nous disposions ne nous ont pas permis de lui donner une diffusion véritablement massive. Nous avons tiré à 100000. C'est beaucoup, car c'est 8 ou 9 fois le tirage habituel de notre revue. C'est peu pour informer 44 millions de Français. Quand un regroupement aura eu lieu, il devra mettre en œuvre les moyens de communication de masse, ainsi il aura sans doute assez de poids pour obtenir une chronique à la radio et à la télévision. Quand l'école française aura-t-elle droit à une petite place dans « Cinq colonnes à la une » ? C'est un genre difficile, bien sûr, et les éducateurs n'aiment guère la mise en scène. Cependant un tel reportage aux mines ou chez les rapatriés rendait un son authentique et on ne voit pas pourquoi il n'en serait pas de même si Lalou ou Barrère venaient promener leur regard sur une cour d'école surpeuplée ou sur une classe à mi-temps. Dans les milieux de l'information aussi il faudrait assurer nos contacts. Mais pour cela un regroupement est indispensable, le plus large possible » (*Id.*).

³⁷ Nous renvoyons ici le lecteur aux communications de Cécile-Delannoy et Jacques Carbonnel (1996) et de Jacques Georges (1996) à l'occasion des journées du Cinquantenaire des *Cahiers pédagogiques* à Lyon les 28, 29, 30 octobre 1995.

³⁸ Souligné par nous.

³⁹ « C'est pourquoi votre idée est la bonne. Seuls les gens comme nous – simples soldats si vous voulez – animés d'un idéal et dépourvus d'ambition personnelle, sont capables d'agir aujourd'hui. Encore faudra-t-il lutter contre ce que le Français appelle, dans son orgueil, le goût de l'indépendance, mais qui n'est bien souvent qu'une forme d'égoïsme et, en tout cas, un incivisme notoire. Du reste, même si la médiation a du bon, il faut un jour en sortir pour passer à l'action. Et ce jour est venu. Il faut que chacun quitte sa tour d'ivoire et revête l'armure du combat » (Strawzynski, 1963, p. 6).

⁴⁰ Souligné par nous.

⁴¹ « Nous permettra-t-on cependant de marquer à quelles conditions précises l'œuvre doit être entreprise ? Il faut d'abord qu'elle soit animée d'une foi démocratique profonde et exigeante. Ce n'est pas peu dire. Les conformismes sociaux pèsent d'un poids très lourd sur nos pensées ; or il faut pousser jusqu'aux dernières conséquences l'idée suivant laquelle, comme nous le disions plus haut, il n'y a plus, parmi les enfants dont nous avons la charge, de clientèle prédestinée. Il faut obéir sans réticence, sans arrière-pensée, à l'exigence de justice qui veut qu'à tous les petits Français soient offertes les conditions égales de formation humaine et de développement personnel. Au service de cette foi démocratique, il faut au point de vue pédagogique un esprit dépouillé de tout préjugé étroitement intellectualiste. Le vieil Enseignement secondaire, consciemment ou non, sélectionnait les futurs normaliens ou polytechniciens. C'est désormais toute la variété des aptitudes qu'il faut chercher à identifier, de telle manière qu'aucune possibilité d'épanouissement ne soit méconnue ou négligée. Trop de valeurs humaines se perdent aujourd'hui du fait de nos disciplines uniformes et rigides. Trop d'enfants dont nous admirons la riche spontanéité, lorsqu'ils nous arrivent, deviennent des adolescents mornes et insignifiants, parce

que la vie sociale, aidée peut-être par nos méthodes d'instruction, a refoulé, tari des forces vivantes. Il nous faut dans l'avenir une pédagogie plus attentive à ces forces, plus soucieuse d'en tirer parti pour le plus grand profit de l'individu et de la collectivité » (***, 1950, p. 4-5). Nous avons précisé dans la deuxième note de bas de page de cette contribution que Gustave Monod pourrait être l'auteur de ce texte.

⁴² « Cette réforme est, nous le dirons, une réforme démocratique. Noble mot, mais trop usé, dont seule l'indignation rend le sens présent à notre cœur : indignation devant certaines ségrégations, certains cloisonnements, certaines prédestinations dans les études d'un enfant selon que son père est un notaire ou un ajustateur, certaines disparités de régime qui veulent qu'un enfant soit plus ou moins bien nourri, lavé, instruit selon qu'il fréquente un collège, un lycée, un cours complémentaire, et que son « prix de revient », comme disent les statisticiens, soit différent » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1950, pp. 5-6).

⁴³ « Réforme démocratique, mais non point réforme abstraite. Elle ne procède pas seulement du scrupule attardé d'hommes qui s'aperçoivent qu'on n'a pas tiré toutes les conséquences des immortels principes de 89. La révolution qu'elle traduit s'accomplit depuis un siècle autour de nous et elle s'accélère chaque jour davantage. C'est avant tout une révolution économique. Révolution dont nous sommes loin d'avoir manifesté tous les effets ; révolution inévitable, mais qui n'échappe cependant pas à notre liberté : il dépend de nous que le progrès technique serve seulement à augmenter le profit et ainsi à se détruire lui-même par la guerre, ou qu'il soit utilisé pour diminuer la peine des hommes et faire en sorte que tous soient plus pleinement et plus complètement des hommes. De même, que nous le voulions ou non, l'enseignement se transforme, et il se transforme d'abord au point de vue quantitatif : les effectifs de l'Enseignement du second degré ont plus que doublé depuis 1925 [...] » (*Id.*).

⁴⁴ Ce thème de la « conscience » est présent dans plusieurs contributions. Germaine Gros, professeur au lycée Edgar Quinet à Lyon, est l'auteure en mai 1953 d'une contribution intitulée « Examen de conscience » souhaitant inciter les enseignants à faire le point sur l'école, mais depuis leurs propres pratiques. En septembre 1954, « Examen de conscience » est le titre d'un regroupement de textes, cette fois centrés sur les études littéraires, où des enseignants se situent à l'intérieur même des tableaux qu'ils dépeignent. C'est également l'appel à la prise de conscience qui caractérise les numéros entre 1956 et 1957.

⁴⁵ *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962.

⁴⁶ *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959.

⁴⁷ Parmi les formules à expérimenter, le *Manifeste* énonce la liste suivante : « classes de 25 élèves, méthodes actives, travail dirigé, étude du milieu, voyages d'études en France et à l'étranger, échanges internationaux, activités de clubs scientifiques ou artistiques » (*Les Cahiers pédagogiques*, 1963, p. 6) ; cette formule est très proche de ce qui caractérisaient les classes nouvelles.

⁴⁸ Nous faisons ici référence au projet de réforme de La Chalotais, intitulé *Essai sur l'éducation nationale* et publié en 1763, à une époque de grands débats scolaires dans les années 1760-1780 (Lelièvre et Nique, 1994, p. 147-164).

⁴⁹ À partir de 1956, Marc Flandrin, un enseignant du Lycée Lakanal à Sceaux, est le principal auteur d'un billet d'humeur, publié tous les mois dans la revue sous le titre de « Billet du mois », jusqu'en 1968. La lecture de ces textes de Flandrin permet de bien cerner les contours du *Manifeste*.

⁵⁰ En problématisant à partir de ce que le philosophe Jacques Rancière évoque à partir du terme « militantisme » (Rancière, 2009b, p. 10), ce que peut rendre possible ce *Manifeste* est très atypique, car cela va consacrer une certaine forme de militantisme, non pas vraiment un militantisme en tant que « relation d'appartenance à un collectif » mais peut-être davantage un militantisme où vont se penser « les formes d'action par lesquelles les coordonnées du possible sont modifiées ». Deux voies pédagogiques étaient déjà connues : centration sur le savoir ou centration sur l'élève. Ces deux voies œuvraient cependant selon un même postulat : l'inégalité de l'élève face à l'enseignant par rapport au savoir. Le maître sait et l'élève est ignorant. Une troisième voie commence à être visible : le postulat de l'égalité tel que Joseph Jacotot le défendait un siècle auparavant. À travers les textes de Flandrin et de quelques passages dans le *Manifeste*, nous pouvons commencer à apercevoir des questionnements sur l'égalité et la démocratie : qu'est-ce que cela veut dire de partir de l'égalité ? Qu'est-ce qu'une démocratie et plus particulièrement, qu'est-ce qu'être démocrate ?

⁵¹ Chemin sensiblement différent qui met en cause l'idée même d'institution scolaire ; l'émancipation ne pouvant se réaliser par l'institution puisque par exemple, selon le philosophe Jacques Rancière, le point de départ de l'émancipation est l'égalité et celui de l'institution, l'inégalité. Le contributeur le plus critique à l'égard de l'École en tant qu'institution était certainement Jacques Drouet. L'hypothèse que nous posons permettrait de comprendre au mieux comment les idées d'Ivan Illich ont pu être observées ponctuellement dans certaines contributions de la revue, au point d'ailleurs qu'un numéro sur Illich soit publié dans les *Cahiers* en 1972.L



RECENSION

MICHEL FABRE : ÉDUQUER POUR UN MONDE PROBLÉMATIQUE – LA CARTE ET LA BOUSSOLE

Hubert VINCENT

Professeur des Universités

Laboratoire CIVIC

Sciences de l'éducation de l'Université de Rouen

On connaît Michel Fabre et l'on connaît son attachement à la notion de problème. Parmi tous les philosophes qui aujourd'hui s'intéressent à l'éducation il est l'un des rares à n'avoir pas restreint son champ de réflexion à l'histoire des idées pédagogiques, mais à avoir proposé de longue date le motif d'une réponse à la question générale suivante : comment penser l'éducation et notre école et cela tout particulièrement en fonction des évolutions du savoir contemporain ? Il ne méconnaît pas pour autant la tradition et l'on trouvera dans ce texte de nombreuses lectures de cette tradition, en particulier de Rousseau et de Kant, ajustées au souci de montrer que certains débats contemporains se laissent mieux comprendre sur le fond de ces auteurs. Mais c'est surtout chez les modernes qu'il trouve son inspiration la plus forte : principalement J. Dewey, mais aussi Deleuze, Bachelard, Serres et Meyer, à partir desquels il situe désormais dans son projet des auteurs aussi importants que Foucault, Gadamer, Lyotard, Habermas.

Ainsi ce livre entend-il nous démontrer qu'il y a chez ces derniers auteurs de quoi effectivement penser l'école et l'éducation et que nous n'avons pas besoin de nous détourner d'eux et de revenir à des traditions plus anciennes pour dire quelque chose de valable sur elle.

Il y a là me semble-t-il comme un acte de confiance et de foi : confiance en la philosophie et en ces auteurs tout d'abord qui peuvent servir de guide ; confiance en un discours général et à prétention globale qui peut saisir l'essentiel d'une époque, la nôtre, et à partir de là, dessiner l'éducation qui lui convient : *Éduquer dans un monde problématique* ; confiance enfin et surtout en ces auteurs contemporains et, à travers eux, en notre raison contemporaine pour dire ce dont notre monde a besoin en termes d'éducation.

Certes, cela est dit avec modestie : il s'agit, avec la philosophie, non pas de tracer des chemins, mais de donner des repères ou, plus modestement encore, de faire voir qu'il y a des repères à partir desquels il est possible à chacun de tracer son chemin. Comme il l'écrit, le monde, en tant que problématique, requiert des repères et non des chemins

tout tracés, repères à partir desquels chacun, et particulièrement chaque éducateur, peut construire ses propres cartes. Reste que l'ambition est certaine : « La problématisation constitue une forme de rationalité processuelle qui échappe à la fois au dogmatisme et au scepticisme. Cette modalité de la raison est probablement la seule qui convient à ce monde héraclitéen qui est le nôtre. C'est sur elle que nous essayerons de bâtir notre problématique éducative » (introduction, p. 8). La leçon de Dewey s'avère ici décisive car c'est lui qui, dans sa *Logique de l'enquête*, poussa le plus loin cette analyse de la raison processuelle.

On l'aura donc compris, le concept de repère est central : c'est lui qui, tout à la fois, pose ou admet le monde comme problématique et qui, d'autre part, propose de quoi s'y orienter. Dans l'océan désormais ouvert et qui doit l'être, ou encore dans la montée d'une ontologie problématique désormais avérée, pour parler comme Michel Meyer, il y a des repères, et ceux-ci le sont au titre qu'ils permettent à chacun de tracer des routes particulières. Le choix des possibles et des parcours est rendu possible par eux, et ils se définissent d'articuler ainsi le commun et le singulier.

C'est principalement à cette notion que je voudrais m'arrêter ici et dans ses aspects pédagogiques.

En guise d'illustration et pour attester que cette façon de voir les choses est loin de transcrire un rêve de philosophe, on pourrait mentionner cette thèse des didacticiens du français souhaitant rappeler à tous les praticiens que désormais, et pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, il faut cesser de réfléchir en termes de méthodes, mais plutôt parler en termes de « passages obligés », à savoir et pour ce cas, d'un côté le souci et l'application au déchiffrage, de l'autre l'attention à la compréhension¹. Dire qu'il s'agit de deux passages obligés, c'est dire d'abord que le souci de l'un ne conduit pas à l'autre et même que le souci exclusif de l'un nuit à l'autre (s'il ne s'agissait que de comprendre, on ne ferait jamais l'effort d'étudier le texte en lui-même et pour lui-même, on ne se confronterait jamais à ce que l'on peut nommer l'ordre de la lettre ou à l'inquiétude de ne pas comprendre, de ne pas trouver cela intéressant, de trouver que c'est trop compliqué, trop dur ou trop facile ; mais s'il ne s'agissait que d'étudier et de suivre la lettre, jamais l'on ne reviendrait à soi et à ce que l'on peut soi-même prendre, à ce qui fait lien à soi, à ce qui nous ouvre effectivement et nous porte ailleurs). Mais c'est dire ensuite que tout travail de lecture, quel qu'il soit, de la maternelle aux classes préparatoires et à l'université, est fait de ces deux passages obligés et que si ici on néglige l'un, ailleurs on néglige un peu trop l'autre.

En ce sens on dira que cette notion de passages obligés, en tant qu'elle s'écrit au pluriel, joue bien comme point de repère à partir duquel il est effectivement possible à chaque éducateur de penser et de construire le travail de lecture auquel il expose ceux

qu'il enseigne. Ce n'est nullement une contradiction dans la représentation qu'il nous appartiendrait de dépasser, mais ce sont bien « deux passages obligés », déterminant et rendant possibles des mouvements autant que des rythmes différents, selon le public auquel on a affaire. En ce sens cette notion de « passages obligés » me semble homogène à ce que M. Fabre cherche à penser comme carte et comme boussole.

LES CARTES

Au travers de ce premier terme, il vise en effet ce qui demeure possible et nécessaire dans un monde problématique.

Il le reçoit tout d'abord de J. Dewey qui pensa les programmes et les disciplines comme des cartes à la disposition des enseignants et éducateurs. C'était dire que les programmes ne sont pas tant ce qui doit orienter effectivement notre agir concernant les enfants, mais plutôt ce qui doit orienter notre attention secrète : la connaissance approfondie des programmes est ce qui permet à l'enseignant de saisir dans l'expérience de l'enfant autant que dans ce qu'il en dit ce qui se montre d'une signification plus vaste et plus compréhensive². C'est en ce sens que Dewey pourra dire ceci, que cite Michel Fabre : « Les sciences physiques dans leur totalité sont nécessaires pour satisfaire ses demandes d'explication concernant les changements fortuits qui attirent son attention. De même, l'art d'un Raphaël ou d'un Corot doit servir à évaluer ses impulsions lorsqu'elles l'incitent à peindre et à dessiner » pp. 67-68). Les programmes et les noms des programmes sont ainsi pour l'enseignant une carte grâce à laquelle il sait et peut lire et accueillir les impulsions autant qu'éveil d'attention des enfants. Si l'on parle de carte ici, c'est en fonction de tout un ensemble d'essais et d'initiatives dans lesquelles il faut pouvoir s'orienter sans pour autant étouffer ou rendre impossible leur résurgence. On suggérera Corot, ou l'on travaillera Corot, parce qu'il aura semblé que les premières impulsions ou essais des élèves s'y orientaient, ou plutôt qu'ils pouvaient trouver occasion de s'y développer. Et si l'on proposera de travailler sur Corot, c'est à nouveau pour la même raison, à charge de montrer que cette proposition « enchaîne » ou « reprend » bien les impulsions ou attentions nouvelles des élèves et surtout qu'elle leur permet de faire eux-mêmes ou de rejoindre ce plan de l'action qui comme on sait, est décisif pour Dewey.

Mais une carte ne vaut pas que pour les enseignants, elle vaut aussi pour un public plus large et moins savant. Les noms de la carte sont rigides³ et communs, et en ce sens la carte assure une fonction sociale (p. 76) même s'il est vrai de dire que sur chacun de ces noms tel enseignant en sait plus et sait ouvrir les multiples boucles, ou problématiques qui partent et reviennent à lui. Ainsi par exemple le nom Darwin, le nom évolution : c'est un nom sur une carte générale, celle des programmes, mais on peut, et l'on doit aussi

l'ouvrir pour faire voir ce qui, sous ce nom, se cache de problèmes et d'interprétations diverses, de fausses croyances, d'images toutes faites, d'expériences cruciales et locales, etc. Sous le nom Corot, il y aura aussi la connaissance d'un certain métier, de certains choix et des raisons de ces choix tant esthétiques que sociales et politiques et ce faisant l'accès à la « problématique peinture au milieu du 19^e » en ce qu'elle suppose de lutte, de débat, de refus d'autres manières de peindre. Et que doivent apprendre à « connaître » et expérimenter les enfants : tel bout d'histoire, avec laquelle ils pourraient échanger, ou « toute l'histoire », qu'il n'y aurait plus qu'à tenter de comprendre ? Dans la perspective de Dewey comme de Deleuze, l'essentiel réside dans les rencontres et non dans la supposée compréhension de l'ensemble. En ce sens, on suivra encore Michel Fabre en disant que la notion d'échelle est constitutive de toute carte, c'est-à-dire que différentes focales peuvent y être prises, la rigidité des noms assurant la continuité. Toutefois, il ne me semble pas forcément juste de dire qu'une carte est forcément globale et qu'elle offre une vue surplombante ou synoptique (p. 67) : elle permet une vue de ce paysage-là, ou de ce bout de territoire là, qui suggère des bords et des limites encore inexplorées et qui ne sont nullement exclusives de la possibilité de s'arrêter là. Comment aussi parler « d'image globale et synoptique » dès lors que reste vive la notion d'échelle et de changement de focale ?

Poursuivant son étude de la fonction carte et après avoir analysé deux cartes qu'il tient pour exemplaires ou typiques (la carte du tendre d'abord, le triangle pédagogique de J. Houssaye ensuite), il conclut ainsi : « La carte participe d'une normativité spécifique qui n'est plus celle d'une solution unique à imiter, mais bien d'une problématique structurant l'expérience. Elle ne dit pas ce qu'il convient de faire mais elle fixe un cadre et permet au sujet de se repérer, de choisir son chemin en connaissance de cause, bref d'inscrire sa problématique subjective sur l'horizon d'une problématique culturelle qui énonce ce qui vaut, ce qui importe, ce qui est significatif dans une culture déterminée » (p. 78). Je crois que l'on pourrait dès lors avancer la chose suivante en réponse à la question de ce qu'est une carte : ce n'est rien d'autre qu'une représentation, à quoi il faut ajouter ceci : et qui se sait comme telle. Par là on veut dire que le danger pour une carte est toujours comme on dit qu'on la confonde avec le territoire. Pour ce qui concerne une carte routière il y a apparemment peu de danger : l'usage de ces cartes les confronte constamment avec le territoire et nous pouvons dès lors les reprendre et les reposer à notre guise, y ajouter nos propres marques et même s'en faire de nouvelles. Il n'en va pas du tout de même de l'école, des programmes et de la culture où le danger d'une confusion semble constamment s'imposer : la culture et ses œuvres valent pour tous, et les mêmes ; elles ne sont pas certaines œuvres, nous disant plus ou moins, mais elles sont les œuvres qui nous disent péremptoirement et absolument. Tout l'effort de Dewey peut être compris comme

le souci constant d'assurer la différence et ainsi de renvoyer les cartes au fait qu'elles ne sont que des représentations. Le moyen propre à l'éducation d'assurer cette distinction est de dire que les cartes nous sont des aides pour mieux entendre et lire les impulsions, et attentions nouvelles des élèves, celles qui naissent dans leur activité même. Les cartes sont et ne sont que, les moyens de capter, de poser, d'orienter ponctuellement des intérêts naissants ou des questions naissantes. Elles n'ont pas vocation à se substituer à l'expérience et à ce que celle-ci fait émerger comme questions, impulsions, intérêts. Elles ont vocation à « répondre ou « enchaîner » si possible et localement sur ces expériences et par là de pouvoir prouver leur intérêt.

Cette idée de carte semble tout à fait décisive dans l'ouvrage. On en retrouve en particulier le motif dans un des premiers chapitres où l'auteur se propose de dire quelque aspect majeur de ce monde, le nôtre, en tant qu'il est problématique. C'est que nous sommes devant des problèmes de second ordre. Qu'est-ce à dire ?

Il y a des problèmes de premier ordre, et cela doit orienter notre pensée vers deux choses. La première est cette idée, héritée de l'anthropologie, que les différentes sociétés et les choix institutionnels que chacune fait peuvent se comprendre comme des réponses diverses à des problèmes très généraux que l'on peut dire et qui ont le plus souvent le statut de contraintes diverses et de sens opposées que l'on doit intégrer (p. 32, et surtout p. 108 où le modèle du problème est investi dans la question de l'herméneutique à la suite de M. Meyer). De ce point de vue là toutefois, il n'est pas certain que nous puissions mettre véritablement en rapport les différences : elles entrent dans un rapport d'indifférence. La seconde direction concerne les individus : il y a problème d'ordre 1 lorsque l'on parle des difficultés plus ou moins grandes des individus à intégrer, ou accepter tel ou tel de ces choix institutionnels. On reste ici dans le cadre d'un de ces choix, et la notion de difficulté tombe entièrement du côté subjectif : tel ou tel individu, tel ou tel groupe d'individus a plus ou moins de difficulté avec telle ou telle institution. Les stratégies adéquates sont globalement de remédiation.

Un problème d'ordre 2 est tout à fait différent : il ne résulte pas des difficultés de tel ou tel au sein d'une institution donnée, c'est l'institution même et les normes qu'elle s'efforce de faire valoir qui est en jeu, semble ne plus valoir ou du moins se fragiliser. « Ce qui rend le monde problématique, c'est que les solutions que la tradition avait trouvées se voient réinterrogées, voire rejetées. (...) Chaque période de crise se définit ainsi par des problèmes de deuxième ordre » (p. 32).

On le pressent ainsi, ce qui intéresse Michel Fabre n'est nullement de nous annoncer un nouveau modèle ou un nouveau choix, et ainsi de prétendre mettre fin à la crise ; on resterait ici au niveau des problèmes de niveau 1 ; il faudrait juste terminer la crise, passer

d'un modèle à un autre. Il s'agit plutôt d'entrer dans la crise même et d'explorer ce que c'est que vivre dans un monde où des choix sont possibles, dans un mode qui accepte le mouvement et a autre chose en tête que de revenir à un monde stable. Il ne s'agit pas, et il est désormais impossible de ramener le monde à un certain nombre de choix de nouveau stables ; dire que le monde est ouvert, c'est dire que nous avons affaire à un certain pluralisme des normes, dans lequel il nous faut vivre désormais.

La réponse à ce monde désormais en mouvement où nous ne pouvons plus ignorer que nos normes ne sont jamais que particulières, est cette notion de carte, en ce qu'elle permet de faire jouer nos propres projets singuliers en les articulant aux œuvres anciennes, valables désormais comme des repères et non comme des modes d'identification. De même il ne s'agit plus de savoir lire les bons textes, mais bien de savoir lire, en demeurant toujours dans le suspens du déchiffrement et de la compréhension, laissant ainsi la lecture ouverte : on ne prétend pas ainsi dépasser tous les livres, ni même en extraire la vérité, mais on prétend y prendre quelque chose, ou en retenir quelque chose pour soi.

Ne pourrait-on toutefois sur ce point aller un peu plus loin ? Est-il tout à fait juste de séparer non seulement logiquement mais réellement problème de niveau 1 et problème de niveau 2 ? D'une part, les difficultés de tel ou tel à faire sienne telle ou telle norme ne sont-elles jamais que « ses » difficultés ? N'invitent-elles pas au contraire à revenir sur nos normes, à les interroger pour elles mêmes, et à les mettre à distance ? Certes, il ne s'agit pas de déplacer simplement le point d'accusation, de l'enfant et ses difficultés à nos normes « injustes ». Mais plutôt il s'agit de revenir sur ces normes, d'en prendre la mesure pour nous-mêmes qui y tenons, et s'ouvrir dès lors à ce que l'on nommera une casuistique des normes : dans quel cas telle norme, tenue pour importante, fait-elle effectivement violence, dans quel cas non ? Là aussi on sort de l'identification aux normes sans pour autant tomber dans leur rejet, et c'est ainsi, me semble-t-il aussi que l'on peut effectivement faire droit à ce moment de crise, ou à ce goût du mouvement : penser la localisation d'une norme, ou son périmètre de légitimité, c'est penser aussi son dehors et permettre ainsi quelque mouvement. Une telle analyse inviterait à dire qu'aucune difficulté n'est seulement subjective et que s'il y a difficulté ce n'est pas parce que tel ou tel ont l'esprit mal formé, ou des parents incapables, mais bien, mais bien parce qu'il y a, à tout âge et pour tout, difficulté, à lire par exemple.

D'autre part, ne faut-il pas aussi dire que les problèmes de niveau 1, ces normes universelles et abstraites qui nous seraient communes, ne sont pas vraiment capables de mettre en rapport les différences, mais qu'au contraire c'est bien en se focalisant sur la notion de norme, en tant que celle-ci oblige et contraint, que la prise en compte d'autres façons de faire et d'être devient intéressante, significative et pour finir tentante. Nous nous

rapportons à d'autres selon la thématique d'une certaine promesse, en espérant trouver chez eux de quoi penser ce qui nous mutile et de s'en affranchir ; un tel mouvement peut certes être dangereux et imaginaire, mais il n'en reste pas moins un motif puissant d'aller vers autrui autant que vers d'autres cultures, autant que vers la culture et ses œuvres.

LA BOUSSOLE

Les cartes, disais-je, répondent à ce qui surgit dans l'expérience ; plus exactement elles répondent au motif premier de l'expérience, qui est le souci même de la problématisation et que Michel Fabre va analyser comme boussole. Nous y venons maintenant.

Cette réflexion sur la « fonction boussole » est directement reliée à la Logique de l'enquête telle que Dewey l'élabora. Que veut dire ici Michel Fabre et que nous faut-il entendre sous cette expression ?

L'espace et le temps de la recherche sont à la fois ouverts et polarisés. Rechercher c'est avoir un but et c'est aussi ne pas l'avoir : on recherche quelque chose que l'on n'a pas ou qui manque. Hegel disait ainsi que ce que l'enfant apprend à l'école, par différence de la vie dans la famille, est d'agir selon un but.

Reprenant ces déterminations relativement anciennes, s'appuyant aussi sur la figure étudiée ailleurs de Philéas Fogg, Michel Fabre écrit ceci : « La problématisation exige le déploiement d'un espace cognitif. Dewey remarquait déjà l'existence d'une fonction retard dans le traitement du problème, soit l'ajournement de la réponse immédiate au bénéfice de la réflexion », ce qui déjà fait de l'école le lieu et le temps d'une expérience de frustration. « Cet ajournement définit un axe horizontal : problème – solution. Mais la problématisation exige également l'ouverture d'un axe vertical qui distingue données et conditions » (p. 69). Données et conditions font le monde et renvoient autant à ce qui fait obstacle qu'à ce qui peut nous servir d'appui. Pour Philéas Fogg, et une fois son pari lancé, le catalogue des horaires de bateaux et de trains sont à la fois les conditions de sont voyage (il doit en tenir compte) et les appuis qui lui permettront d'aboutir.

Dans *Comment nous pensons ?* Dewey modélisait l'opération et la naissance même de la pensée dans la figure soit de l'individu pressé par un rendez-vous et calculant au plus vite les différentes possibilités qui s'ouvraient à lui pour choisir la stratégie optimale ; soit encore, à un niveau plus complexe en ce que les réponses n'y sont pas tout à fait visibles, par l'individu curieux et se demandant ce que pouvait bien être la flèche posée en avant du bateau, et s'efforçant alors de reconstruire les différentes possibilités ; soit enfin par l'exemple plus proprement scientifique de l'individu surpris des bulles s'échappant et s'envolant sur le fond d'une eau savonneuse et dès lors s'efforçant d'imaginer les solutions et « lois » possibles et testant ensuite chacune d'elles. Dans tous les cas, et c'est

ce à quoi Michel Fabre veut nous rendre sensible, l'interrogation ou le problème sont solidaires d'un mouvement qui est simultanément un mouvement d'orientation et un mouvement de prises sur le monde ou d'appuis trouvés en lui ; questionner, problématiser, c'est ainsi à la fois s'orienter et s'appuyer sur le monde ou certains de ses aspects, pour avancer plus loin, pour avancer quelque pensée.

C'est ainsi par la problématisation qu'il y a proprement monde et pensée : elle n'exige pas seulement le déploiement de l'espace cognitif, elle est ce déploiement même, elle est « ce que l'on pourrait appeler l'ouverture de l'esprit » (p. 73). L'esprit s'ouvre ainsi non pas tant dans le schème de la permanence de l'objet et de tout ce que cette permanence autorise, mais plutôt dans l'activité manipulatrice et calculatrice qui lui fait découvrir que le monde, ou tel aspect du monde, est coordonné et plus encore que différents chemins se répondent et se croisent (les itinéraires dans une ville ou sur le monde ; ce que l'on nomme un bateau, et l'ensemble des objets qui y sont ; l'ensemble bulle – savon – eau chaude).

Et ce n'est alors pas tout à fait un hasard si Michel Fabre s'appuie principalement d'abord sur cette figure de Philéas Fogg, qui l'assure que c'est le monde même, au moins le monde terrestre, qui est un ensemble d'itinéraires susceptibles de se répondre ; certes Philéas Fogg ne souhaite que l'itinéraire optimale, mais il laisse penser et imaginer qu'il y en a d'autres que l'on aurait pu suivre si le pari avait été différent. Pas de chemins qui ne mènent nulle part, mais l'unité d'un monde où les objets – outils se répondent, pour parler deux fois comme Heidegger.

Dès lors, il n'est pas tout à fait étonnant que, cherchant à définir plus précisément cet espace problème, Michel Fabre insiste tout particulièrement sur la dimension suivante : « Il s'agit également d'une dialectique du connu et de l'inconnu, c'est-à-dire de l'édification d'un certain nombre de points d'appui à partir desquels questionner. Ce qui veut dire trois choses : 1) s'il n'y a pas de point d'appui, il n'y a pas de questionnement possible ; 2) ces points d'appui ne sont pas des certitudes absolues mais des échafaudages provisoires ; 3) ces échafaudages seront peut-être remis en question plus tard dans une prochaine problématisation, mais pour le moment ils fonctionnent comme des présupposés. Il n'y a de questionnement possible que si tout n'est pas remis en question » (p. 71). La problématisation est ainsi « une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir » (id.).⁴

Ce déploiement qu'il faut bien dire originaire est solidaire de ceci : que l'on y trouve des appuis pour nos quêtes autant que des contraintes.

Tout le chapitre 5 du livre, « Apprendre le doute », est une longue et importante analyse de cette idée que l'opération même du questionnement est en fait toujours circonspecte

et difficile par là ; questionner suppose des appuis, et que l'on prenne appui. C'est cela que Michel Fabre établira en suivant patiemment la leçon de Wittgenstein du texte : *De la certitude*. Par là il retrouve une thématique absolument décisive pour l'éducation qu'Aristote me semble-t-il formula le premier : c'est le fait même de quelqu'un d'éduqué que de savoir où il faut demander des preuves et où il ne le faut pas. Cela est donc ce qu'il y a à apprendre et initialement on ne le sait pas ; la réflexion de Wittgenstein sur le doute et surtout sur la grammaire du doute, semble indiquer que longtemps nous ne le sûmes pas.

Deux questions toutefois pour finir. Dans ces analyses de la problématisation ou du questionnement comme tels, en tant que l'on pense par là les voies d'une éducation pour notre temps, il me semble que la question de l'intérêt, et des conditions de son émergence, aura été un peu oubliée. C'est toujours une tâche difficile pour un éducateur de faire naître, ou de faire émerger et sortir les questions, et c'est toujours une tâche difficile d'accepter et d'entendre les impulsions et attentions nouvelles, comme dit Dewey. Certes, c'est bien une réflexion de second degré sur les contenus des programmes qui peut permettre une meilleure écoute et donc un meilleur accueil. Toutefois, cette fonction boussole qu'analyse Michel Fabre, en ce qu'elle polarise l'espace cognitif, ne doit-elle pas aussi veiller aux émergences singulières de ces intérêts, se donner les moyens de les faire émerger ? Et la pédagogie n'a-t-elle pas souvent trouvé son orientation dans le souci de ces moyens, et tout particulièrement Dewey ? Qu'est-ce qui peut orienter d'abord, qu'est-ce qui peut vectoriser, sinon que l'on s'autorise à vouloir, à aller voir, à chercher soi-même, et à poser autant qu'à tenir ses intérêts initiaux ?

Toutefois, cet aspect de la question n'est pas tout à fait méconnu par Michel Fabre et ce qu'il dit en particulier du débat sur la culture et les positions qu'il y prend, l'atteste. Contre ceux que l'on pourrait nommer les intégristes de la culture, qui tiennent que l'école ne saurait s'ouvrir et n'a nullement à connaître les formes nouvelles d'expression que se « donne la jeunesse », et sans le moins du monde être naïf sur l'influence de la machinerie économique sur ces modes d'expression, et qui tiennent encore que seuls les classiques et l'étude doit valoir à l'école, il cherchera à construire, en s'appuyant sur ce point en particulier sur les travaux de B. Lahire et les intuitions de G. Scarpeta, la notion d'une culture qui sait être mixte tout en admettant la hiérarchie des objets culturels ; il suffit pour cela de commencer par pointer, qu'aux yeux mêmes « des jeunes » la culture jeune est marquée de façon très différente.

La deuxième question concerne le « modèle Philéas Fogg ». On pressent son importance dans l'économie générale de l'ouvrage. Il me semble toutefois qu'il laisse trop peu de place au temps, et cela dans la mesure même où il semble poser d'emblée l'unité de l'espace terrestre, et l'unité de ses chemins. L'expérience du temps n'est-elle pas aussi l'expérience que des lieux, que l'on croyait substantiellement distincts, sont toutefois reliés,

selon la thématique proustienne ? L'expérience est aussi cet inattendu, qui n'efface pas les lieux substantiels, mais les relie alors que l'on ne s'y attendait pas. Par là l'expérience ne peut s'assurer comme par avance que tout communique, elle est plutôt l'expérience que contre toute attente certains lieux communiquent, sans qu'on le sache et sans que l'on ait besoin de le savoir pour tous les autres. Que d'autres puissent communiquer, c'est ce qu'elle seule peut donner. Que d'autres aussi puissent ne communiquer sur rien, c'est son risque. Un tel schéma me semble avoir une certaine importance pour l'apprentissage.

CONCLUSION

On aura laissé de côté de nombreuses analyses de ce livre. Notre choix fut d'insister sur les deux notions qu'il entend promouvoir.

On dira toutefois que si ce livre doit retenir l'attention de tous les philosophes qui se préoccupent aujourd'hui d'éducation, c'est dans son effort pour relier et même de systématiser les apports essentiels de la « confrérie des philosophes contemporains » sur cette question : il contribue peu ou prou à refaire une unité. Certes Dewey est bien ici le capitaine de ce vaisseau, mais la notion de problématique est le fil rouge en fonction duquel l'unité de toute une génération de philosophes que nous aimons est pensée et reconstruite.

Mais il doit retenir l'attention également des professionnels de l'éducation et de la formation dans son effort d'élaboration de notions un peu nouvelles pour penser les processus éducatifs et s'y orienter. Inventer un concept, si c'est là comme Deleuze le disait, l'affaire du philosophe, est ainsi un travail de longue haleine et nullement quelque chose qui naît comme cela et rapidement. Michel Fabre en sait quelque chose.

NOTES :

¹ Cf. La conférence de consensus, présidée par Antoine Prost, des 4 et 5 décembre 2003.

² Alain reprendra exactement la même thèse, dans ses propos sur l'éducation, comme nous le montrons dans un livre récent : *Le peuple enfant à l'école. Penser l'école, pourquoi pas Alain ?*

³ Pour cette notion de rigidité, voir J.F. Lyotard, *Le différend*, et ses commentaires de Strawson.

⁴ C'est là une thématique essentielle du rationalisme appliqué de G Bachelard. Michel Fabre le sait et la reprend ici du point de vue de Wittgenstein.



PENSER L'ÉDUCATION

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



Table des articles parus
des numéros 1 à 30
(1996-2011)

**Comité scientifique
et
Comité de lecture**

Allemagne

Université de Mayence
Université de Münster

M. Ulrich
M. Helmchen

Belgique

Université de Mons

Mme Desmet
M. Pourtois
M. Lahaye
M. Fourez

Université de Namur

Brésil

Université d'Etat de Rio de Janeiro

Mme Barbosa de Oliveira

Canada

Université de Sherbrooke

Mme Jutras

Espagne

Université Autonome de Barcelone

M. Fullat

France

Université de Toulouse Le Mirail
Université de Bordeaux II
Université de Nantes
Université de Saint Etienne
Université de Lille III
Université de Rouen
Université de Lyon II – Lumières
Université de Montpellier
Université de Nancy II
Université Catholique d'Angers

M. Bru
M. Clanché
M. Fabre
M. Foray
Mme Guigue
M. Houssaye
M. Meirieu
M. Paturet
M. Prairat
M. Soëtard

Grèce

Université de Patras
Université d'Egée

M. Stamelos
Mme Theodoropoulou

Hongrie

Université Janus Panonius

Mme Query

Italie

Université de Bari

Mme Santelli

Japon

Université de Waseda

Mme Ishido

Portugal

Escola Superior de Educação
P. Frassinetti
Université de Lisbonne

M. Dias de Carvalho
Mr. Novoa

Présentation de la revue *Penser l'éducation*

Philosophie de l'éducation
et
Histoire des idées pédagogiques

Cet éditorial est le premier. Ce sera le dernier.

Le premier

Il s'agit bien en effet de présenter le premier numéro d'une nouvelle revue. Celle-ci s'inscrit dans un champ spécifique : la philosophie de l'éducation et l'histoire des idées pédagogiques. Traditionnellement, ces deux aspects sont reliés et relèvent de la philosophie de l'éducation. Pour autant, leurs liens ne sont pas consubstantiels, ne serait-ce que parce que la philosophie de l'éducation peut très bien s'accomplir en dehors des pédagogues et des idées pédagogiques, et parce que les historiens des idées pédagogiques ne témoignent pas tous, loin de là, d'une approche philosophique.

Respectons donc cette tradition, qui est d'ailleurs très forte dans bien des pays européens. Respectons-la et faisons même davantage : confortons-la. Car il apparaît que ce champ de réflexion et de recherche n'est plus très développé en français. Les philosophes ont déserté le plus souvent le secteur de la réflexion sur l'éducation ; l'histoire des idées pédagogiques a eu tendance à disparaître derrière l'affirmation de plus en plus forte de la positivité des démarches éducatives. C'est donc faire œuvre de salubrité de la recherche que de vouloir développer ce secteur.

La cause n'est en aucune façon perdue. Au cours de ces toutes dernières années, des signes sensibles de renouveau d'intérêt et de présence de recherches dans ce secteur sont devenus manifestes. Pour ce qui est de la recherche universitaire dans le domaine des idées pédagogiques, outre des congrès sur Freinet (Bordeaux, 1987, 1990) et sur quelques pédagogues, un colloque international s'est tenu à Genève en 1992 sur l'histoire de l'Éducation nouvelle. On voit même les éditeurs reprendre goût à des ouvrages sur les pédagogues, anciens ou actuels. La philosophie de l'éducation, quant à elle, semble aussi retrouver souffle et vie. Le colloque de Dijon en 1993 en a été une manifestation remarquable et le lancement de *(le) Télémaque* poursuit le mouvement amorcé.

Il est donc temps et possible de favoriser le développement de ce champ de recherche. C'est ce que se propose cette revue que l'on a plaisir à annoncer. Il s'agit dans le cas présent d'une revue interuniversitaire et internationale. Le côté international est essentiel car il permet d'envisager un échange des traditions, des réflexions et des interrogations en ces domaines. Trop rares et trop éphémères sont les lieux qui le favorisent.

Le principe qui a présidé à la naissance de cette publication est simple : par l'intermédiaire d'un correspondant, plusieurs universités se réunissent pour mettre en commun leurs ressources afin de prendre en charge le lancement, la réalisation et le suivi de la

revue. Un responsable est désigné pour deux ans. Au bout de cette période, une université partenaire peut se porter candidate pour reprendre la coordination de la revue. Les deux premières années, soit la période 1996 et 1997, c'est l'Université de Rouen qui va assurer la coordination.

28 universités se sont déclarées intéressées par un tel projet, ce qui montre s'il en était besoin que nombreux sont ceux qui estiment que la recherche dans ces domaines doit être encouragée et soutenue. Nous avons voulu que l'aspect international soit déterminant dans l'esprit des publications. Sous cet angle, il est assez étonnant de constater que 12 pays sont représentés à l'initiative de cette revue éditée en français. Indéniablement, une telle publication peut servir de lieu d'échanges et de confrontations entre différents pays. Evoquons pour le plaisir les pays engagés dès le départ : Allemagne, Belgique, Brésil, Canada, Espagne, France, Hongrie, Italie, Japon, Pays-Bas, Portugal, Tunisie. Ce groupe initial n'est pas pour autant fermé et toute nouvelle candidature sera examinée suivant une procédure qui est définie.

Le dernier

Quelle sera la politique de rédaction de cette nouvelle revue ? Outre le critère de qualité, les articles retenus devront répondre avant tout au critère suivant : être situés dans les champs de la philosophie de l'éducation et/ou de l'histoire des idées pédagogiques. La taille des articles n'est ni formatée ni normalisée. On ne trouvera pas non plus de ligne éditoriale, dans la mesure où la volonté est au contraire d'être un lieu d'expression ouvert aux différentes tendances de la recherche dans ces domaines. Enfin, chaque numéro sera diversifié et en aucune façon thématique (sinon par accident : des articles pourront en effet recouper les mêmes questions, mais cela n'aura nullement été suscité).

Comment seront sélectionnés les articles ? Tout article soumis par un auteur sera lu par trois personnes de pays différents et la publication dépendra de leurs avis. Ces personnes sont des membres du comité de la revue, elles représentent leur institution-partenaire. Ce comité est à la fois un comité de direction, un comité de lecture et un comité scientifique. C'est lui qui est le garant du fonctionnement et de la qualité de la revue.

On comprendra, sur ces bases, qu'un nouvel éditorial est maintenant inutile pour chaque numéro à venir. Quelle est en effet la fonction d'un éditorial ? Soit de réagir sur un aspect pour faire « passer un message ». Ce n'est pas la préoccupation de cette revue. Soit de présenter les articles de la revue en essayant d'en faire une synthèse justificatrice. Le parti pris de cette revue est exactement inverse. Place aux articles donc, et à eux seuls.

Juin 1996
Jean Houssaye

Coordination scientifique de la revue

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

Assistance technique

Émilie DUBOIS
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 Emilie Dubois,

UFR des Sciences de l'Homme et de la Société

Laboratoire CIVIIC

Rue Lavoisier

76821 Mont Saint Aignan cedex

avec un CD joint

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 Jean Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire

vous pouvez joindre Emilie Dubois au 02 35 14 71 18

ou à l'adresse mail : civiic@univ-rouen.fr

ou sur le site du CIVIIC : www.univ-rouen.fr/civiic/

TABLE DES ARTICLES PARUS DES NUMÉROS 1 À 30 (1996-2011)

Auteur, article	n°	année
ADÉ (David) Les objets de la leçon comme potentiel de développement professionnel	22 (HS)	2007
AGOSTINI (Marie) Marie Montaigne : apprendre à philosopher pour devenir citoyen Pour une approche philosophique de l'éducation de Socrate, Le Banquet de Platon	24 25	2008 2009
AGOSTINI et ABERNOT (Marie et Yvan) Penser l'évaluation comme une pratique "humanisante"	29	2011
ALLEC (Stéphane) "L'autorité pédagogique", un geste professionnel construit entre fonction et compétence ?	27	2010
ALVES (Nilda) Images des écoles sur les réseaux de connaissance et les cursus scolaires Les romans Les réseaux de connaissances et de significations dans la formation du corps enseignant : autour de l'idée de l'enseignant apprenant	14 15 26	2003 2004 2009
ANDRADE (Nivea) Un train peut en cacher un autre : cultures et connaissances quotidiennes	30	2011
ANNEBEAU (Jacques) Montessori et l'éducation à la paix	18	2005
ARAÚJO (Alberto Filipe) Herméneutique et éducation - Pour une mythanalyse de la pensée pédagogique portugaise (1910-1926)	4	1997
ARIBA (Mahmoud) De l'ancrage précoce et précurseur d'un enseignement supérieur en Afrique du Nord	13	2003
ARZOLA MEDINA (Sergio) Pédagogie de la dignité chez Paulo Freire : du silence à la problématique	18	2005
ASTOLFI (Jean-Pierre) Savoirs passés, savoirs à venir	22 (HS)	2007
AWOKOU (Kokou) Les médias dans l'enseignement et la formation en Afrique : la question de la médiation et de la médiatisation	22 (HS)	2007
BAHLOUL (Mourad) Pour une pédagogie différenciée dans l'école tunisienne	4	1997
BAILLEUL (Marc) Des mathématiques pour tous les élèves ? Un scénario pour redécouvrir les décimaux en sixième	22 (HS)	2007

Auteur, article	n°	année
BAKER (Bernadette) Quand le petit enfant pleure et quand les petits garçons gigotent : la problématique individu/société dans une perspective historique	16	2004
BAPTISTE (Luc) L'incontournable "exigence d'individualisation" dans l'enseignement de l'écrire	20	2006
BARBOSA (Manuel) Un défi à l'éducation d'aujourd'hui, la complexification de l'Être humain Education à la citoyenneté et enjeux d'interculturalité, une lecture herméneutique du cas portugais	1 18	1996 2005
BARBOSA (Inês) Apprentissages culturels quotidiens, citoyenneté et éducation	26	2009
BARREAU (Jean-Michel) 1918-1944. De quelques idées réactionnaires en éducation : éléments pour une histoire du conservatisme scolaire	1	1996
BARTHEZ-DELPY (Nathalie) Caractérisation de quelques modalités de l'enseignement du fait religieux à l'École laïque	22 (HS)	2007
BATAILLE (Jean-Marie) L'effet Courcelles. Processus de personnalisation en colonie de vacances	24	2008
BAUDEAU (Audrey) Question laïque et éducation péri/postscolaire/mouvements de jeunesse pendant la période de l'entre-deux-guerres : quel lien ?	20	2006
BAUDOIN (Jean-Michel) Savoir et activité : approche autobiographique et catégorie du distal	22 (HS)	2007
BÉGUIN-VERBRUGGE (Annette) Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ?	22 (HS)	2007
BERNHARD (Armin) La Théorie critique de la "Bildung" sociale du sujet chez Heinz-Joachim Heydorn	7	1999
BERTRAND et JUTRAS (Yves et France) La puissance des valeurs comme processus régulateur dans l'organisation scolaire	2	1996
BIASIN (Chiara) L'idée d'autoformation : sens et dimensions dans la culture pédagogique italienne	29	2011
BILLOUET (Pierre) L'invention moderne du tableau scolaire	23	2008
BINET (Eric) Psychanalyse et pédagogie dans la pensée éducative de Françoise Dolto	11	2002
BLANCHARD (Eric) Les savoirs expérientiels dans la formation	22 (HS)	2007

Auteur, article	n°	année
BODERGAT (Jean-Yves) Le trajet de l'éthique éducative : de l'inquiétude à la sollicitude	19	2006
La double posture chercheur-formateur : quelle validité et quelle pertinence pour des recherches sur la formation des enseignants ?	29	2011
BÔHM (Winfried) Les origines culturelles de la Bildung allemande	2	1996
BONCOURT (Martine) La langue poétique et la langue enseignée à l'école sont-elles compatibles ?	16	2004
BOSCH et BERRAL (Josep Lluís Rodríguez et Mayka Lahoz) Qualité et équité depuis une pédagogie éthique. Un langage distinct pour l'altérité	23	2008
BOUCHARD (François) Du discours de l'expérience et de son écriture : entre herméneutique et pragmatique	23	2008
BOYER-VIDAL (Marie-Françoise) Enfances hors de l'école dans la littérature de jeunesse de la fin du XIXème siècle	28	2010
BRAYNER (Flavio) Le peuple ça se fabrique - Discours pédagogique et "effet spéculaire"	11	2002
BRAYNER et UYDENBROEK (Flavio et Xavier) Paulo FREIRE	13	2003
BRIQUET-DUHAZÉ (Sophie) La construction de la professionnalisation de professeurs des écoles débutants	22 (HS)	2007
CADY (Arnaud) L'antipédagogisme contemporain	20	2006
CANARIO (Rui) Critique de l'école - Pourquoi (re) lire Ivan Illich	15	2004
CANEVET CHASTANE (Marie-Ange) La pédagogie : Entre theoria, praxis et poièsis	15	2004
CAUMONT (Frédéric) La castration comme acte éducatif	19	2006
CHALMEL (Loïc) Un réseau politique, scientifique et pédagogique au XVIII ^e siècle	2	1996
J. G. Stuber (1722-1797) - Pédagogie pastorale	5	1998
Jean-Frédéric Simon et la pédagogie philanthropiste	10	2001
Histoire des idées pédagogiques : approche épistémique	28	2010
CHIROUTER (Edwige) L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique d'une même œuvre	24	2008
CLOUET et MONTAIGNE (Nicole et Agnès) Proposition pour une transposition didactique des savoirs info-documentaires	22 (HS)	2007

Auteur, article	n°	année
COLLETTE (Sandrine) Entre l'instruction publique et l'éducation nationale - Analyse politique d'une évolution sémantique	10	2001
COURTECUISSÉ (Jean-François) Les pratiques documentaires estudiantines face aux exigences universitaires	22 (HS)	2007
DAGUET (Hervé) Environnements numériques d'apprentissages en éducation : vers de nouvelles saveurs aux savoirs ?	22 (HS)	2007
DANCEL (Brigitte) L'origine du cahier d'élève : une énigme ? L'École de la Troisième République et les identités régionales L'enfant, l'école et la Grande Guerre	8 13 14	2000 2003 2003
DE OLIVEIRA GALVÃO (Ana Maria) Alphabétisations non formelles : processus d'insertion d'analphabétisés dans le monde de la culture écrite (Brésil, 1930-1950)	28	2010
DEFRANCE (Anne) L'articulation entre les savoirs et les compétences	22 (HS)	2007
DELAMOTTE (Eric) Quel fondement épistémologique pour l'information-documentation ?	22 (HS)	2007
DELIEUVIN (Marie-Claude) Marc-Antoine Jullien, de Paris, 1775-1848 - L'école du Peuple	8	2000
DELORY-MOMBERGER (Christine) Formation et apprentissage biographique	19	2006
DESAULNIERS et JUTRAS (Marie-Paule et France) Les sources de l'identité professionnelle des enseignants du Québec	19	2006
DÉSAUTELS (Jacques) La vie de laboratoire en contexte scolaire : enjeux didactiques et idéologiques	22 (HS)	2007
DESIGAUX, SÈVE, ADÉ et POIZAT (Francis, Carole, David et Germain) Dynamique émotionnelle et développement professionnel d'une enseignante d'éducation physique et sportive débutante	22 (HS)	2007
DESSBERG et MEURET (Laurent et Denis) Dewey, Durkheim : la discipline scolaire et le politique	27	2010
DESSUS (Philippe) Des outils cognitifs qui forment notre compréhension : une présentation de la théorie d'Egan	13	2003
La théorie de la connaissance de Popper et ses implications pour l'éducation	21	2007
DIAS DE CARVALHO (Adalberto) Autorité et pouvoir dans l'éducation contemporaine : un pouvoir sans autorité est-il possible ou souhaitable ?	28	2010

Auteur, article	n°	année
DOLZ (Joaquim) Les pratiques disciplinaires d'enseignement comme objet de savoir pour la formation	22 (HS)	2007
DROUIN-HANS (Anne-Marie) Pédagogies nouvelles et traditionnelles : le nouveau, une valeur très ancienne Penser la post-modernité - Que reste-t-il des lumières ?	3 18	1997 2005
DUBOIS (Patrick) L'historiographie composite du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson	1	1996
DUBOST (Marie-Hélène) Pourquoi est-on aujourd'hui fondé à parler d'une crise de la culture scolaire ?	27	2010
FABRE (Michel) L'utopie bachelardienne de la formation à l'épreuve de la post-modernité La formation inconcevable et pourtant pensable : de quelques dualismes en formation Aristote chez les sociologues du curriculum - L'exemple de la musique dans la Politique La situation problème, ou le retour de la Métis De l'horrible danger des idées de problème et de problématisation L'éducation du peuple et la démocratie. L'apport de Jacques Rancière.	1 4 8 9 22 (HS) 29	1996 1997 2000 2001 2007 2011
FERREIRA DOS SANTOS (Laura) Trois préfaces et un arôme de rose à propos du statut de la philosophie de l'éducation	11	2002
FIGUEIREDO-SILVA (Gláucia Maria) Les images identitaires de la pédagogie dans la contemporanéité : mise en lumière sur les tracés nomades	27	2010
FLEURY (Bernadette) L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques	16	2004
FONTANI (Carol) La mondialisation est-elle enseignée à l'école élémentaire ?	26	2009
FORAY (Philippe) Laïcité et bien commun : réponse à R. Monjo	26	2009
FRISCH (Muriel) Entrer dans des savoirs documentaires et informationnels, en situation d'apprentissage et de formation	22 (HS)	2007
FULLAT (Octave) Le temps anthropologique de l'éducation Heuristique du Telos de la Paideia	1 5	1996 1998
GALLUZZO – DAFFLON (Rosine) La description littéraire au lycée : quand la problématique pose problème	22 (HS)	2007
GARBAN (Bénédicte) La narrativité du récit de vie : une voie vers l'autonomie et l'autoformation	26	2009
GARBERAN (Philippe) Le discours pédagogique, questions et réponses	5	1998

Auteur, article	n°	année
GARCIA CARRASCO (Joaquin) Éducation et malaise dans l'évolution culturelle	1	1996
GARDIÈS et COUZINET (Cécile et Viviane) L'information-documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou méta-discipline : pour quelle construction de savoirs ?	22 (HS)	2007
GÂTÉ (Jean-Pierre) Intérêt et limites d'une phénoménologie des actes de connaissance pour la pédagogie	17	2005
GO (Nicolas) Une approche complexe des apprentissages La philosophie aux commencements (critères pour une activité philosophique précoce)	25 21	2009 2007
GOHIER, CHEVRIER et ANADÔN (Christiane, Jacques et Maria) Les savoirs professionnels : un concept polysémique et central dans la formation à l'enseignement ; le point de vue des futurs maîtres	22 (HS)	2007
GOLBERG (Michel) Formation à la responsabilité sociale des étudiants en sciences de la nature	12	2002
GRABER (Myriam) Apprentissage des adultes, communication interculturelle et interculturalisation de la formation	22 (HS)	2007
GREGORIO (Marie do Carmo) Les modes d'enseignement ou la manière de traiter la diversité à l'école	18	2005
GUENEAU (Maurice) L'écologie, une approche de l'éducation morale ?	2	1996
GUTIERREZ et WILCZYNSKA (Laurent et Julia) Une thèse controversée : "l'Éducation Nouvelle" d'Albert EHM	25	2009
HAMELINE (Daniel) L'atelier du rhéteur Un réveil de Sébastien, ou la passion de l'objectivité	6 7	1998 1999
HANNOUN (Hubert) L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration	2	1996
HEIMBERG (Charles) L'histoire enseignée, entre illusion d'un récit factuel linéaire et la difficulté d'affronter des problèmes à partir de ses modes de pensée	22 (HS)	2007
HELMCHEN (Jürgen) L'échec scolaire et le contexte sociohistorique	3	1997
HOICHEPIED (François) René Barbier de la Serre (1880-1969) : l'expression d'une vision chrétienne de l'éducation physique et des sports au sein de l'U.G.S.E.L.	20	2006

Auteur, article	n°	année
HOUSSAYE (Jean) Freinet, la pédagogie et la politique	2	1996
Le plaisir en éducation, entre mesure et démesure	7	1999
L'arrêt de mort de la pédagogie différenciée	13	2003
Le bon enseignant et ses histoires	24	2008
JALABERT (Romain) Ruse et éducation : vers une éthique du bien d'autrui	25	2009
JOLLIVET-BLANCHARD (Chantal) Professionnalité enseignante et analyse coopérative de pratiques	22 (HS)	2007
JOLLIVET-BLANCHARD et BLANCHARD (Chantal et Eric) La co-recherche, une analyse coopérative en éducation	21	2007
JOLY (Philippe) N.F.S. Grundtvig	4	1997
L'éducation esthétique, entre contemplation et sémiotique	6	1998
JOURDAIN (Christine) La morale à l'école - Valeur de la vertu ou vertu des valeurs ?	12	2002
JOUY (Aline) La question de l'utilité des sciences de l'éducation : est-elle une question impertinente ?	8	2000
JOVER (Nelly) Le culte de l'égo et la raison éducative	18	2005
KAHN (Pierre) La leçon de choses : éléments pour une archéologie des savoirs scolaires	8	2000
KERLAN (Alain) Les sciences peuvent-elles éduquer ?	7	1999
KIPRIANOS et VAOS (Pandelis et Antonis) Représentations pédagogiques et hiérarchies sociales : sur la maternelle et les instituteurs en Grèce	28	2010
KLEIN (Bruno) L'Union scolaire : le projet d'un établissement selon Marie-Pape Carpentier (1815-1878)	21	2007
KOHOUT-DIAZ (Magdalena) J.A. Komenský (Comenius) pédagogue ? Place de l'éducation dans le projet de réforme systématique : l'apport de la Consultation universelle sur l'amendement des affaires humaines	24	2008
LAHOZ (Mayka) La générosité pédagogique comme utopie éthique	12	2002
LAHOZ BERRAL et RODRÍGUEZ I BOSCH (Mayka et Josep Lluís) L'autre malade : le syndrome d'Ulysse dans la formation des adultes. La narration comme thérapie éducative	26	2009
LANGLOIS (Roberte) Mémoire orale et mémoires externes, un prochain défi pour l'apprentissage	24	2008

Auteur, article	n°	année
LE GRAND (Jean-Louis) La maïeutique en représentations	3	1997
LE MARÉE (Yannick) Pour une autre conception du savoir en histoire : historicité, dimension critique et ouverture	22 (HS)	2007
LE THIERRY (Hugues) De l'humour à l'école	7	1999
LE THIERRY et BOISSY (Hugues et Philippe) L'utilisation du photolangage dans l'étude des représentations : La mort, une question vitale	12	2002
LECLERC (Claude) L'agir réflexif ou la question de l'expérience Le lecteur n'est pas dans le texte !	14 15	2003 2004
LECLERC et MAUBANT (Claude et Philippe) Les unités pédagogiques d'intégration (UPI) et le pas de côté de l'enseignant spécialisé	22 (HS)	2007
LECLERCQ (Gilles) La communication pédagogique : Vers une pragmatique pédagogique	4	1997
LESCOUT (Maryse) Enseigner, un temps re-pensé	6	1998
LEVIVIER (Marc) L'homme néoténique ? Une histoire de commencements	27	2010
LIQUÈTE (Vincent) Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels	22 (HS)	2007
LLORCA (Camille) L'École de l'Ermitage ou la puissance de la pédagogie pour les enfants du chaos de 1939-1945	30	2001
LOPEZ-MINATCHY (Fabiola) Sens et intention dans la situation didactique	23	2008
LUEMBA (José) La notion de projet pour des adolescents déficients intellectuels dans l'histoire des idées pédagogiques	25	2009
MAINGARI (Daouda) La négation de la pédagogie à l'université : Significations et perspectives La place des objectifs dans la formation des enseignants au Cameroun	11 15	2002 2004
MALAVASI (Pier Luigi) Vers une "ontologie" de l'éducation ?	4	1997
MALET (Régis) Formation identitaire et raison narrative - Jalons pour une phénoménologie de la formation	5	1998

Auteur, article	n°	année
MALET et WILLIAMS (Régis et Ralph. P.) Approche phénoménologico-herméneutique de la formation identitaire des enseignants britanniques et français	3	1997
MARAFICO (Rémy) LACAN pédagogue : Du sujet de la psychanalyse à l'être à éduquer de la pédagogie	13	2003
MARCEL (Jean-François) Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants Recherches sur les pratiques enseignantes : contribution à leur inscription au sein d'une épistémologie constructiviste	5 17	1998 2005
MARCHIVE (Alain) Maïeutique et didactique : l'exemple du Ménon	12	2002
MARKIDIS (Konstantinos) Les didactiques des Autres : sur la connaissance et la reconnaissance du didactique populaire	22 (HS)	2007
MARTINEZ (Marie-Louise) La réflexion sur les violences à l'école ouvre la voie à une anthropologie relationnelle philosophique en éducation	5	1998
MARTY et CLANET (Philippe et Joël) Reconnaissance sociale et professionnelle des animateurs	25	2009
MAUBANT (Philippe) La communauté en éducation : usage, sens et contresens	16	2004
MAURY (Yolande) Éducation "à" et "par" l'information et savoirs en information-documentation : de l'importance de l'intention éducative	22 (HS)	2007
MELICH (Joan-Carles) Pédagogie de la caresse	3	1997
MERHAND-RIALLAND (France) Tensions identitaires et dynamiques d'engagement d'étudiants en formation en alternance : enjeux du rapport de stage	22 (HS)	2007
MERLIER (Philippe) Éduquer et enseigner	13	2003
MEUNIER (Olivier) Épistémologie de la recherche et critique de l'éducation à l'environnement. Vers un développement durable Approche méthodologique de l'interculturel en éducation	17 26	2005 2009
MONJO (Roger) Le discours pédagogique contemporain, un exemple : P. Meirieu École et Foulard. La laïcité est-elle une doctrine politique moderne ?	3 25	1997 2009
MONSHOUVER (Anton) Éducation comme capital symbolique	3	1997

Auteur, article	n°	année
MOREAU (Didier)		
L'épreuve de la vulnérabilité : Une source de l'éthique professionnelle des enseignants	14	2003
L'insertion dans l'être : la question de l'éducation dans la philosophie de Maurice Merleau-Ponty	17	2005
Les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher (1813-1821)	19	2006
MOUGEL (Philippe)		
Pédagogie et démocratie : La "valuation" plurielle des héritages culturels	10	2001
La valorisation pédagogique des savoirs de l'expérience chez Léonard de Vinci, John Locke et John Dewey	21	2007
MUSTIERE (Philippe)		
La responsabilité dans le management des projets ; ou comment les accompagner	23	2008
NATANSON (Jacques)		
Philosophie de l'exclusion	2	1996
ORANGE-RAVACHOL (Denise)		
Les professeurs des écoles et la classification des êtres vivants : quand le sens commun prend le pas sur le scientifique	22 (HS)	2007
OTT (Laurent)		
Refondre une ambition éducative collective par l'accès au droit à l'éducation	14	2003
LOUDART et VERPIEREN (Anne-Catherine et Marie-R.)		
La formation continue au cœur des savoirs d'action	22 (HS)	2007
OUIRE (Florian)		
Fonctionnement du système didactique et savoirs professionnels	22 (HS)	2007
PACHOD (André)		
La morale en question : "que dois-je faire ? "	19	2006
PASQUET (Guy-Noël)		
Solitude et coopération : apprendre chez Alain et chez Freinet	29	2011
PATIN (Bertille)		
L'attribution de responsabilité de malade mental - Enjeux éthiques, théoriques et pratiques	12	2002
L'analyse de la pratique des animateurs d'équipes : un outil à l'usage des professionnels	24	2008
Le jeu de rôles en présentiel et en ligne : un outil pour former des professionnels aux sciences humaines	29	2011
PATURET (Jean-Bernard)		
De l'aporie éducative dans l'humanisme du XVI ^e siècle	1	1996
Socrate ou l'Anti-Maître	6	1998
PEREIRA (Paula Cristina)		
De la spécificité philosophique de l'éducation	23	2008

Auteur, article	n°	année
PERRIER (Michel) Compétences morales et sélection sociale - la rhétorique des dispositions personnelles chez les éducateurs spécialisés	14	2003
De la forme scolaire à la relation pédagogique	20	2006
PESCE (Sébastien) La responsabilité dans le management des projets ; Innovation et Sédimentation dans le langage scolaire : Créativité Linguistique et Fabrique de l'Institution	23	2008
PEYRONNET (A.) Ce qui freine encore la réussite des activités scientifiques à l'école	11	2002
PRATOUSSY (Christian) Technologie en collège : l'école des technologues-citoyens	4	1997
Les morts et les fous chez Montherlant : analyses dramaturgique et pédagogique de la ville dont le prince est un enfant	10	2001
PRESSE (Marie-Christine) Les savoirs en formation de formateurs d'adultes : savoirs de la pratique, savoirs théoriques ?	22 (HS)	2007
QUEVAL (Isabelle) Une révolution au XXI ^e siècle : « produire le corps »	30	2011
QUINTANA (José) L'éducation de l'intelligence émotionnelle chez l'enfant et l'adolescent	6	1998
Éthique et civisme chez Pestalozzi	8	2000
RAIMONDI-JANNER (Martine) Auscultation politique de conseils d'élèves en maternelle	20	2006
RICHARD (Caroline) De la politique à la pédagogie : problématisation des finalités éducatives dans les propos d'Alain	18	2005
RINDERKNECHT (J.-R.) Un Helvète bien intéressant : Isaac Iselin (1728 - 1782)	10	2001
RIVANO (Pierre) La motivation en milieu scolaire : Un concept ancré dans l'histoire de la pédagogie	9	2001
ROBBES et SCHREQUE (Bruno et Marie-France) Le conseil en pédagogie institutionnelle dans la classe. De l'intention didactique à la transformation de soi par la socialisation	29	2011
ROBERT (André D.) Freinet et le syndicalisme enseignant, les années École émancipée 1920-1934	3	1997
ROULET (Michèle) Mémoire de l'oubli et Innovation - Pour une étude de la théorie pédagogique française du XIX ^e siècle	14	2003

Auteur, article	n°	année
RUOLT (Anne) Laurent Cadoret (1770-1861) et l'École du Dimanche à Luneray (1814) : les prémices de la renaissance des écoles protestantes en France	30	2011
RUPPERT (Matthias) Jugement moral, action morale et éducation morale	10	2001
SAADOUN (Laurent) Pour une approche complexe des sciences de l'éducation : situations du paradigme foucauldien	4	1997
SANTELLI BECCEGATO et ELIA (Luisa et Guiseppa) L'accompagnement de la scolarité des élèves handicapés : apports et limites. L'expérience de l'Italie ?	27	2010
SARREMAJANE (Philippe) Les didactiques et la culture scientifique La fabrication des savoirs scolaires - Épistémologie de la notion de transposition didactique	6 10	1998 2001
SAUZÈDE (Jean-Paul) L'éducation nouvelle et l'orientation des élèves, à travers le parcours singulier d'Adolphe Ferrière	3	1997
SEDOOKA (Ayuko) Diversité d'expression de soi dans des récits écrits par les enfants japonais	29	2011
SÉRADIN (Jean-Yves) Autonomie et enseignement du français : le rôle du livre	19	2006
SERRES (Alexandre) Maîtrise de l'information à l'université : le chantier didactique	22 (HS)	2007
SEUX (Janine) Mieux connaître l'Autre pour mieux l'instruire	6	1998
SILVA SOARES (Maria da Conceição) Savoir et Éthique pour "sauver sa propre peau"	30	2011
SIMÕES FRANCISCO (Maria de Fatima) Autorité et contrat pédagogique chez Rousseau	12	2002
SOËTARD (Michel) Éducation et formation chez Pestalozzi à la lumière du concept allemand de Bildung De la sacralisation de l'Idée d'éducation à sa sécularisation pédagogique	2 30	1996 2011
SOLÈRE-QUEVAL (Sylvie) À l'écoute de citoyens pas ordinaires	7	1999
STAMELOS (Georges) Le poids de l'histoire dans la construction du « nous » et de l'« autre » : analyse du cas grec	30	2011
TELLAROLI (Luisa) Sur les traces d'Emmanuel Mounier dans la pédagogie allemande : lecture et interprétation d'une pensée a-systématique	21	2007

Auteur, article	n°	année
TERRAL (Hervé) Perbosc et l'expérience de Comberouger (1900-1908) - Un jalon oublié dans l'histoire de la pédagogie	11	2002
TEXIER (Roger) Pour une esthétique du mémoire en philosophie de l'éducation à la lumière d'une expérience personnelle	11	2002
THOUROUDE (Laurence) Les finalités de l'école maternelle française : de la salle d'asile à la charte pour bâtir l'école du XXI ^e siècle	8	2000
Modèles pédagogiques et appréciations des difficultés des élèves à l'école maternelle	9	2001
Conflits à répétition en milieux scolaires difficiles : quelles solutions ?	19	2006
TOCHON (François-Victor) L'enseignement réflexive en formation des maîtres	9	2001
TOURINÂN LOPEZ (José Manuel) Liberté d'enseignement, démocratisation et autonomie scolaire	2	1996
TRINQUIER (Marie-Pierre) Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir	9	2001
TROUVÉ (Alain) Pestalozzi et la notion de savoir élémentaire	17	2005
TSCHIRHART (Annie) Évolution des formes disciplinaires dans l'enseignement secondaire en France : de l'université napoléonienne à la fin du second empire	15	2004
TÜRKAŁ (Laurence) Quelques savoirs d'action mobilisés dans la réalisation du mémoire de fin d'études	22 (HS)	2007
USCLAT (Pierre) La constitution d'une communauté de recherche dans la discussion à visée philosophique (dvp) : Mead et Habermas	26	2009
VENANCIO MIGNOT (Ana Christina) Une vie éternisée dans les papiers : lecture des archives d'une Éducation pionnière	16	2004
VINCENT, GARNIER et MARINACCI (Suzanne, Catherine et Lynn) Examen de pratiques d'enseignants et d'enseignantes de sciences au secondaire : quelles représentations des savoirs ?	22 (HS)	2007
VINCENT-NKOULOU (Micheline) L'histoire de l'éducation par les figures : une histoire dans l'histoire de l'éducation	20	2006
WEISSER (Marc) Langage et apprentissage dans l'Émile de Jean-Jacques Rousseau	15	2004
Quelle épistémologie pour les sciences de l'éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique	18	2005
Au confluent de la didactique et de la pédagogie : Le processus apprendre	23	2008
Extension du domaine d'apprentissage ou étude des processus topogénétiques dans des milieux à géométrie variable	26	2009

Auteur, article	n°	année
WITORSKI (Richard) Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité	25	2009
WULF (Christoph) L'anthropologie historico-pédagogique	7	1999
ZÉRILLO et PATURET (Sylvie et Jean-Bernard) Penser la créativité avec Winnicott	20	2006
ZOUARI (Yassine) Khayr ed-Din Tûnsi, acteur réformiste, et la difficile quête de sécularisation	6	1998
Les pédagogues et la modernité	9	2001