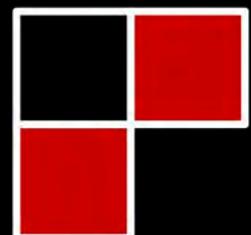


# ***La Pensée d'Ailleurs***

Octobre 2022  
Numéro 4



# *La Pensée d'Ailleurs*

Pour une reconstruction de la forme scolaire

## Sommaire

### ÉDITORIAL n°4

#### *Lutter dans la pédagogie*

Henri Louis Go

### DOSSIER

#### « Daniel Hameline : une œuvre majeure »

Henri Louis Go *Oubli et non-oubli*

Daniel Hameline *Avertissement au lecteur*

LPA. *Questions à Daniel Hameline*

Pierre-Philippe Bugnard *Un champion en commun*

Xavier Riondet *Daniel Hameline : un penseur inclassable ?*

### VARIA

Louis Marmoz *La recherche en éducation et le temps*

Eirick Prairat *Enseigner : une pratique éthique*

Souvanxay Phetchanpheng *L'éducation au Laos*

### RECENSIONS

Guy Lapostolle *Éducation et conscience politique*

Frédérique Marie Prot *Sándor Ferenczi, l'enfant terrible de la psychanalyse*

Xavier Riondet *Parler de soi, matérialiser les inégalités, produire une « auto-analyse »*

### ENTRETIEN AVEC...

Entretien avec... **André D. Robert**

### FENÊTRES

Compte rendu de séminaire :

- « *À la rencontre de Daniel Hameline* »

- *Séminaire de Dinard*

- *Un nouveau bilan pour l'équipe Normes & Valeurs*

Hommage à Guy Avanzini :

*Prudences et audaces de la via media* (Daniel Hameline)

## Éditorial n°4

### *Lutter dans la pédagogie*

---

Henri Louis Go

« [...] nous luttons pour faire surgir, du sein même de l'École publique, cette École du peuple dont nous avons minutieusement élaboré les fondements techniques » (Freinet, C., 1969, p. 14).

Ce numéro 4 de *La Pensée d'Ailleurs* nous encourage à penser que nous avons eu raison de faire "l'impossible" : créer en 2019 une revue sans aucun moyen financier, sans ingénieur d'étude et sans support technique, une revue qui soit l'expression de la vivacité d'une petite équipe de recherche. À l'heure où les revues dites ACL en sciences de l'éducation sont engorgées, où le principe des expertises/évaluations d'articles lamine la pensée critique et audacieuse, où il devient difficile donc d'adresser à ses pairs une parole singulière, nous avons voulu ouvrir un espace pour la coopération antagoniste à la compétition universitaire organisée : nous accordons une grande importance à ce que praticiens et chercheurs offrent une vue du travail coopératif qu'il est possible de conduire dans les recherches en éducation. À l'heure où en sciences de l'éducation il devient difficile de soutenir un propos philosophique, où les travaux historiques peinent à trouver une issue éditoriale et où certaines disciplines telle la psychanalyse sont exclues des réflexions relevant du domaine éducatif, nous voulions offrir un espace suffisamment ouvert pour accueillir une grande diversité de travaux, dans une grande diversité de formes. C'est l'heure, enfin, où le contexte politique est sombre et où la fable du "monde d'après" s'est dissoute aussitôt qu'énoncée pour ne laisser place qu'au désespérant « dernier homme » dont l'étrange pouvoir est de durer – ainsi que l'annonçait Nietzsche dans son *Zarathoustra* – refusant de penser qu'un autre monde est possible, refusant donc tout simplement de *penser*.

*La Pensée d'Ailleurs* tient à son caractère d'atelier de la recherche ; ce n'est pas une revue pour le prestige mais un lieu d'échanges pour le nécessaire travail de tous les jours. Travail minutieux, et c'est pourquoi les relectures des articles soumis visent non une prétentieuse "expertise" mais une solidarité avec les chercheurs afin d'aboutir à un texte *thick*, éligible au titre de texte "scientifique".

Dans cette optique, nous reprenons à notre compte une question devenue classique : la science exclut-elle la pédagogie ? Faut-il quitter les

rives anciennes de la pédagogie pour naviguer enfin dans les eaux claires de la scientificité ? Nous ne nous retrouvons pas dans ce dualisme qui voudrait, au nom de la sociologie, de la psychologie ou de la didactique “dépasser” la littérature pédagogique – fût-elle vue comme une *théorie pratique*. La science commence dans le *continuum* de l’expérience, et ce que nous appelons pédagogie est d’abord le domaine du connaisseur pratique de l’éducation scolaire : si la science a besoin de s’élever dans le concret des pratiques, elle commence aussi largement dans les pratiques elles-mêmes qui précèdent toute théorisation. La *science* est ce processus *dans son ensemble*, comme le remarquait brillamment Freud dans son article de 1915 « Pulsions et destins des pulsions » :

« Nous avons souvent entendu formuler l’exigence suivante : une science doit être construite sur des concepts fondamentaux clairs et nettement définis. En réalité, aucune science, même la plus exacte, ne commence par de telles définitions. Le véritable commencement de l’activité scientifique consiste plutôt dans la description de phénomènes, qui sont ensuite rassemblés, ordonnés et insérés dans des relations [...] » (Freud, 1968, p. 11).

Ce domaine de l’action qu’est la pédagogie n’a pas l’aspect de pureté qu’apprécie et que cherche à décrire ordinairement la “science” : c’est un champ de contradictions où sont menées des luttes. Dans l’art de conduire les élèves vers la culture, Platon déjà s’y entendait à penser la lutte. *La République*, ou *Le Banquet* – écrits dans la même période – exposent toute la difficulté et la complexité de la pédagogie oscillant entre le conflit et la ruse, mais aussi la position polémique du pédagogue dans la cité.

Nous espérons que cette livraison de *La Pensée d’Ailleurs*, en s’attachant à la figure du pédagogue, prendra sa part aux luttes qui sont menées aussi dans la pensée.

## Références

- Freinet, C. (1969). *Pour l’école du peuple*. Maspéro [éd. originale (1945). *L’école moderne française*. Paris : Ophrys].
- Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. (Trad. J. Laplanche, J.-B. Pontalis). Gallimard [éd. originale (1915). *Zur Vorbereitung einer Metapsychologie: Internationale Zeitschrift für ärztliche Psychoanalyse*].

Dossier

**Daniel Hameline : une œuvre majeure**

---



Daniel Hameline  
Photographie prise par Françoise Birraux en 2012

# *Oubli et non oubli*

Pour *présenter* Daniel Hameline

---

Henri Louis Go<sup>1</sup>

« *Toute action exige l'oubli* » (Nietzsche, 1994, p. 97).

Qu'en est-il aujourd'hui de l'œuvre de Daniel Hameline<sup>2</sup> ? Pour certains chercheurs en sciences de l'éducation et pédagogues, Hameline est incontournable – c'est l'une des grandes références dans notre discipline, comme nous le verrons dans ce dossier. Pour d'autres, il est un parfait inconnu. Lors d'un discours à l'Institut Catholique de Paris le 24 mars 2022<sup>3</sup>, Hameline disait lui-même à ses auditeurs – non sans une certaine malice rappelant l'Ode à Cassandre de Ronsard – : « *Vous avez oublié mes ouvrages, mais on oubliera aussi les vôtres* ». C'est un fait que « trop de pédagogues, et parmi les plus illustres, ont entrepris d'édifier leurs systèmes en faisant abstraction de ce qui avait existé avant eux » (Durkheim, 1922, p. 87). *Pas d'innovation sans péremption*, disait avec lucidité Daniel Hameline : « dans la mesure où *innover* ne dit pas seulement le changement mais l'intention d'en changer, pas de volonté de faire du neuf sans intention de “faire du vieux” dans le même mouvement » (Hameline, 2017, p. 55).

Nous nous réjouissons de proposer ce petit retour vers les travaux de Daniel Hameline afin de le rendre *à nouveau* présent. Il ne s'agit aucunement – comme il le disait lui-même en 2009 dans sa préface à l'ouvrage *D'ardoise et de plume* sur un siècle d'histoire jurassienne de l'enseignement – de “faire mémoire”, ce qui est une démarche culturelle : « la commémoration est un regard cérémoniel sur le passé, convoqué à jouer un rôle de dévotion » (Hameline, 2017, p. 205). Nous ne commémorons pas Daniel Hameline, nous souhaitons donner à voir sa nécessaire présence dans les enjeux majeurs de l'éducation scolaire aujourd'hui.

Cette présentation fait certes un bond dans le passé des sciences de l'éducation. Il faut relire pour cela le fameux ouvrage de Daniel Hameline publié en 1971 chez Gauthier-Villars : *Du savoir et des*

---

<sup>1</sup> Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation, Université de Lorraine.

<sup>2</sup> Daniel Hameline (1931-), Professeur des universités, en retraite de l'Université de Genève.

<sup>3</sup> « À la rencontre de Daniel Hameline : Inauguration du Fonds de recherche Daniel Hameline » à l'Institut Catholique de Paris.

*hommes*. Qui se souvient de cet ouvrage aujourd'hui ? Beaucoup de revues scientifiques considèrent que les seules recensions autorisées sont celles qui présentent des ouvrages récents, sortis de l'œuf comme aurait dit Brassens. Nous avons la chance de pouvoir lire encore des textes somme toute récents, mais frappés, dans la plupart des revues, par l'obsolescence programmée des textes de sciences de l'éducation. Un bref compte rendu de cet ouvrage avait été publié en 1972 sous la plume de Gilles Ferry dans la *Revue Française de Pédagogie* (p. 84-86). *Du savoir et des hommes*, ainsi que l'œuvre en général de Daniel Hameline, n'ont pas été inscrits dans une histoire monumentale des sciences de l'éducation. Histoire à laquelle, selon la formule nietzschéenne (1994, p.105), on peut d'ailleurs opposer un rire olympien et une sublime dérision – ce que fait pour l'élégance Daniel Hameline. Mais, ajouterons-nous avec Nietzsche (*id.*), à condition de croire en « la solidarité et la continuité de toute grandeur, [le non oublié] est une protestation contre la fuite des générations et contre la précarité de toute chose ». Protestation dont il s'agit cependant de « tirer un enseignement orienté vers la vie » (*ibid.*, p. 107), et c'est en cela qu'il y a dans l'œuvre d'Hameline quelque chose d'inoubliable.

Nous espérons que ce dossier de *La Pensée d'Ailleurs*, par l'hommage qu'il rend à l'un des brillants penseurs de la pédagogie, incitera ses lecteurs à ne pas perdre de vue la leçon hamelinienne : s'efforcer d'offrir à l'intention d'instruire un champ modeste mais effectif.

## Références

- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. PUF.
- Hameline, D. (1971). *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Gauthier-Villars.
- Hameline, D. (2017). *Préludes pour une pédagogie majeure. Écrits sur l'école (1974-2009)*. ESF.
- Nietzsche, F. (1990). *Considérations inactuelles I et II*. (Trad. P. Rusch). Gallimard (essais/Folio). [*Unzeitgemässe Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*. (1874). Leipzig: Fritzschn].

# Avertissement au lecteur

Daniel Hameline

---

L'incitation constituée par les questions que votre revue m'a adressées a suscité en moi à la fois de l'appréhension et de l'intérêt et c'est ce dernier qui l'a emporté. Je me suis littéralement pris au jeu : cette incitation a exercé une fonction "vitale" que je ne soupçonnais pas et qui donne de l'ampleur (beaucoup trop d'ampleur sans aucun doute à certains moments) à mes réponses.

L'occasion m'était donnée, grâce à ces questions, de revenir sur ma carrière, sur mes mobiles et leur clarté obscure, sur les aléas divers, les rencontres, les étapes. Cela m'a demandé un grand travail de mémoire et de réflexion sur ces souvenirs. L'absence de mes Archives et de ma Bibliothèque s'est fait durement ressentir, mais Google – faut-il ajouter "hélas" ? – peut suppléer. C'est évidemment partiel et incomplet ! Partiel aussi, très certainement. Voire inexact par moments. J'ai assez fait la critique de l'histoire par le témoignage pour ne pas me méfier un peu de ce que je raconte !

Néanmoins, j'ai l'impression de dire la vérité et, pour certaines choses, de la dire pour la première fois. Et sur le plan "testamentaire", voilà un texte qui raconte quasiment une carrière, sinon une vie, vue de la profession bien sûr, car il existe tant d'autres points d'ancrage pour dire ce qu'on pense avoir été !

## Questions à Daniel Hameline

Comité de rédaction de *La Pensée d'Ailleurs*  
Daniel Hameline

---

### **1. Pourriez-vous d'abord nous expliquer quel fut votre choix d'études et ses raisons ?**

La réponse à cette première question est à la fois simple et compliquée.

Simple ? Oui, simple. La réponse en effet peut tenir en quelques mots : *ce n'est pas moi qui ai choisi de faire des études supérieures universitaires*. Je n'ai pas choisi de préparer la Licence de philosophie

(on est en 1957, une époque où n'existe pas la Maîtrise, ni le Master. La Licence est l'étape conclusive de l'année Propédeutique-Lettres, et des deux années du Second Cycle universitaire). Cette orientation m'a été imposée. *Contre mon gré*. Et rien à rajouter ! La contrainte, ici, est chose simple.

Complicquée, la réponse ? Oui, complicquée. D'abord, complicquée *hic et nunc*, ici et maintenant, au moment où je rédige ce texte. C'est la première fois que j'évoque publiquement ma condition sociale de l'époque. Et je romps, dans ce but, un engagement de taire cet épisode de ma vie. Et cet engagement, je l'ai pris auprès d'une instance qui n'existe plus aujourd'hui certes sous cette forme, mais dont la réputation (qui fut si redoutée) demeure : le Saint-Office de l'Église catholique romaine. On comprendra que ce « serment du St Office » complique un peu la tâche, aujourd'hui encore. Certes, j'ai pris de grandes distances avec l'institution, mais j'ai encore un peu de respect pour la parole donnée.

Néanmoins, rien ne sera compréhensible si la vérité sur cette époque n'est pas évoquée, une vérité qui contribue fortement à expliquer, mais aussi à compliquer certaines orientations qui viendront plus tard mais dont les promesses figurent déjà dans l'enfance, la jeunesse et les débuts de la vie adulte.

En 1957, c'est l'évêque de Nantes qui m'envoie préparer à la Faculté des Lettres de l'Université catholique d'Angers (UCO), une licence de philosophie afin de prendre le poste de professeur en Classe Terminale de l'École Ozanam, école normale des instituteurs de l'Enseignement catholique du Diocèse de Nantes. L'évêque a le droit de décider à ma place, car j'ai été ordonné prêtre diocésain en juin de la même année. Et cette ordination comporte l'engagement d'obéissance. On me demande plus loin de répondre à l'importante question du « militantisme ». Et c'est là encore que l'engagement personnel vers la prêtrise catholique – un engagement d'enfance –, va compliquer la réponse comme à cette première question. J'y reviendrai tout à l'heure pour parler du « militant » : peut-il ne pas y rester quelque chose des velléités du futur prêtre et du prêtre, même une fois ce dernier « réduit à l'état laïc » à sa demande ?

J'ai dit plus haut que j'avais été orienté vers les études universitaires « contre mon gré ». La chose peut paraître paradoxale quand on examine la carrière ultérieure ! Dans l'entrevue qu'il accorde à chacun des individus qu'il a ordonné, l'Évêque demande à son nouveau subordonné quels sont ses souhaits. Demande plutôt protocolaire, dès lors que le supérieur hiérarchique a déjà pris sa décision. Mais ça, à ce moment, je

l'ignore. Et j'exprime naïvement à Son Excellence que je désire devenir un simple vicaire dans une paroisse ouvrière, à St Nazaire par exemple ou dans une des communes voisines où vivent les 12.000 travailleurs des Chantiers navals. Sans autre commentaire, Mgr me fait savoir qu'il a plutôt décidé de m'envoyer préparer la licence de Philosophie afin de l'enseigner aux futurs instituteurs. Fin de l'entrevue.

**2. Par suite, quel a été votre parcours professionnel, les périodes, institutions, responsabilités ?**

***Les études universitaires, Angers (1957-1959)***

En réalité, j'ai vite adhéré au projet que l'on avait sur moi en haut lieu. Et c'est là, sans doute, que la fibre « pédagogique » « militante » qui s'était révélée dès ma jeunesse, a joué son rôle. Mes études universitaires furent courtes mais heureuses. Elles furent, en définitive, particulièrement provinciales. À y regarder de près, les études proprement philosophiques y furent peu marquantes. Aucun des enseignants de cette matière essentielle n'était un maître incontesté de la connaissance de l'oeuvre qu'il enseignait : la dépendance à l'égard de la Faculté de Poitiers, qui disposait de la collation des grades, obligeait les enseignants d'Angers à s'aligner sur des programmes qu'ils n'auraient pas choisis s'ils avaient été libres. C'est ainsi, par exemple, que le Doyen Amand Jagu, spécialiste reconnu de la philosophie stoïcienne, devait s'astreindre à se taire sur sa spécialité pour nous enseigner Aristote qui était au programme de Poitiers ! Et je n'ai pas eu vraiment une « formation » de philosophe. C'est en préparant le Certificat de Psychologie générale (l'un des quatre Certificats de la Licence de Philosophie) que j'ai été « formé ». Je peux cependant signaler parmi mes découvertes philosophiques marquantes et durables : Aristote, Leibniz, Kant évidemment, Berkeley, Husserl et parmi les contemporains, Jankélévitch et Gabriel Madinier. Bien sûr, demeurent des « trous », béants même ! Mais c'est la règle : Platon, les Stoïciens, Thomas d'Aquin, Spinoza, Hegel, Marx, Bergson, Wittgenstein... Il faudra combler les manques, ou les assumer... Et un certain « habitus » philosophique fera toujours défaut.

***Nantes, école normale Ozanam (1959-1964)***

Mais dès 1959, sans avoir terminé mon cursus de Licence, j'étais nommé professeur de philosophie à l'École Ozanam à Nantes. J'avais évidemment pour mission complémentaire de terminer la Licence tout en enseignant. Ce qui fut fait dès l'année suivante, alors que je n'avais que quelques élèves. Je suis resté à Ozanam de 1959 à 1964. J'ai eu tout de

suite un contact humain assez intense avec mes élèves. J'en parlerai lors d'une prochaine question.

Mais l'essentiel de mon enseignement dans le Secondaire, c'est évidemment l'expérience non directive que j'ai menée de 1961 à 1964 et qui a donné lieu d'abord à la publication de quelques articles dans la revue *Orientations* puis à celle de *La liberté d'apprendre, justification pour un enseignement non-directif*, co-écrit avec Marie-Joelle Dardelin, qui avait mené une expérience similaire à Caen, publié aux Éditions ouvrières en 1967. J'insiste sur la date, car il a été écrit que cet ouvrage était un pur produit des événements de mai 1968. C'est inexact, de même que l'accuser d'en être l'un des inspirateurs, ce qui est lui faire un honneur plutôt ridicule. Néanmoins, qu'il fasse partie des prodromes de la déflagration, on peut l'admettre : la « non-directivité » rogérienne contribuait, pour la clarification des attitudes, à une ouverture culturelle dont les conséquences n'étaient pas toutes, et de loin, maîtrisées. Mais elle comportait autant d'équivoques, voire de contradictions. C'est ce que nous avons tenté de montrer en écrivant dix ans après (1977), *La Liberté d'apprendre, situation II, rétrospection sur un enseignement non-directif*.

#### ***Angers, Département de psychologie générale (1964-1969)***

En 1964, je fus recruté par l'UCO, où j'avais fait mes deux années d'études universitaires, comme assistant du Professeur Honoré Lesage, chargé de l'enseignement de la psychologie générale (qui constituait aussi un Certificat de la Licence de philosophie à cette époque).

On m'octroya un an de préparation (je ne dirai pas de formation !) dans le laboratoire de Paul Fraisse, à la Sorbonne (1963-1964 ?). Nous étions deux « stagiaires » destinés à la même fonction. L'autre était un agrégé de philosophie, je crois qu'il s'appelait Jahier. Il devait prendre un poste en psycho à Nancy, je crois. Fraisse nous reçoit entre deux portes et nous confie que le plus simple, puisque nous sommes destinés à enseigner, c'est de suivre les enseignements que donnent lui-même, ses collègues et ses assistants. Les amphes sont pleins à craquer. Je me souviens d'un cours de Fraisse, où le professeur parlait debout et avait déposé son manteau sur le fauteuil derrière la paillasse. Un étudiant, sans la moindre vergogne, cherchant une place, passa derrière lui, déposa le manteau sur la paillasse et s'installa dans le fauteuil !

À part le cours de Simondon, proféré sans notes avec précision et talent, l'ensemble des enseignements manquaient d'envergure et, parfois, s'avéraient pédagogiquement médiocres. Le plus pittoresque était le cours de Statistiques, donné par Faverge lui-même, l'auteur du manuel utilisé

par toutes les sections de psychologie des universités. Cet enseignement regroupait plus de mille étudiants dans le grand amphi de l'Institut océanographique offert à la ville de Paris par la Principauté de Monaco. Un malheureux tableau modèle Éducation nationale pour classes de 30 élèves se trouvait posé devant l'immense fresque où le Prince Albert de Monaco conduit sa goélette pêcher la baleine dans un Atlantique-Nord agité. Faverge s'évertuait à noter des choses sur le minuscule tableau. Illisibles, alors que la progression fictive de la goélette princière, dont s'imposait l'image gigantesque, n'avait plus de secret pour les mille assistants. Soudain, un doigt se leva dans l'amphi. Stupeur générale. Une étudiante se fit entendre pour dire ce que tout le monde constatait, c'est qu'il était impossible de lire ce que le professeur écrivait. La réponse de ce dernier fut superbe : « puisque je le dis, il n'est pas indispensable de le lire ! ». Il n'y eut personne dans l'Amphi pour lui demander à quoi lui servait alors d'écrire. Et, bien sûr, ce n'était ni à Jahier, ni à moi, de le faire ! À chaque *vomitorium* de l'Amphi stationnaient des étudiants de 3e Cycle qui proposaient leur service pour effectuer des remises à niveau par cours particuliers... Ils avaient de la clientèle potentielle !

Nous nous sommes très bien entendus et soutenus, Jahier et moi. Mais nous n'avons jamais repris contact après ce compagnonnage du stage chez Fraisse. C'est dommage. Avons-nous été initiés à la recherche ? Certes, nous avons participé à des TP avec les assistants de Fraisse. Mais c'était plutôt de l'entraînement à passer et faire passer des tests que de la recherche proprement dite.

Prenant mon poste à Angers, je découvris vite qu'il s'agissait d'un enseignement captif : nous n'étions pas maîtres de nos programmes, car la collation des grades était le monopole de l'Université de Poitiers et nos étudiants seraient interrogés sur ce sur quoi travaillaient Stéphane Erlich et son labo : le conditionnement ! La collaboration avec Poitiers est nulle. Nous sommes quantité négligeable à leurs yeux.

Je me tourne vers Louvain, université catholique comme Angers, mais autrement prestigieuse dans le domaine de la psychologie. J'ai contacté avec Georges Thinès et l'un de ses jeunes collègues, Marc Richelle, ancien assistant d'André Rey à Genève. Richelle publie à ce moment son ouvrage sur le *Conditionnement opérant* opposé par l'américain Skinner au conditionnement pavlovien. Je deviens, par nécessité, un assez bon connaisseur de Skinner, mais *via* les livres. Et je ne suis, sur ce point, qu'un répétiteur à peine plus avancé que mes étudiants.

***Paris, Institut supérieur de pédagogie, Faculté de philosophie de l'ICP, École de psychologues praticiens (1966-1969)***

Je crois avoir commencé à faire l'aller-retour entre Angers et Paris en 1966. J'y étais invité à donner un cours de psychologie générale à l'Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique. À cette époque-là, l'ISP, qui ne regroupait que quelques dizaines d'étudiant(e)s occupait deux salles à l'École Saint-Thomas d'Aquin, dont le directeur, le chanoine Reynès, était aussi le directeur de l'ISP. Je ne me souviens plus comment s'est effectué mon transfert définitif d'une ville dans une autre. Mais je crois me souvenir que dès 1967, mes fonctions à l'ICP s'étaient élargies. J'étais désormais chargé d'un cours (toujours Psychologie générale) à la Faculté de philosophie, d'un autre à l'ISP (pédagogie et psychologie expérimentale) et d'un troisième (Psychologie générale) à l'École de psychologues praticiens. La Directrice adjointe de « Psycho-prat » était Marie-Louise (Lisette) Fanchon, qui avait été ma professeur(e) de psychologie expérimentale et de psychologie sociale lors de mon Certificat de Psychologie à Angers et qui m'avait initié à la dynamique de groupes, qu'elle avait pratiquée aux États-Unis auprès de Kurt Lewin, son inventeur. Elle fut l'un des membres, en France, de la première expérience de T-group (1959), menée par un disciple de Lewin, et à laquelle participa aussi Paul Arbousse-Bastide qui en fit un compte-rendu dans le *Bulletin de Psychologie* de 1959. Professeur à Paris-VII après 1968, il était destiné à devenir mon directeur de thèse.

### ***Mai 1968***

J'ai vécu les événements de mai 1968 à la fois à Angers et à Paris. J'ai exercé avec quelques autres assistants ou chargés de cours, dont Jean-Claude Denis, alors assistant de géographie, qui devait devenir secrétaire général de la Mairie d'Angers, une fonction difficile et souvent dramatique de médiation entre les étudiants des universités catholiques, tout-à-fait partie prenante du mouvement collectif étudiant des universités publiques, et les autorités universitaires. Je me souviens d'une rencontre très tendue à Paris entre le Recteur de l'Institut catholique et un groupe d'étudiants de Psycho-Prat sous le grand porche historique du 21 rue d'Assas, avec moi-même au milieu en médiateur. Ces étudiants, très excités, venaient à 6 heures du matin pour occuper l'étage de leur École et j'étais allé réveiller le Recteur ! Ces engagements, plutôt modérateurs, me valurent, malgré tout, d'être remercié de « Psycho-prat » et de quitter Angers définitivement dès 1969.

### ***Direction des études à l'Institut supérieur de Pédagogie (1969-1974)***

La mauvaise santé de M. Reynès, directeur de l'ISP, me valut d'être chargé de mission par le Rectorat de l'ICP, avec l'appui et sous la responsabilité du Vice-Recteur Jean-Jacques Latour, non seulement pour

assurer l'*intérim* et les affaires courantes, mais, avec les prérogatives de directeur des études, de redonner à l'ISP une orientation scientifique plus rigoureuse et un contrôle moins paternel de la qualification des étudiant(e)s, de faire prendre sa place à l'ISP dans le concert des nouvelles universités parisiennes au moment où se créaient les Sciences de l'Éducation dans les universités d'État (la licence en est reconnue en 1967).

### ***Le « second » de Jean Le Pichon (1906-1995)***

Ces nouvelles tâches étaient particulièrement délicates et absorbantes, peu compatibles avec la sérénité minimale propice à la recherche, ni avec le temps dont cette dernière est censée disposer. Mais ce furent des années assez grisantes, en particulier, quand Jean Le Pichon prit la succession du chanoine Reynès. J'ai eu, avec Jean Le Pichon, pour la première fois, le sentiment d'être le second d'un vrai chef, fort de son expérience diplomatique (il fut le dernier Consul général de France à Saïgon, pour y liquider les intérêts français après la débâcle d'Indochine) et de ses qualités humaines exceptionnelles. C'était un catholique traditionnel. Mais c'était, tout autant, une manière d'insoumis. Il osa parler vrai au Conseil des Évêques protecteurs de l'ICP, mentionnant l'hostilité que manifestait à l'égard de l'ISP le Secrétaire général de l'Enseignement catholique d'alors à propos de l'Université pédagogique d'été (UPE) qui était notre plus éclatante opération auprès du monde enseignant catholique. Sa franchise ne lui fut pas pardonnée. Et il ne fut pas reconduit dans sa fonction. On nous refusa même qu'il fut promu à l'honorariat.

### ***Missions diverses***

Je viens de signaler l'Université pédagogique d'été. Événement devenu national, avec plus de 1000 participants dès la seconde année (1970), l'UPE absorbait une bonne partie des forces de l'ISP pour sa préparation, même si un Directeur, Paul Aubret, et une Directrice, Marie-Joelle Dardelin, autonomes à l'égard de l'Institut, avaient été nommés ainsi que plusieurs dizaines de formateurs et formatrices. Son déroulement absorbait la totalité du mois de juillet et j'en fus l'un des animateurs particulièrement engagé. Le stage de 1971 de l'UPE fut analysé par Yvonne Léon, sous le titre *Formation permanente des enseignants* (1973). À condition d'y joindre la critique, particulièrement âpre mais souvent judicieuse, de ce livre par Pierre Besnard (*Revue française de pédagogie*, 1974), j'y renvoie.

Besnard, un déconverti du catholicisme devenu particulièrement anticlérical, reproche, entre autres griefs, à Yvonne Léon de masquer le caractère confessionnel de l'institution à laquelle appartiennent les enseignants auxquels s'adresse cette vaste opération de rénovation pédagogique. Ma contribution aux missions du CODIAM ne peuvent encourir ce reproche ! Car le délégué général de ce *Comité pour l'Organisation et le Développement de l'Intelligence en Afrique et à Madagascar (sic)* n'est autre que Édouard Lizop (1917-1993) que Wikipedia qualifie assez justement comme « un activiste français et une figure importante du catholicisme français ». Lizop n'avait pas son drapeau dans sa poche et s'était fait connaître en effet comme le créateur et le patron du *Secrétariat d'études pour la liberté de l'enseignement et la défense de la culture (sic)* qui a contribué à modifier la Loi Debré sur la contractualisation de l'enseignement catholique (1959). Je n'ai pas connu directement Lizop. Je n'avais pas affaire à lui. C'est Piveteau qui m'a embauché pour prendre en charge deux sessions de formation, l'une à Madagascar (Antananarivo et Majunga, 1964), l'autre en Polynésie française (Papeete, 1965). La participation n'était pas rétribuée : nos frais de déplacement et nos frais de séjour étaient pris en charge.

Je ne sais si j'ai apporté des informations pédagogiques bien utiles aux enseignants qui suivirent ces stages (membres de l'enseignement catholique de Madagascar, quasi-totalité des membres des enseignements public et privé de Tahiti). En revanche, c'est moi qui ai beaucoup appris à ce dépaysement : relations de la France (et des français) avec un pays ex-colonisé comme Madagascar, découverte des heurts entre les cultures maori et occidentale pour l'éducation des enfants à Tahiti, etc. Et, ayant choisi de me rendre à Papeete en bateau, j'ai fait l'expérience du dernier voyage organisé sur la ligne des Messageries maritimes Marseille-Sydney, *via* Alger, Gibraltar, Pointe-à-Pitre, Curaçao, Balboa, Canal de Panama, les Marquises, les Touamotous. Un mois de vie semi-claustrale sur un paquebot mixte où j'eus à intervenir pour faire des conférences aux passagers, mais aussi calmer les tensions et les animosités à la suite d'un vol important de bijoux en milieu fermé comme l'est un paquebot !

C'est à la même époque (1965) que je commence à me préoccuper aussi de ma qualification universitaire, c'est-à-dire de la préparation de mes thèses. Comme il s'agit là d'un investissement personnel dans la *recherche*, je pourrai en parler lors de l'une des questions suivantes.

### ***Fin de partie***

En 1969, j'ai sollicité de l'Évêque de Nantes dont je dépendais canoniquement, ma « réduction à l'état laïc » pour des motifs personnels.

Je n'entre pas dans les détails du procès canonique, sauf à souligner l'extrême courtoisie et même la bienveillance quasi-fraternelle, des juges ecclésiastiques. Il est vrai qu'il n'y avait aucun motif de scandale. Les enseignants de la Faculté de Philosophie, où j'étais passé au grade de maître de conférences, votèrent à l'unanimité, à l'instigation du Doyen Dominique Dubarle, une motion qui considérait que rien ne s'opposait à ce que je poursuive mon enseignement, dès lors que le droit canonique avait été scrupuleusement respecté. Je poursuivis mes enseignements tant à l'ISP qu'à la Faculté de philosophie. Mais le Cardinal-Chancelier, archevêque de Paris, n'entendait pas que les choses puissent demeurer en l'état. Il fit un recours à la Sacrée Congrégation pour l'Enseignement catholique à Rome et obtint un rescrit qui, sans nommer personne bien sûr, interdisait à tout ancien prêtre d'enseigner à de futurs prêtres. Or j'avais quelques étudiants du Séminaire universitaire dans mon auditoire. Le Cardinal avait visé juste. En juin 1971, je fus convoqué par le Recteur Hauptmann (un éminent spécialiste de Proudhon) qui me tint ce langage (je vois encore la scène) : « Mon cher Hameline, j'ai tout fait pour vous défendre. À cause de vous, je sais désormais que je ne serai jamais évêque. Mais je ne regrette rien. En revanche, je suis obligé de vous signifier que vous n'avez pas d'avenir dans cette maison et qu'avec vos qualifications, vous devriez trouver assez facilement ailleurs pour poursuivre votre carrière ». Hauptmann ne fut effectivement jamais évêque : il mourut accidentellement quelques semaines plus tard... Le courage de m'avoir soutenu et le prix qu'il savait avoir à payer, la lucidité à l'égard de la détermination du Chancelier à obtenir mon éviction, furent parmi les dernières actions de son brillant Rectorat... Et l'Église catholique perdait un de ses plus profonds penseurs.

### *Dauphine*

Et c'est ainsi que je me retrouvai à Dauphine en octobre 1972 (?)... Un poste y avait été ouvert, financé pour deux ans par la FNEGE (Fédération nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises) et destiné à installer à l'Université de Paris IX Dauphine une antenne de « pédagogie universitaire ». Je posai ma candidature. J'étais loin d'être le seul. Je comparus devant une Commission où siégeaient, entre autres, Bertrand Girod de l'Ain et Bertrand Schwartz. Les commissaires connaissaient le rayonnement que j'avais contribué à rendre à l'ISP. Sans doute étaient-ils au courant de mon changement de situation sociale. Toujours est-il que j'obtins le poste.

Je rendis une visite protocolaire au Président de l'Université Paris-Dauphine, Paul Didier, un juriste de réputation internationale. Il me reçut très courtoisement et me prévint tout de suite : « Vous échouerez. C'est

normal. Mais je vous ai préparé un bureau au 3e étage dans le couloir des enseignants du 3e Cycle. J'y ai même fait mettre de la moquette neuve. Et il y a une porte intérieure qui donne directement dans le bureau du Professeur Bertrand Schwartz. Quand vous aurez constaté qu'il n'y a rien à espérer, vous pourrez vous retirer dans ces locaux et trouver à vous occuper ». C'était à la fois encourageant et décourageant. Mais j'ai vite compris qu'il avait raison.

### ***Pédagogie universitaire***

À cette époque, la pédagogie universitaire n'est pas autre chose que la prétention à former les enseignants de haut niveau (depuis les assistants jusqu'aux professeurs de classe exceptionnelle), à les conduire à vérifier si leurs façons de faire sont les plus efficaces pour que les étudiants apprennent, pour que ceux et celles qui se sentent « largués » puissent trouver le moyen de retrouver le contact. Et c'est, dans la francophonie, le Québec qui est à la pointe de la recherche et de l'innovation. Le Québec, donc, en gros, l'Amérique. Et l'abondance des références en anglais témoignant que les États-Unis ne sont effectivement pas en reste. Or, à cette époque, ce qui est américain, c'est le diable, à la fois pour les agrégés *plus-français-que-moi-tu-meurs* et pour les assistants gauchistes mondialistes anti-capitalistes. Je me heurte dès mes premières tentatives à cette alliance contre nature. Je ne suis qu'un émissaire du grand capital, et, en plus subventionné par la FNEGE ! Le crime... Quelques collègues s'intéressent. Mais dans une quasi-clandestinité. Je pense à la visite nocturne de Nicodème dans Saint Jean : surtout ne pas être pris en flagrant délit d'intérêt pour la pédagogie ! L'un d'entre eux m'explique la situation avec lucidité : « Prendre intérêt pour la pédagogie, c'est donner le signal de l'échec professionnel. Un enseignant de Gestion qui réussit ne peut être reconnu comme tel que sous deux conditions : posséder un cabinet d'affaires à Paris ou sur la Côte d'Azur ou y être associé, appartenir à une écurie de recherche "pointue" incontestée politiquement et internationalement. Quelqu'un qui s'intéresse à améliorer ses enseignements au profit des étudiants, signifie d'emblée qu'il n'appartient à aucune de ces deux catégories. Il signifie qu'il est un raté. Voilà pourquoi vous n'avez pas de clients. »

### ***Vacance à l'étage des grands profs***

Effectivement, ce fut l'échec annoncé par le Président Didier. Après avoir participé à un colloque à Montréal pour y annoncer que mon service de pédagogie universitaire était mort-né, je me retirai dans ma tour d'ivoire du couloir des grands professeurs. J'étais impressionné par la plaque de l'un des bureaux voisins du mien : « Mathématiques d'aide à la

décision ». À quelques encablures siégeait le grand économiste et conseiller politique Jacques Attali, qui recevait, porte grande ouverte, ses assistants et chercheurs, et les éclats de voix du maître traversaient nos portes fermées. Comme, en plus, son bureau, porte ouverte, se trouvait en face des toilettes... je ne poursuis pas la phrase qui pourrait heurter la bienséance. Je n'eus évidemment aucun contact avec ce genre de hauts personnages, sauf avec Henri Tézenas du Montcel, qui n'était pas encore Président de l'Université, et qui s'ennuyait dans un bureau voisin du mien. Comme nous cherchions l'un comme l'autre à meubler nos temps morts, qui étaient nombreux, nous nous sommes réunis à deux avec une certaine régularité. Son bureau était une ancienne salle de cours où le tableau à craie avait été laissé au mur. Nous l'utilisions pour nos séances de travail qui avaient pour but de confronter les mots, notions et concepts de la Gestion avec ceux de la Pédagogie, pour déceler des accointances et des répulsions. Ce furent des épisodes très instructifs.

### ***Bertrand Schwartz et le Conseil de l'Europe***

Et surtout, j'eus l'occasion de nombreux colloques singuliers avec Bertrand Schwartz. C'était l'homme que le Président du MIT présentait à ses collègues : « Messieurs, voici l'un des rares européens qui peut nous apprendre quelque chose... » Schwartz était alors l'un des penseurs de l'Éducation permanente qui se mettait en place en France, avec la Loi de 1971. Un homme d'action plus qu'un chercheur et surtout pas un enseignant. Mais une action qui développe avec elle l'intelligence de ce qu'elle est en train d'induire ou d'empêcher. J'ai rarement entendu et vu à l'œuvre une pensée stratégique aussi immédiatement avisée et juste. J'ai appris beaucoup à ce voisinage. Il se trouve que j'ai eu l'occasion, l'été 1976, de lui rendre un peu de ce que je lui devais. Il était en panne pour terminer l'ouvrage qu'il devait publier *Une autre école* (1977). J'ai passé mon mois d'août à reprendre les chapitres inachevés. Il paraît que l'on peut à certains endroits reconnaître mon style... Schwartz eut la délicatesse de me proposer de co-signer le livre avec lui. J'ai décliné l'offre, car je n'avais fait que développer ses conceptions à lui, que je connaissais bien par nos conversations.

L'un des pôles principaux de la collaboration avec Bertrand Schwartz, c'est d'avoir été recruté par lui pour la Commission « Éducation » du Conseil de l'Europe dont il était l'un des membres les plus influents. Cela m'a valu de l'accompagner à plusieurs reprises à Strasbourg et à présider une session du Conseil à Stockholm. Parmi les rapports dont la rédaction m'est revenue, figuraient le compte-rendu de deux séries d'expérience pédagogiques, l'une sur l'*École ouverte*, principalement en Irlande, l'autre sur *Open University*, principalement au Royaume-Uni, en Écosse.

Je reviendrai sur mes souvenirs de l'*École ouverte* lors de la question sur la « forme scolaire », car si le terme n'était pas employé à l'époque, c'est bien d'une tentative de modifier cette « forme » qu'il s'agissait. Quant à l'*Open University*, j'y ferai une brève allusion lors de la question sur la « recherche ».

### ***Dauphine SEP (Service d'Éducation permanente)***

À la fin du contrat FNEGE, Dauphine m'offrit de reconduire mon poste, sur son propre budget, au sein du Service Éducation permanente, l'un des plus importants, sinon le plus important, des universités françaises, que dirigeait de manière très universitaire en même temps que très managériale, Guy Jobert, l'une des intelligences les plus fines que j'ai rencontrées.

J'y fus en service de 1976 à 1982. Pas d'enseignement. Mais des études pour le compte de grands organismes. C'est ainsi que j'ai co-signé le rapport après l'enquête nationale commandée par la Sécurité sociale au SEP, sur la formation de son personnel, enquête qui m'avait conduit en compagnie de Guy Jobert, à Marseille où se trouvait l'un des principaux centres de formation de la Sécurité sociale et où d'importantes tensions avaient été constatées. J'ai participé à l'enquête et au rapport sur la formation des acheteurs publics (plusieurs dizaines de milliers d'agents) pour le compte du Ministère de l'Économie. J'ai été chargé de l'animation du groupe de travail pour la formation continue des Infirmières générales (véritables chefs du personnel d'hôpitaux de plus de mille infirmières) de l'Assistance publique à Paris, etc.

### ***Direction de recherches à l'Université de Nanterre***

Je ne sais plus comment, tout en assurant mon service à Dauphine, je fus recruté comme directeur de recherche par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Nanterre. C'était une époque où l'Habilitation à diriger les recherches (HDR ) n'existait pas : la possession de la thèse d'Etat suffisait pour occuper cette fonction. A l'Université de Paris-IX Dauphine, les sciences de l'éducation étaient seulement représentées par l'Unité dirigée par Bertrand Girod de l'Ain, qui avait été l'un des plus sagaces observateurs du mouvement étudiant et lycéen en mai 68, à titre de chroniqueur du journal *Le Monde*. Cette Unité appartenait au Second Cycle et n'était pas habilitée à diriger des thèses. Cette habilitation me fut accordée par l'Université de Nanterre. J'y ai dirigé quelques thèses et participé à un certain nombre de jurys, dont le plus pittoresque fut celui de Jacques Pain pour sa thèse de 3e Cycle, du fait de la présence de Fernand Oury en personne accompagné d'une quarantaine de militants de la Pédagogie institutionnelle.

### ***Suppléance d'Huberman à Genève***

Cependant dès 1978, Bertrand Schwartz était venu me trouver dans mon bureau attendant au sien pour me faire une proposition. Depuis plusieurs années déjà, il avait été sollicité par l'Université de Genève pour conseiller la mise en place d'une mission d'éducation permanente près du Rectorat. Il avait enquêté dans toute l'Université en s'adjoignant des collègues genevois. Parmi ces derniers, il avait eu des contacts avec l'américain Michael Huberman, qui avait mené avec succès la véritable transformation en Faculté (1973) de ce qui restait de l'Institut Jean-Jacques Rousseau fondé en 1912 et où régnaient Piaget et la pensée piagétienne. Huberman s'était entouré d'assistants non piagétiens et y organisait les sciences de l'éducation de telle façon qu'elles ne soient pas qu'une succursale de la psychologie dominante. Or Huberman venait solliciter Schwartz pour le suppléer. Il devait regagner les États-Unis et Harvard, son université d'origine, pour participer à la conception et à l'animation d'une vaste enquête sur tout le territoire des USA, afin de faire le point sur l'état de l'instruction publique. Bertrand Schwartz n'avait aucune envie de prendre en charge l'enseignement de « pédagogie générale » et le séminaire des « candidats » à l'enseignement qu'assurait Huberman. Et s'il venait me voir, c'était pour me demander si la chose m'intéressait ! Il était prêt à recommander à Huberman ma candidature.

Je me souviens de mon retour par le métro (nous habitons le XIXe arrondissement à l'autre bout de Paris !), abasourdi par cette proposition mais vraiment tenté d'y répondre positivement : l'enseignement me manquait. Et Genève, l'Institut Jean-Jacques Rousseau : j'en avais alors une image plus que confuse certes mais j'avais lu quelque part que cette

institution avait été surnommée « La Mecque de la pédagogie ». Aller enseigner la pédagogie dans un pareil endroit... Après consultation de mon épouse, je donnai à Schwartz une réponse positive. Mais c'était sans compter sur la répulsion immédiate d'Huberman : « Hameline, pas question ! Un bavard parisien, non merci ! ». Schwartz me fit la commission sans fard, en me conseillant de poser quand même ma candidature. Sur le plan français, un détachement était concevable en toute légalité. Si mes souvenirs sont bons, il y eut cinq candidats pour cette suppléance. Je suis venu une première fois pour me présenter à Huberman, sachant ses réticences, qu'il me fallait tenter de vaincre. J'adoptai une stratégie risquée : ne pas parler de moi, mais interroger sur lui, sur ses objectifs, sur sa conception de la recherche dans le séminaire pour les « candidats », lui donner par mes questions les garanties qu'il retrouverait ses « biens » tels qu'il pouvait me les confier. J'assistai à ses cours, à son séminaire avec ses quatre assistants, au séminaire avec les « candidats ». À chaque étape, je lui donnai mon opinion sans ambages. Je vis assez longuement les assistants. Je rentrai à Paris le soir même, sans engagement aucun d'Huberman. C'est quelques jours plus tard qu'il me fit savoir que c'était ma candidature qui était retenue.

Je me souviens aussi être revenu à Genève pour rencontrer de nouveau Huberman, en septembre, le jour du Jeûne genevois. Ce jour est férié. La ville était vide. Mais nous avons longuement travaillé ensemble. Je tenais absolument à ce qu'il parte aux USA assuré que je n'étais qu'un suppléant et qu'il retrouverait son œuvre comme il me l'avait laissée. En revanche, nos styles d'intervention magistrale étaient aux antipodes l'un de l'autre : j'étais effectivement un rhéteur, ce à quoi il se refusait. Je lui demandais, pour le cours magistral de pédagogie générale, de me laisser carte blanche, ce dont il convint. Je consacrai ce cours à initier les étudiants, qui étaient plus d'une centaine, à l'entrée dans la pédagogie par les objectifs, qui faisait l'objet de mes recherches depuis déjà quelques années. Je jouai donc cette année universitaire-là les « Swissairprofs », venant en avion chaque vendredi, arrivant le matin à 10h pour me retrouver avec les assistants, faire le tour des questions avec eux des séminaires qu'ils menaient, déjeuner avec eux, faire le cours de pédagogie générale dans l'Amphi des « Études pédagogiques » de 14h à 15h 30, mener le séminaire des « candidats » à l'enseignement de 16h à 17h 30 et me retrouver à l'aéroport à 18h. Mon livre sur *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* parut fin 1978. Je le dédiai aux assistants d'Huberman, Liliane Palandella, Claude Thollon-Pommerol, Béatrice Desplands et Roland Hafner, qui m'avaient particulièrement bien reçu et avec qui j'avais eu les meilleures relations de travail tout au long de cette année de suppléance. Devenue chargée de mission au service de la Section des sciences de l'éducation, Liliane

Palandella, qui gardait un contact très fructueux avec le monde enseignant primaire dont elle était issue, m'aida singulièrement à m'y faire admettre et, en particulier, provoqua ma collaboration avec la revue *L'Éducateur*, dont elle était l'une des chevilles ouvrières. En plus, c'était une collègue d'un exquis dévouement. Je lui dois beaucoup.

J'ai consacré un long développement à cette année universitaire qui fut, pour moi, sans doute, la plus belle de ma carrière.

J'ignorais au moment où je fis mes adieux aux étudiants et aux assistants (en musique, par une audition donnée sur l'orgue historique du Temple Saint-Gervais) que je ne tarderai pas à revenir et même à me fixer à Genève. Effectivement, Huberman sollicita de nouveau un congé, de deux ans cette fois, pour reprendre du service à Harvard. Et il lui parut aller de soi de me demander une nouvelle suppléance. La Section des Sciences de l'Éducation et la Faculté, de leur côté, étaient d'accord. Mais cette suppléance de deux ans devait correspondre cette fois à un temps plein de professeur invité.

Il se trouvait que le professeur de psychosociologie, Roland Vuataz, venait d'être nommé par l'État de Genève, directeur du Conservatoire populaire de musique (que la qualification de « populaire » ne rend pas inférieur au Conservatoire tout court, avec lequel il est d'ailleurs fédéré). Son successeur n'était pas encore désigné et cette désignation, d'ailleurs, faisait problème. La candidature interne de Philippe Poussière – prix de thèse de l'Université de Lausanne et excellent praticien de la psychosociologie clinique – était mal vécue par la Direction de l'Enseignement secondaire. Poussière, un esprit indépendant et parfois caustique, gardait une classe au Cycle d'orientation (correspondant au niveau du collègue en France) et était l'un des acteurs des tentatives de rénovation de cet enseignement. Aggravant son cas, il dessinait des caricatures pour une revue syndicale parmi lesquelles on retrouvait régulièrement la silhouette peu épargnée du Directeur général ! La Section crut d'une sage prudence politique de surseoir à la nomination de Poussière et, en attendant, inscrivit la psychosociologie comme second enseignement du temps plein que je devrai remplir. Il fallait un troisième enseignement : ce furent mes collègues de la Subdivision Éducation des adultes (principalement Pierre Dominicé et Johnny Stroumza) qui souhaitèrent que je prenne en charge chez eux un séminaire de 3e Cycle. J'avais eu l'occasion d'admirer (le mot n'est pas trop fort) Dominicé lors d'un congrès de Psychosociologie à Dauphine. Était rassemblé là le gratin de la Psychosociologie francophone. Soucieux de se neutraliser mutuellement, les Français s'étaient mis d'accord pour conférer la présidence des séances générales à un « étranger » (tout en reconnaissant que les Genevois sont des étrangers un peu particuliers pour les Français

!). Dominicé s'était tiré de ce « piège » avec une compétence et un a-propos qui furent appréciés de tous, et de moi-même en particulier. Et, une fois à Genève, je lui ai toujours gardé cette haute estime.

Mais, pour en revenir à mon cahier de charge genevois, c'est sur un panorama intellectuel assez hétéroclite (pédagogie générale, psychosociologie, éducation des adultes) que je pris en charge la fonction. L'État de Genève m'avait autorisé à loger en France (car nos filles désiraient, pour ces deux ans, rester dans le système éducatif français). Nous prîmes une location à Gaillard, faubourg français de Genève, pour une double raison : la proximité du terminus du tram 12, parce que je ne conduis pas, la construction en cours d'un orgue dans l'église, parce que je suis organiste.

Au retour de Michael Huberman, la Section avait désormais l'intention de ne pas me laisser repartir à Paris. J'avais d'ailleurs pris goût à Genève et travaillé avec des collègues que je commençais à connaître et à estimer. En particulier, j'avais participé, en 1981, au jury de la thèse de la jeune Mireille Le Coultre, dirigée par Michel de Certeau. Et, avec cette Mireille Le Coultre devenue Mireille Cifali, j'avais commencé à m'intéresser à l'histoire de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, fondé en 1912 par Claparède, l'actuelle Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation depuis 1975.

Cifali avait retrouvé d'importantes archives concernant en particulier la psychanalyste Sabina Spilrein dont Freud espérait bien qu'elle implante le freudisme à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève. Elle avait aussi la disposition des archives personnelles de Charles Baudouin (1893-1963), dans le grenier de sa maison familiale du Carmel, où je me souviens l'avoir accompagnée avec ses assistantes. Quant à moi, j'avais saisi le prétexte du Centenaire (fêté avec un peu de retard !) de la naissance d'Adolphe Ferrière (1879-1960) pour rappeler à une Faculté où il était totalement oublié (« Ferrière, c'est quoi ? », m'avait demandé le Président de la Section des sciences de l'éducation quand je lui avais parlé de ce projet !) l'existence et le rôle de ce « fondateur » de l'« École active », et, aidé par les assistants de Michael Huberman, en particulier Claude Thollon-Pommerol, je négociais le transfert des archives Ferrière à l'Université avec son fils Claude, d'abord très réticent.

Huberman ayant repris ses enseignements et ses recherches avec ses assistants, il fallait, si l'on voulait me garder, redéfinir le contenu d'un poste. Un financement existait. On pensa à la philosophie de l'éducation dont le chargé de cours venait de décéder. Étant donné le passé de la Faculté et l'importance de Genève pour irriguer la pensée de l'Éducation Nouvelle entre les Deux Guerres, compte tenu de nos premières tentatives pour créer les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, il fut suggéré

(est-ce moi qui fis cette suggestion ? Je ne pense pas, car je n'ai à aucun moment participé à la définition des contenus du poste) d'adjoindre à la philosophie de l'éducation, l'histoire des idées pédagogiques. La troisième composante du poste était, comme pour la seconde suppléance d'Huberman, l'éducation des adultes.

### ***Une nomination mouvementée***

La procédure à employer dans mon cas aurait dû être la nomination « par appel », mais cette procédure était à ce moment-là suspendue pour révision juridique. Il était donc nécessaire de procéder à une nomination « par concours », accompagnée de l'information, légale, qu'il existait un candidat interne. Cette dernière condition avait, le plus souvent, pour résultat de décourager les candidatures concurrentes. Mais, dans mon cas, il faut dire surtout que l'hétérogénéité des trois champs (philosophie de l'éducation, histoire des idées pédagogiques, éducation des adultes) suffisait à rendre le poste peu attractif et signifiait aux plus expérimentés qu'il était confectionné pour le profil d'un candidat qui avait fait ses preuves dans ces trois domaines et dont on désirait s'attacher les services. Cette hétérogénéité, qui correspondait, à un élément près, à la suppléance que je venais d'accomplir et semblait en l'occurrence me profiter, s'avérerait, pour les travaux personnels et l'identité de la recherche, un véritable fardeau par l'écartèlement qu'elle provoquait entre des thèmes d'investissement intellectuel effectivement hétéroclite. Mais elle eût pour effet, lors du concours, de dégager la place, si l'on peut dire. L'affaire semblait donc une simple formalité.

La commission facultaire de nomination rendit son verdict favorable au Conseil de faculté qui abonda dans son sens. L'affaire semblait résolue. Restait une « formalité » : la nomination devait être ratifiée par l'État de Genève. La Confédération helvétique, au grand étonnement des Français, jacobins par accoutumance, n'avait aucune part à la nomination. Une commission *ad hoc* comprenait deux membres du Rectorat de l'Université, deux membres du Département de l'Instruction publique de la République de Genève, le Doyen de la Faculté, le Président de la Section des sciences de l'éducation et deux experts. Ces deux derniers étaient les Professeurs Georges Snyders (Sorbonne, Paris V) et Hans Aebli (Université de Berne). L'un comme l'autre étaient réputés comme hautement compétents pour juger de la candidature. On parlera plus loin de Snyders dont mes débats avec lui étaient encore dans les mémoires. Aebli avait été un disciple de Piaget à Genève et son ouvrage *Didactique psychologique* faisait toujours autorité.

Après la première réunion de la Commission, je fus convoqué par le Président de la Section des sciences de l'éducation, le Professeur Jean-Paul Bronckart : « Les choses se compliquent de manière inattendue, me dit-il. Hans Aebli ne s'est pas dérangé. Il a envoyé un rapport. Et ce dernier vous charge sans concession ». Il me le résume : vous n'avez aucune compétence d'historien (à peine un travail insignifiant sur Ferrière), vos travaux à prétention philosophique ne sont en réalité que des « propos de journaliste de qualité » (*sic*) et vous êtes catholique romain, « d'origine de l'Ouest de la France » (*sic*) et jamais la philosophie de l'éducation n'a été confiée, depuis Théodore de Bèze, à un professeur qui ne soit pas protestant. En plus cet Hameline est un « arriviste parisien » (*sic*) qui n'a manifesté aucun intérêt pour Genève, qui ne connaît rien à la Suisse et qui s'empressera de rejoindre Paris dès qu'il aura inscrit Genève, « La Mecque de la pédagogie », pour quelques années sur son *curriculum vitae*. Il n'est pas facile de contester ses propos à quelqu'un qui n'est pas là. Le président me demande de lui préparer un mémoire de toutes les opérations de formation ou de réflexion extra-universitaires auxquelles j'ai participé pour le compte de Genève ou de la Suisse romande, mais il ne me cache pas deux données : les membres du Rectorat et du Département de l'Instruction publique ont été ébranlés et demandent une contre-expertise ; par ailleurs, il est probable que si le professeur de Berne, qui ne me connaît pas, ne s'est pas dérangé, c'est parce qu'il ne maîtrise pas la question et ne fait que réciter un texte qui lui a été dicté de Genève. Il y a un ennemi dans la place !

Ce complément d'enquête fut en réalité une bonne affaire. Consultée, la Faculté de théologie protestante jugea qu'elle n'avait rien à me reprocher et que mes convictions chrétiennes, quand elles étaient exprimées, s'avéraient bien proches des leurs. Quant au rapporteur désigné par le Département de philosophie de la Faculté des Lettres, il ne fut autre que Jacques Bouveresse (futur professeur au Collège de France). Bouveresse était déjà réputé pour son intransigeance et son incorruptibilité. Lui non plus n'avait avec moi aucun lien personnel. Je parie même qu'il ignorait mon existence. Il prit connaissance de mes ouvrages et conclut que leur qualité philosophique n'était pas niable et qu'il considérait, dès lors, que le candidat remplissait les conditions posées pour enseigner la philosophie de l'éducation. Être appuyé par Bouveresse lui-même, sans aucune complaisance de sa part, n'était pas le moindre passeport et, ayant été mis au courant, je ne pouvais que me réjouir de cette contre-expertise. On me rapporta que c'est Snyders qui eût le dernier mot : « si vous n'en voulez pas à Genève, je le prends à la Sorbonne comme mon successeur ! ». Et la nomination fut entérinée par la République et Canton de Genève. Néanmoins ce fut un épisode, certes

inattendu, mais instructif. Restait à donner les preuves que cette nomination n'était pas un malentendu.

### ***La philosophie de l'éducation comme expérience existentielle***

La philosophie de l'Éducation avait dans la Faculté une histoire assez particulière et l'héritage en était singulier. L'intitulé même en avait été créé par le détenteur du poste, Claude Pantillon, un ancien collaborateur de Piaget qui avait rompu avec le maître et souhaitait restaurer dans la Faculté l'état d'esprit philosophique que Piaget avait, semblait-il, totalement évincé (cf. *Sagesse et illusion de la philosophie*, 1965). Pantillon concevait l'approche de la philosophie non pas comme un enseignement mais comme un véritable entraînement existentiel, proche de l'expérience orientale de l'être. Il prit l'initiative de créer un « Centre de philosophie de l'éducation », sans passer par les contraintes institutionnelles qui réserve la dénomination de « Centre » à une instance qui engage au moins deux Facultés. Mais un nombre non négligeable d'étudiants adhérait à sa démarche. Et la Faculté toléra la situation. Il se trouve que, pendant ma seconde suppléance d'Huberman, Pantillon tomba très gravement malade, d'une maladie qui faisait de lui un véritable handicapé, et un handicapé impressionnant. Il mobilisa sa maladie pour en faire le moteur même de sa présence de philosophe. Je me souviens des dernières interventions de ce quasi-mourant dont l'enseignement se transformait en un véritable témoignage testamentaire. Certains collègues, plutôt spontanément positivistes, trouvèrent à cette « fin » devenue publique, un certain caractère d'indécence. Mais les étudiants s'étaient attachés à cet homme et à son exceptionnel dévouement. Ses funérailles furent suivies par des centaines de participants. Si le poste m'était confié, j'aurais à me situer à l'égard de cet héritage, à la fois très admirable et très encombrant.

Il me fallait d'abord ramener la philosophie de l'éducation à son rang parmi les enseignements de la Faculté. À son rang d'*enseignement*. Non que je méprisais l'expérience humaine menée par Pantillon, mais que « politiquement », si l'on voulait que la philosophie de l'éducation soit dotée d'un avenir proprement universitaire, il lui fallait retrouver des marques identifiables comme telles par l'ensemble des collègues et des étudiants.

### ***La métaphore en éducation et Nanine Charbonnel***

Mes premiers travaux sur les métaphores dans le langage de l'éducation dataient de mon séjour à Dauphine. Je décidai de poursuivre dans cette voie à Genève, d'une part parce qu'elle me paraissait féconde, quoique universitairement peu explorée, d'autre part parce que, mêlant la rhétorique à la réflexion proprement philosophique, elle pouvait donner lieu à une investigation qui ne mobilise pas en premier les états d'âme, mais l'intellect. Mes deux premières conférences publiques sur la question de la métaphore datent de cette époque (1981), l'une à Antibes, au Congrès annuel du Syndicat national des psychologues praticiens que présidait François Marchand, l'autre à Fribourg pour le Congrès de la Société suisse de recherche en éducation/Schweizerische *Gesellschaft for Bildungsforschung* (SSRE/SGBF). C'est à l'occasion de ce congrès que je suis allé, seul, à l'église des Cordeliers, fleurir la tombe de Grégoire Girard, le grand pédagogue suisse pour lequel j'ai un grand attachement, et mettre mon séjour romand sous son égide.

Il se trouve qu'à la même époque (je crois), j'avais été invité dans le jury de la thèse de Michel Juffé à Vincennes. Entre autres remarques, j'avais reproché au doctorant d'avoir utilisé fréquemment des métaphores de l'éducation sans les soumettre à un examen critique. Or qui ne mène pas la métaphore est mené par elle. Je fus abordé après la soutenance par une personne que je ne connaissais pas et qui me dit d'emblée que mon intervention, dont la manière l'impressionnait, recoupait ses propres sujets de recherche. Elle était elle-même agrégée de philosophie, *major* de sa promotion, en passe de nomination en École normale pour le cours habituel de psychopédagogie, ce qui ne l'intéressait pas particulièrement. En revanche, si elle pouvait trouver un emploi compatible avec ses recherches et son projet de thèse sur la métaphore en éducation... C'était la première fois qu'elle entendait un professeur d'université aborder le sujet comme quelque chose qui lui était relativement familier.

Rentré à Genève, je réfléchis à cette rencontre. Je disposais, pour le cours de philosophie de l'éducation et le cours d'histoire des idées pédagogiques de deux demi-postes d'assistant. Je pouvais les regrouper en un poste à temps complet et recruter cette chercheuse dont les thèmes de travail croisaient les miens. Je fis donc savoir à Mme Nanine Charbonnel qu'elle pouvait faire les démarches pour obtenir son détachement à l'étranger et que je remplissais, de mon côté, les formalités administratives pour la recruter comme assistante à temps plein. C'est ainsi que je fis équipe avec Nanine Charbonnel qui devait, par la suite, soutenir, à Strasbourg, sous la direction d'Olivier Reboul dont elle devait prendre ultérieurement la succession, devant un jury où figurait René Girard, une brillante thèse sur la métaphore en éducation. Auparavant, elle avait publié une *Critique de la raison éducative* où elle confirmait

l'alacrité de sa pensée.

Les assistants sont tenus, à Genève, à être présents au cours du professeur qu'ils assistent. La présence de Mme Charbonnel dans mes enseignements aurait pu n'être que protocolaire. En réalité, elle fut pour moi l'occasion de la mise à l'épreuve de mes propres approches des problèmes qui nous étaient communs. De la manière la plus courtoise, mais dans un esprit implacable, elle soumit mes propos à une véritable critique hebdomadaire, au point que, par moments, j'avais l'impression d'avoir l'inspecteur dans la classe ! Mais, en même temps, quel profit intellectuel que ces débats réguliers avec elle ! Néanmoins le reproche que je peux lui faire, c'est que la réciprocité n'existait pas. Elle se refusa toujours à me livrer la moindre information sur ses propres travaux préparatoires à sa thèse. J'avais, à mes côtés, une chercheuse d'une immense culture, d'une curiosité intellectuelle infatigable et d'une rigueur de pensée quasiment lumineuse, mais une chercheuse qui semblait cultiver sa solitude et, de plus, si elle était d'une exemplaire courtoisie et assurait son service avec un réel dévouement, ne manifestait pas, en définitive, une très haute estime pour mes propres réflexions sur un sujet qui, pourtant, nous était commun. Solitaire, elle le demeurera par la suite au long de sa carrière. En 1986, je publiai *L'éducation, ses images et son propos*, résultat de mes travaux et de mon enseignement, et je dédiai l'ouvrage à cette assistante exceptionnelle.

Aidé par mes nouveaux assistants, Arielle Jornod, Joseph Coco, Michèle Schärer, Malika Belkaïd-Lemdani, Dominique Vallée, puis plus tard Martine Hahn, j'ai mené mes enseignements et mes recherches personnelles. J'ai participé de manière régulière, dans l'« esprit de milice » propre aux institutions suisses, à la gestion ordinaire de la Faculté et de la Section (conseils de faculté et conseil de section, présidence du Conseil des docteurs à partir de 198?), commissions diverses, réunions hebdomadaires de la Subdivision Éducation des adultes, présidence tournante de cette Subdivision, présidence du Comité d'éthique facultaire à partir de 198X). J'ai présidé la Section des sciences de l'éducation à mon tour en 1994 et 1995, ce qui me valut de mener une profonde reconstitution de cette Section, avec l'aide de la Professeure Linda Allal, qui présidait le Conseil de Section, pour y intégrer la formation des enseignants primaires genevois après la dissolution des « Études pédagogiques », qui tenait lieu d'école normale, et le rapatriement, décidé par le Grand Conseil genevois, de cette formation à l'Université. L'affaire n'allait pas de soi. Et les mobiles du Grand Conseil n'étaient pas des plus clairs. Ce furent des années de gestion universitaire très intenses et, à ceux ou celles qui s'étonnaient de me voir prendre des initiatives et me soucier du détail en gestionnaire expérimenté, je

rappelais que mon premier diplôme avait été celui d'officier d'administration des hôpitaux de l'Armée française !

### ***Le collège des Docteurs***

C'est la présidence du Collège des Docteurs qui, sur le plan de la gestion des instances de la Section, m'a apporté le plus de satisfactions intellectuelles. Ce Collège était, de droit, ouvert à tout docteur, quel que soit son grade et sa fonction. Cela donnait à des universitaires en position subalterne, dès lors qu'ils possédaient leur doctorat, l'occasion de participer, à égalité, avec les membres de l'aristocratie universitaire qu'étaient les professeurs ordinaires et extraordinaires. Tout projet de thèse, quel qu'en soit le directeur, devait être soumis à ce Collège, et par le directeur lui-même, non par le doctorant. Le directeur en question avait pour tâche de légitimer le projet de ce dernier, à une double lumière : d'une part, la capacité qu'il pressentait chez lui, de mener à bien son travail dans un délai raisonnable ; d'autre part, de montrer que le projet entrait bien dans la « vocation » de la Section des sciences de l'éducation. Ce fut ainsi que j'eus l'occasion, au moment où, avec Cifali nous lançions les Archives IJIR, de mesurer les réticences de plusieurs membres du Collège à intégrer des thèses d'histoire de l'éducation. Je me souviens de la réflexion superbe de Michael Huberman : « Moi l'histoire, je ne l'écris pas, je la fais ! ». J'eus parfois à demander à l'éminent linguiste belge, restaurateur de la pensée de Vitgosky, Jean-Paul Bronckart, pour lequel j'avais (et j'ai toujours) une grande admiration, de recentrer davantage les brillants projets de ses thésards sur les problèmes proprement pédagogiques qui montreraient que leurs thèses trouvaient légitimement leur place dans une Section comme la nôtre. La question était presque devenue un rite dont nous plaisantions. Je me souviens aussi de la participation d'Edmée Ollagnier, alors modeste chargée de cours à la Subdivision Éducation des adultes, en attendant de devenir la directrice du DUFA (Diplôme universitaire de formation d'adultes). Elle considérait ces séances du Collège des Docteurs comme l'un des hauts lieux de sa respiration intellectuelle. Et c'était aussi pour moi le cas, même si je présidais ce Collège.

### ***Les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Ruchat, Gerber, Helmchen***

Bien sûr, la consolidation des Archives IJIR et leur développement devenait l'objet de la recherche universitaire liée à mon enseignement d'histoire des idées pédagogiques. « Histoire des idées » : la formule suscitait le soupçon, voire une franche réprobation, du côté des historiens aux tendances « chartistes ». C'est Leroy-Ladurie, je crois, qui oppose la

« vue cavalière » et le « fouissage » : le véritable historien doit pouvoir concilier l'une avec l'autre. Cependant, l'historien des idées, s'il ne prend pas garde, se contente vite de la première et rend lyrique le survol sans trop se préoccuper d'aller vérifier « en bas » comment les choses se passent en réalité. Il fait dialoguer Ricœur avec Platon sans trop de vergogne. Je décidai de commencer ma carrière par un épisode de « fouissage » qui aurait la longueur qu'il faudrait. « Fouiner », c'est-à-dire en l'occurrence, me faire archiviste.

Nous n'avions pas de local. Je me souviens du transport et du séjour dans mon bureau des boîtes-archives de Ferrière et de ses précieux carnets : 20.000 pages ! Cifali et moi, nous obtînmes comme premier local le grenier de la Maison des Petits, grâce à l'entregent de la Professeure Laurence Rieben, qui en était la directrice au nom de l'Université. Nous recrutâmes une première collaboratrice, une tessinoise, étudiante brillante et prometteuse, Francesca Matasci. Celle-ci serait plus tard l'autrice d'un ouvrage qui demeure fondamental sur la célèbre maîtresse de l'« école sereine » d'Agno, Maria Boschetti-Alberti, qui se veut « disciple » de Ferrière et du romain Lombardo-Radice, *L'inimitable et l'exemplaire* (1987). Mais ce grenier recelait des trésors oubliés que nous annexâmes, sans trop d'états d'âme, pour entamer l'archivage de ce que nous nommâmes le « Fond général ». L'affaire était sur les rails. Restait à l'officialiser. Sur les conseils du Doyen Édouard Bayer, favorable au projet en dépit de son scepticisme congénital mais en fonction de son intelligence aiguë des opportunités, nous avons créé deux instances juridiques : une fondation de droit privé et une sous-section de la Faculté universitaire. Un conseil d'administration et un conseil scientifique furent institués.

Je me souviens que, dans le premier, nous souhaitions faire figurer le président des Archives Piaget, alors florissantes et « naturellement » dominatrices. Le personnage, un Reverdin (rejeton illustre de l'une des grandes familles genevoises), méritait qu'on se déplaçât pour l'inviter. Il mit une seule condition à accepter : que ces Archives de l'Institut Rousseau ne contribuent pas à faire la guerre aux Archives Piaget en « sortant des cadavres de quelque placard oublié » (*sic*). Je promis la complémentarité des deux Archives. Ce qui, d'ailleurs, eut lieu car la bonne entente fut la règle et même une coopération efficace : le Centenaire de Piaget en donna l'occasion puisque ce furent les deux présidents des Archives Piaget, le professeur Jacques Vonèche, et des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, le professeur Daniel Hameline, qui furent ensemble les co-responsables du Congrès international et de l'exposition dont ils co-signèrent l'ouvrage. Mais je reviendrai sur ce Centenaire.

Quant au Conseil scientifique, il se réunit régulièrement et nous fut d'une grande aide. Il comprenait Samuel Roller (1912-2003), prestigieux survivant de l'Institut, Alfred Berchtold (1925-2019), historien de la Suisse romande, à la fois bernois et genevois mais, par certains côtés, plus montmartrois que suisse, une intelligence extrêmement déliée mal reconnue par l'Université, Carlo Trombetta, professeur à la Sapienza de Rome, spécialiste internationalement reconnu de Claparède, et Jacques Testanière (1936-2004), professeur à l'Université de Bordeaux et l'un des tout premiers universitaires à étudier la pédagogie et le Mouvement Freinet. Ce fut d'ailleurs au sein de ce Conseil scientifique que nous abordâmes la question de la discrétion, voire du secret, de la documentation archivée. Une thèse avait été soutenue sur Claparède (je ne souviens plus par qui et quand !) Et je m'étonnais qu'aucune allusion n'ait été faite à Jean-Louis Claparède, le fils très fragile du fondateur, dont la mort à 35 ans, en 1937, avait toujours été entourée de silence, un silence que rompaient assez nettement certains documents désormais en notre possession. Roller déclara que le rôle des Archives n'était pas de réveiller les vieux démons et de mettre sur la place publique des événements qui demeurent du niveau de l'intime. Au contraire, Berchtold plaida pour l'ouverture des Archives, y compris sur les secrets de famille, dès lors qu'il n'y avait plus de descendants pour en souffrir.

Tandis que Mireille Cifali continuait à éclairer les rapports de l'Institut avec la psychanalyse, la présence de Sabina Spielrein à Genève, ses rapports avec Freud, je commençai à prendre connaissance des immenses archives manuscrites de Ferrière, redécouvrai le film qu'il avait retravaillé – à sa gloire ? – en 1927 sur le « Home chez nous », présenté comme le type même de l'« École nouvelle à la campagne » selon son cœur, et fait entamer par mon assistante Arielle Jornod, l'analyse du « Livre d'or » de l'Institut en même temps que les rapports des revues *L'Éducateur*, publié par la Société romande de pédagogie et *l'Intermédiaire de l'Éducateur*, publié par l'Institut JJR. Elle écrivit un mémoire remarquable sur la fusion manquée des deux publications, qui éclairait déjà les rapports compliqués entre l'Institut Rousseau et la masse des enseignants romands ainsi que l'hostilité évidente de leurs formateurs lausannois à l'égard de Claparède et de l'Institut. J'ai toujours regretté que cette assistante intelligente et méticuleuse n'en ait pas fait une thèse. Elle a co-signé avec moi et Malika Belkaïd-Lemdami, une de mes autres brillantes assistantes, ancienne inspectrice générale de l'enseignement algérien, un résumé de nos trouvailles concernant la notion même d'« École active », centrale dans notre documentation d'archives (*L'École active. Textes fondateurs*, Paris, PUF, 1995).

Mais, dès 1983, les tâches archivistiques s'avéraient colossales et dépassaient nos moyens. C'est alors que Guy Avanzini nous signala qu'un jeune chercheur allemand, possédant parfaitement le français, Jürgen Hemlchen, terminait un stage à Lyon auprès de lui. Avanzini était très satisfait de sa collaboration et la perspective de poursuivre sa carrière francophone à Genève tentait Hemlchen. Je ne sais plus très bien comment je réussis à faire ouvrir un poste de maître-assistant. Mais je le recrutai dans mon équipe, spécialement pour les Archives dont j'avais été promu directeur. Le rôle de Jürgen Helmchen fut décisif pour la conception, l'organisation et la suite des investigations dans les Archives. Il s'intégra parfaitement dans mon équipe d'assistants. Avec Nanine Charbonnel, devenue elle-même maître-assistante, il me suppléa même dans mon cours d'Histoire des idées pédagogiques, lors de ma longue hospitalisation pour une hépatite médicamenteuse en 1991. Rentré en Allemagne, il fut nommé d'abord à l'Université de Dresde dont il participa à la « déstalinisation », puis termina sa carrière comme professeur titulaire à l'Université de Munster.

Entre temps, j'avais soumis deux projets au Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) qui eurent la chance de recevoir le subside demandé. Le premier me permit de recruter Rémy Gerber, un ancien assistant d'Huberman, qui fut mon plus précieux collaborateur dans l'analyse des carnets d'Adolphe Ferrière. Le second m'adjoignit les services de Martine Ruchat, dont l'esprit joignait audace et rigueur et qui mena une recherche comparative sur l'intégration des enfants « arriérés » dans un canton urbain (Genève) et dans un canton rural (Fribourg), en rapport avec les travaux menés en France et dans le prolongement des recherches pionnières de Claparède telles que nous les livraient nos Archives. Je préfaçai en 2001 son premier ouvrage *Inventer les arrières pour créer l'intelligence*. Écrivaine de grand talent (récompensée en 2019 par la Société genevoise des écrivains pour son livre sur Élisabeth Huguenin, une proche d'Adolphe Ferrière), mais esprit très indépendant, voire un brin anarchiste, elle n'a pas fait à l'université la carrière que j'espérais pour elle mais elle a terminé comme professeure associée rattachée aux Archives.

Nous eûmes aussi l'opportunité de recruter Lucie Allaman-Berset qui fut la précieuse organisatrice du premier colloque des Archives IJJR en 199X. Quand je pris ma retraite en 1997, la direction des Archives fut confiée au Professeur Charles Magnin, pour qui le poste d'Histoire des idées pédagogiques avait été transformé en poste d'Histoire de l'éducation tout court. Je l'assurais de mon estime et de mon dévouement. J'étais à sa disposition s'il jugeait utile de faire appel à moi. Mais il faut croire qu'il ne le jugea pas opportun, ni même de me tenir au courant.

C'était son droit le plus strict et je comprenais parfaitement qu'il n'avait pas l'intention de s'encombrer de la statue du Commandeur. J'ai su qu'il n'avait jamais plus convoqué le Conseil scientifique. Lui a succédé la Professeure Rita Hofstetter qui a donné aux Archives le rayonnement dont elles jouissent aujourd'hui et renforcé, par la rigueur et l'ampleur de ses travaux, la place de l'histoire de l'éducation dans les cursus de la Faculté, voire de l'Université, Elle est pour moi, le successeur dont je pouvais rêver, qui ferait mieux que moi ce dont j'avais esquissé la figure.

### *La Criée*

Mon cours d'histoire des idées pédagogiques ne pouvait pas ne pas rencontrer, parmi ses thèmes principaux, la scolarisation générale de l'enfance en Occident dans la deuxième moitié du XIXe siècle.

Dans les pays « modernes » – et la plupart des cantons suisses, dont Genève, en étaient – l'« enfant » devenait substantiellement, voire « ontologiquement », un « écolier ». Le phénomène paraît aujourd'hui, dans l'ensemble du monde, comme un fait quasiment « naturel », et de nombreux programmes de « développement » des pays en proie à la « planification » de l'éducation, ont contenu, comme une composante obligée, la création de l'« école », sur le modèle de l'école occidentale. Il allait donc de soi que soit marquée, dans ce cours d'« histoire des idées pédagogiques », la consolidation de cette nouvelle conception de l'enfance « moderne », par le développement définitif de l'école dans le Canton et République de Genève. Le Centenaire de la Loi sur l'instruction publique survenait en 1986. C'est à cette occasion qu'un rapprochement s'effectua entre quatre instances qui étaient, chacune à sa manière, intéressées par l'événement : le Service de la Recherche sociologique du Département de l'Instruction publique (DIP), les Archives de ce même DIP, le Musée d'ethnographie par son Département « Europe », la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (FAPSE) par l'enseignement de l'histoire des idées pédagogiques. Une exposition et une série de conférences furent décidées et tenues en commun. Un ouvrage parut, *Le Passé composé*, édité par la *Tribune de Genève*, signé par les historiens Charles Magnin et Marco Marcacci.

Cet ensemble d'initiatives furent un succès près des genevois cultivés bien sûr, mais, tout autant, près du grand public. Les protagonistes décidèrent de ne pas en demeurer là. Ils convinrent de former une nouvelle instance commune qu'ils baptisèrent « La Criée » (Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance). Ce titre sentait un peu le poisson de mer, mais tout autant la tournée et les roulements de tambour du Crieur public dans les villages de Suisse romande. La Criée organisa une « collecte tout ménage » pour recueillir,

dans les familles, les objets « scolaires » qui pouvaient témoigner de cette période de fondation de l'école genevoise. Cette collecte eut lieu en 1988, par voie postale. La réponse du public alla au-delà de nos espérances : la Criée récolta plus de 20.000 objets et documents se rapportant à l'école de la fin du XIXe siècle et début du XXe ! Sur le site de la Criée, une photographie regroupe les huit fondateurs de cette « communauté de recherche interdisciplinaire » : Walo Hutmacher, directeur du Service de la Recherche sociologique du DIP et son adjoint Charles Magnin, Chantal Renevey Fry, archiviste du DIP, Bernard Crettaz, directeur de l'Annexe de Conches du Musée d'Ethnographie et de son Département « Europe », Christine Detraz, son adjointe, Nanine Charbonnel, maître-assistante à la FAPSE et Daniel Hameline, professeur à cette même FAPSE. L'interdisciplinarité y était sous son ancrage d'interinstitutionnalité. Nous avons organisé plusieurs autres expositions, disposant de l'Annexe de Conches du Musée d'ethnographie. C'est d'ailleurs là que nous nous réunissions avec régularité, autant qu'à la rue du 31 décembre où siégeait le Service de la Recherche sociologique. Je me souviens bien de ces deux lieux et des échanges que nous y avons eus. Hutmacher (1932-2020) était un sociologue qui avait transféré son sérieux calviniste dans un athéisme plutôt résolu et gauchisant. Mais, sous la carapace de conviction de l'intellectuel, il y avait une chaleur humaine intacte en même temps qu'un souci scientifique d'objectivité. Et c'était un grand esprit que ce sociologue, en même temps qu'un manager d'une grande habileté dans les négociations financières et institutionnelles avec le Département. Quant à Bernard Crettaz, ce valaisan était un personnage dont la fréquentation a été pour moi l'une des plus enrichissantes de mon séjour à Genève. Je revois le banc où nous étions installés à Conches, face au paysage immédiat de la courbe de l'Arve qui donne son nom au lieu-dit, face au paysage lointain de la chaîne des Alpes où l'on percevait, par beau temps, le Mont-Blanc en majesté. Crettaz était volontairement demeuré à Genève un montagnard valaisan qui aimait jouer les paysans un peu rugueux. Mais l'inventivité intellectuelle que je lui ai connue, et à laquelle il était tellement plaisant et formateur de donner la réplique, était vraiment prodigieuse. Je me souviens d'une séance sur la vache suisse, digne d'un dialogue platonicien. Il paraît qu'à plus de 85 ans, il a rejoint son village d'Anniviers et qu'il se réunit avec de vieux copains d'école pour y chanter au bistrot les cantiques de leur enfance !

### ***Le colloque Rey (1990)***

Lors de la rédaction de l'*Anthologie des psychologues français contemporains*, j'avais fait une exception pour deux Suisses : Jean Piaget et André Rey. Piaget avait enseigné à la Sorbonne. En revanche, Rey était un pur romand. Ce dernier était moins connu que Piaget, dont l'aura, à

cette époque, était mondiale. Néanmoins, la méconnaissance que subissaient Rey et son œuvre n'était pas le fait du hasard, ni la légitime conséquence de son infériorité à l'égard de Piaget. Il semble établi que ce dernier a toujours cherché à entraver la promotion universitaire de Rey et n'est pas pour rien dans le mépris dont a souffert ce concurrent. S'il y avait un « cadavre à sortir du placard », pour rappeler la mise en garde de Reverdin, c'était bien celui de Rey... Étant donné la résolution prise d'éviter tout différend entre les Archives IJIR et les Archives Piaget, il s'agissait d'agir avec prudence et doigté si l'on avait l'intention de réveiller la mémoire de Rey dans sa propre Faculté.

Il se trouve que, au temps où j'enseignais la psychologie générale, j'avais accordé une grande importance à l'œuvre d'André Rey : j'avais donc été étonné de l'espèce d'oubli dont il semblait souffrir à Genève même. Se posa évidemment la question de ses archives. Celles-ci étaient conservées avec un soin méticuleux, quasi révérentiel, par Teresa Rey-Pinto, sa seconde épouse d'origine brésilienne, chargée de cours dans la Subdivision « Éducation spéciale ». Elle-même en fin de carrière, elle fut détachée, à ma demande, pour se consacrer à préparer les archives de Rey pour leur transfert aux AIJIR.

Parallèlement à ce travail d'archiviste, mené avec soin et constance par Mme Rey, je m'étais assuré le concours de l'Association des amis d'André Rey, présidé par François Gaillard (Université de Lausanne). Un colloque « chercheurs/praticiens » fut organisé en 1990 à l'Université de Genève, sous la présidence des Professeures Annick de Ribaupierre et Laurence Rieben, anciennes étudiantes de Rey, qui regroupa plusieurs centaines de participants. Je me souviens de l'intervention de Maurice Reuchlin, l'un des « patrons » de la psychologie française, et, évidemment, de Marc Richelle, de Louvain, ancien assistant de Rey. J'y fis la conférence introductive, publiée depuis. À la fin du Colloque, plusieurs « témoins » furent invités à prendre la parole. Parmi ces « témoins » figurait une étudiante de 3e cycle de la Section de psychologie. S'adressant à ses propres enseignants, tous piagéticiens de haut niveau, elle les apostropha au nom des étudiants : « pourquoi faut-il nous trouver en 1990 pour qu'une initiative d'un professeur de la Section des sciences de l'éducation nous permette d'entendre parler de Rey ? Pourquoi ai-je dû attendre mon année d'études doctorales, et un colloque sans rapport immédiat avec elles, pour entendre prononcer son nom et découvrir sa célèbre « figure complexe » dont personne ne nous a jamais parlé ? » Le cadavre était sorti du placard, mais sans règlement de compte. Je n'étais pas fâché néanmoins d'avoir provoqué ce réveil.

*Le centenaire de Piaget (1996)*

Est-ce la réussite du Colloque Rey en 1990 qui me valut d'être invité à donner la conférence publique commune aux deux congrès internationaux commémorant la naissance la même année (1896) de Jean Piaget et de Lev Semionovitch Vygotsky ? Ces deux congrès, menés en parallèle, réunissaient plusieurs milliers de participants en provenance de 50 nations des cinq continents. Je ne me fais aucune illusion sur le choix qui fut fait de me confier cette conférence publique : j'avais une réputation d'orateur et on se souvint que j'avais accordé à Piaget une place spéciale dans mon *Anthologie des psychologues français contemporains*. Surtout faire appel à moi permettait de ne pas avoir à trancher entre les disciples de Piaget pour désigner lequel d'entre eux parlerait du maître au détriment des autres.

Je surpris tout ce beau monde. Je choisis de parler du Piaget jeune homme – « Piaget avant Piaget », pour citer de mémoire Fernando Vidal – et de son roman *Recherche* (1916) où il met en scène le personnage, sans doute autobiographique, de Sébastien. Un passage (« Le réveil de Sébastien ») était suffisamment lyrique pour être mis en musique. Je composai une courte cantate sur ce texte, pour baryton, chœur à 4 voix mixtes et clavier. Et il fut interprété par le Chœur universitaire dans le grand Amphi Piaget, évidemment « noir de monde ». J'ai su que des Américains furent choqués qu'on puisse mettre ainsi Piaget en musique, mais surtout qu'on insistât sur sa jeunesse entre adhésion militante et rupture à l'égard de la philosophie reçue de ses maîtres. J'avais quand même un peu d'appréhension sur la manière dont mes initiatives, assez inattendues, voire iconoclastes, seraient reçues par mes collègues piagéticiens de stricte obédience. Or j'avais bien perçu, au premier rang de l'Amphi, la présence de Bärbel Hinhelder (1913-1997), déjà âgée et se déplaçant difficilement, la première collaboratrice de Piaget et la dernière détentrice de son « autorité » morale. Après ma conférence, elle me fit signe de venir à elle. Je m'empressais, ignorant quelle serait sa réaction (je la savais très cassante quand elle le jugeait nécessaire) : « vous avez bien fait ! », me dit-elle. Et elle prononça ces mots de façon à ce que son jugement soit entendu autour d'elle. J'avais mon « nihil obstat » ! Et ce chœur fut repris lors du « *Dies academicus* » qui suivit ! Une exposition interactive avait été organisée à Conches, sous la présidence conjointe de Jacques Vonèche (Section de psychologie) et Daniel Hameline (Section des sciences de l'éducation). Le commissaire de l'exposition, très actif et efficace, fut Hervé Platteaux. Un ouvrage, préfacé par Vonèche et Hameline fut publié. L'exposition Piaget fut un succès.

***Le groupe de travail École et pédagogie SSRE/SBDF***

C'est invité par la Société suisse de recherche en éducation (SSRE/SGBF) en 1981, alors que je suppléais Huberman pour la seconde fois, que j'ai prononcé, à titre de conférence introductive de leur Congrès annuel, ma première allocution publique sur la métaphore en éducation. Il allait de soi que, devenu professeur ordinaire à Genève, je devienne membre de cette Société. Mais ce n'était pas simplement de ma part une marque de civilité à l'égard des chercheurs suisses en éducation, c'était l'un des plus sûrs moyens d'entrer en contact avec eux et, en particulier, en franchissant la « barre des roesti », de coopérer avec mes collègues de Suisse alémanique et du Tessin. Le patron des sciences de l'éducation de l'Université de Berne était un allemand, Jürgen Oelkers, de très grande compétence, à la fois érudit et attentif à l'évolution de la culture européenne. Malheureusement, il me prit toujours de très haut et ne fit aucun effort pour pallier ma méconnaissance de l'allemand (qui était effectivement, dans la recherche du contact avec les germaniques, une carence handicapante). Je me fis traduire ses ouvrages et ses conférences par Helmchen ou Mme Schärer, mes assistants parlant allemand, mais il ne s'intéressa jamais à mes propres travaux.

En revanche, je trouvai le meilleur accueil auprès de Fritz Häger (1939-1997), le professeur ordinaire d'histoire de l'éducation de l'Université de Zürich. Il parlait un français impeccable et trouvait plaisir à se servir de cette langue. Il m'associa immédiatement à un projet qu'il caressait depuis longtemps mais qu'il ne parvenait pas à réaliser : fonder, à l'intérieur de la Société, un « groupe de travail » consacré à l'histoire de l'école et de la pédagogie. Je lui apportai mon concours sans aucune réticence. Et ce fut rapidement l'un des groupes de travail les plus dynamiques de la Société. Je n'entrerai pas dans trop de détails. Nous nous sommes réunis avec une très grande régularité. Mes archives de nos travaux sont déposées aux AIJIR de Genève. Mais j'insisterai sur le fait que ce groupe réunissait à la fois des chercheurs universitaires (comme Charles Magnin pour Genève ou Fritz Ostermayer pour Berne ou Pierre-Philippe Bugnard pour Fribourg) et des non universitaires, hauts responsables dans les Départements de l'Instruction publique de leurs cantons respectifs. Parmi eux, je me souviens en particulier de Lucien Criblez, de Coire (Chur en alémanique), qui m'a beaucoup appris sur la pénétration de Herbart et de l'Herbartianisme en Suisse, dont Coire fut l'un des principaux vecteurs au XIXe siècle, et du regretté Carlo Jenzer (1937-1997), directeur du Service pédagogique du Canton de Soleure, dont les connaissances, l'acuité de jugement et la disponibilité bienveillante à l'égard d'un non praticien de l'allemand font de lui une des personnalités intellectuelles suisses que j'ai trouvé des plus attachantes.

### ***Le Centre Pestalozzi***

J'ai évidemment collaboré avec le Centre Pestalozzi d'Yverdon, en particulier à l'occasion du 200e anniversaire de la Révolution française dont Pestalozzi fut d'abord un soutien puis un critique. J'ai appuyé l'évolution scientifique du Centre et j'ai fortement soutenu l'appel que le Centre a fait à Michel Soëtar, le meilleur spécialiste français de Pestalozzi. Je continue aujourd'hui à cotiser à l'Association des amis du Centre qui publie des documents très bien faits et parfaitement informés, fort utiles aux historiens et aux étudiants.

### ***Activité éditoriale « Exploration » série « Histoire et pensée »***

En comparaison avec d'autres universitaires, j'ai peu publié. Bien sûr, mon ouvrage *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* a connu 14 éditions et, comme le disait Guy Jobert en exagérant pour le plaisir, ce fut peut-être en son temps « le livre le plus photocopié de France » à cause des nombreux exercices qui le parsèment.

J'ai participé à quelques opérations éditoriales importantes : j'ai été conseiller scientifique pour les questions d'éducation de l'*Encyclopaedia universalis*, j'ai écrit un nombre important de notices du nouveau « Piéron » le *Dictionnaire de psychologie* de Doron et Parot aux Presses universitaires de France, j'ai rédigé plusieurs des nouveaux articles de la 2e édition du *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression française* de Guy Avanzini. Peut-être ai-je pris un plaisir particulier à écrire des préfaces et des postfaces. J'en recense plus de trente. Une sélection en a été présentée dans *Préludes à une pédagogie majeure* (2017). Ce type de littérature peut n'être qu'un geste protocolaire ou bienveillant à l'égard d'une œuvre qu'on veut soutenir. Pour moi, préfacier ou postfacier, c'est me laisser imprégner par l'intelligence d'un auteur et lui faire écho en déployant ma propre « comprenoire », y compris en explorant les territoires qui ont été simplement survolés dans le livre.

Mais la part que j'ai le plus appréciée dans cette carrière éditoriale, c'est d'avoir, pendant de nombreuses années, été co-directeur de la Collection « Exploration » de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE/SGBF), publiée par les éditions Peter Lang de Berne. Cet éditeur est l'un des plus importants d'Europe. J'ai rencontré une fois Peter Lang lui-même à Berne, en compagnie de Anne-Nelly Perret-Clermont, cofondatrice de la Collection avec le didacticien des mathématiques Jean Brun. C'est elle qui m'avait coopté. Il s'agissait, auprès du grand patron, de conforter notre collection, la seule en langue française, alors que cet

éditeur publiait 1200 ouvrages par an, soit près de quatre par jour, dans une vingtaine de langues. La collection en français ne représentait qu'une part infime de la production éditoriale de la firme. Perret-Clermont s'étant repliée sur Neuchâtel, sa ville d'origine, où elle mena la plus brillante des carrières (y compris à l'Académie suisse des sciences humaines), passa la main à Bernard Schneuwly, fribourgeois, alors principal collaborateur à Genève de Jean-Paul Bronckart dans la didactique linguistique (il deviendra plus tard le patron de cette spécialité et assurera la fonction de doyen de la Faculté dans les circonstances les plus difficiles de son histoire).

Au temps où je m'occupais d'« Exploration », ce duo Schneuwly-Hameline fut pour moi l'un des plus stimulants de ma carrière genevoise. Nous nous réunissions régulièrement pour discuter des manuscrits que la Collection recevait. La raréfaction des éditions françaises en France même, ou leur manque de crédit scientifique, faisaient converger vers nous une assez grande variété de projets qui nous permettaient d'avoir une vue assez large et, malgré son caractère aléatoire, assez fidèle sur la production intellectuelle touchant l'éducation et visant plus loin que le débat médiatique endémique. Notre examen des manuscrits nous élargissait forcément l'horizon, d'autant que Schneuwly est une intelligence très fine, rapide, au jugement sûr, bienveillant certes, mais qui ne s'en laisse pas conter. Avec lui, j'eus les meilleurs débats dont un pédago intellectuel puisse rêver. Je créais, à côté de la série « Recherches en sciences de l'éducation », une série nouvelle « Histoire et pensée ». Cette dernière, la seule de son genre et de son exigence, actuellement dirigée par Rita Hofstetter, dont la courtoisie n'efface pas la rigueur intellectuelle, comporte aujourd'hui plus de quarante titres.

### ***Congé sabbatique à Lisbonne (1987)***

Le congé sabbatique décennal fait partie des droits des professeurs ordinaires. La faculté ne fit aucune difficulté pour me l'accorder. La double condition était de présenter un projet de recherche et une invitation. Cette dernière fut formulée par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université classique de Lisbonne, et, spécifiquement, par mon ancien doctorant, le Professeur Antonio Novoa, futur Recteur de l'Université. Je présentai un projet en rapport étroit avec nos travaux aux Archives IJR.

Adolphe Ferrière, en 1930, avait fait une tournée en Amérique du Sud et il était rentré en Europe par le Portugal où il avait effectué un long séjour. On savait peu de choses sur le retentissement de ce passage de Ferrière. Séjour fort instructif que j'entendais reconstituer. Nous avons

découvert qu'il y avait rencontré des pédagogues et qu'il en avait évité certains autres. Arrivé avec la réputation d'un esprit subversif, il avait conquis ses opposants en apparaissant comme un centriste particulièrement prudentiel, voire comme un conservateur, à la grande déception de la section anarchiste de l'« École active » qu'animait Alberto Lima. Ce dernier qui espérait le rencontrer fut tenu à l'écart du grand homme.

Le « Petit Journal » quotidien de Ferrière était assez précis pour que nous puissions le suivre quasiment « à la trace », y compris dans les ruines de l'hôtel qu'il avait occupé à Estoril ! Avec Novoa, nous avons inventorié à Coïmbra, les archives et la Bibliothèque d'Alvaro Lemos, autre tenant, modéré cette fois, de l'Éducation Nouvelle. Le flair archivistique étonnant de Novoa avait déjà réussi à retrouver, pour sa thèse, les archives de la grande enquête du Premier Ministre Pombal près des enseignants portugais au XVIII<sup>e</sup> siècle. Ces archives dormaient dans un grenier de l'Amirauté (!). Et l'état de la poussière, épais et séculairement vierge de toutes traces de pas, témoignait que personne, depuis deux siècles, ne les avaient fréquentées ! Bien sûr, le passage de Ferrière au Portugal n'avait pas la même importance politique ! Mais Novoa réussit à trouver, dans un grenier de l'École normale de Coïmbra, tout un matériel intact de panneaux, de guirlandes, de documents préparés pour l'accueil du « grand pédagogue » genevois.

Je garde, de ce congé sabbatique au Portugal, un souvenir lumineux. Je faisais, en français, plusieurs cours hebdomadaires au 3<sup>e</sup> Cycle de sciences de l'éducation. Les étudiants, principalement des étudiantes disposant déjà de responsabilités dans le système éducatif, dans des services publics ou dans des entreprises, étaient d'une grande largeur d'esprit et capables d'un dialogue, en français, à la fois courtois dans la forme et rigoureux dans la pensée. Ce fut un bonheur de travailler avec de pareilles interlocutrices. Je rentrai à Genève après avoir pillé les bouquinistes en compagnie de Novoa. Une grande partie de ma bibliothèque du XIX<sup>e</sup> siècle pédagogique provient de Lisbonne où le français, à cette époque, était la langue intellectuelle de référence, l'anglais étant réservé au commerce du Porto...

### **3. Quels bilans tireriez-vous, et que retiendriez-vous d'essentiel dans votre expérience professionnelle, du point de vue de vos charges d'enseignement ?**

J'ai aimé enseigner. Aussi bien dans les débats des petits groupes que dans les cours magistraux en amphithéâtre. L'expérience « non-directive » dans le Secondaire m'a habitué au silence et à l'intervention mesurée, voire sibylline. La proximité intellectuelle avec ces jeunes hommes de

Terminale, découvrant leur propre pensée, sollicitant judicieusement la mienne, était très stimulante. Elle pouvait aller jusqu'à une sorte de complicité. Je me souviens de l'une des promotions d'élèves présentée par mes collègues, assez unanimes – qui les connaissaient depuis la 6e – comme des garçons impossibles et frondeurs. J'ai refusé de prendre connaissance de leur passé scolaire. En réalité ces grands élèves formaient déjà quasiment, en Terminale, un groupe de jeunes adultes. Je les ai traités comme tels. Nous nous sommes entendus comme s'ils m'attendaient pour enfin se saisir de leur scolarité finissante et en faire une chose à eux.

### ***Le rhéteur***

En revanche, l'enseignement universitaire m'a confronté à mon propre goût pour la parole publique et pour la carrière de rhéteur. Oui, de rhéteur. Carrément. Évidemment, les choses aujourd'hui ont complètement changé à cause de la domination du visuel informatisé dont l'enseignant est bien souvent l'esclave, réduit au commentaire d'images et de tableaux qui parlent à sa place et dont, souvent, il maîtrise mal le rythme.

Mais, dans les années où j'enseigne en amphithéâtre (1979-1997), le visuel c'est encore principalement le parleur, ses gestes, son écriture au tableau, ses déambulations éventuelles sur l'estrade, ses mimiques. Et le rhéteur est quelqu'un qui sait se servir de son corps et de ses postures. Comme il sait se servir du silence, du débit de sa parole, de son volume. Gérer le silence à l'intérieur de son propos est l'art suprême du rhéteur. Ce que je regrettais chez beaucoup de mes collègues, c'est de ne pas aller jusqu'au bout de la logique du propos public : ne pas vouloir jouer les orateurs, débiter, face à des centaines d'auditeurs, un discours écrit monotone et sans saveur. Sans doute y-a-t-il chez l'orateur une ostentation, une démonstration de soi qui frise à leurs yeux l'impudeur et leur paraît déplacé dans un enseignement universitaire. J'utilisai, en ce qui me concerne, deux garde-fous : le commentaire de texte, la liberté d'assister ou non au cours.

### ***Le commentaire de texte***

C'est chez Alain que j'ai trouvé cette priorité accordée au texte sur la parole proférée d'abondance. Alain est sévère à l'égard des enseignants qui se prennent pour des orateurs sur la place publique et qui s'écoutent parler plus qu'ils n'enseignent. Le texte, entre les mains des auditeurs, devient le truchement de l'apprentissage et le référent qui contraint la parole à se donner un objet qui la cadre. C'est l'équivalent du visuel en

quelque sorte. J'ai distribué des centaines de textes au cours de ma carrière à Genève, aussi bien dans le 1er cycle (histoire des idées pédagogiques) que dans le 2nd (philosophie de l'éducation). Il m'est arrivé, face à certains textes, de passer une heure et demie à ne commenter que le premier alinéa. « Vous nous apprenez à lire, y compris entre les lignes », me dit un jour un étudiant. C'est sûr que ces jeunes gens (et parfois ces adultes d'âge mûr en formation permanente) ne savent pas vraiment ce que c'est que de lire. Lire à fond dix lignes est une capacité qui leur manque souvent. J'aimais beaucoup cet exercice, que les auditeurs présents appréciaient. Ils venaient pour ça.

### ***La liberté d'assister au cours***

D'autres ne venaient pas. Et à cause de mon second garde-fou : la créditation des unités de valeur ne passait pas par l'assistance obligée au cours, mais par la correction des travaux dont les étudiants avaient connaissance des énoncés, comme du calendrier, dès le début de l'année universitaire. J'accordais un temps considérable à préparer ces documents d'évaluation qui fournissaient en même temps les références bibliographiques et les indications nécessaires à leur rédaction conforme aux normes universitaires. Et je passais le même temps à les commenter moi-même longuement par écrit pour chacun des rédacteurs ou pour les binômes autorisés à faire le travail ensemble (la condition étant que les intéressés joignent une note sur leur manière de se répartir les tâches).

J'ai eu, tout au long de ces années, un fort investissement des étudiants dans ce travail dont il savait l'importance primordiale à mes yeux et qui ferait l'objet d'un long commentaire écrit de ma part. Le cours magistral était comme la cerise sur le gâteau, si l'on peut dire. Et je m'efforçais à ce que les thèmes abordés dans le cours constituent un « plus » et n'entrent pas dans les exigences réglementées par le protocole d'évaluation. Bien sûr, j'attachais de l'importance à ce qui se passait dans les cours. Mais, pas au point d'en faire le cœur du dispositif. Ceux et celles qui assistaient à ces cours magistraux y venaient comme pour leur plaisir et pour partager le mien. Étaient-ils les plus nombreux ? Je n'ai jamais fait le compte... De toutes façons, je préférais cette sorte de gratuité de la présence et de ce type de partage de l'intelligence.

### ***La formation des adultes***

La formation continue des adultes, en particulier lorsque, avec mes collègues Pierre Dominicé et Johnny Stroumza, nous avons créé le CEFA devenu le DUFA (Diplôme universitaire de formation d'adultes), faisait l'objet d'une tout autre approche pédagogique. J'en ai dessiné les plans

avec Stroumza et effectué, avec lui, les démarches diplomatiques auprès des fournisseurs éventuels de notre nouvelle population de « retour à l'université » : entreprises, syndicats, services publics. Stroumza, qui était ingénieur de formation et détestait les universitaires (il ne soutint jamais de thèse), rencontrait là des gens de son propre monde favori et s'y montrait un négociateur intelligent et persuasif. C'est là, pour ma part, que mon expérience à Dauphine m'a beaucoup aidé. J'ai participé deux années de suite à la formation. J'avais obtenu le concours de mon *alter ego* Pierre Gillet que j'avais connu au temps de l'ISP à Paris, puis comme formateur au CEPEC des Facultés catholiques de Lyon (où je présidais le Conseil scientifique). J'avais dirigé la thèse de Gillet parue aux PUF. Il s'est tué en montagne après avoir rédigé, pour l'École des Hautes Études, un mémoire sur les échelles de difficulté en alpinisme. Nous avions au CEFA, affaire à des praticiens de la formation venus chercher une qualification universitaire indispensable à la progression de leur carrière dans le domaine : un public d'emblée compétent et exigeant à notre égard. Je me souviens de notre entrée en matière de la seconde année : une sorte de jeu de rôle sur les manières de « commencer ». J'ai rarement éprouvé le véritable plaisir de cette formation mutuelle, dont nous étions, Gillet et moi, autant bénéficiaires que nos stagiaires.

### ***La direction de thèses***

Pour finir, *last but not least*, je mentionne le point culminant de l'action d'un professeur ordinaire d'université : l'accompagnement des doctorants. Peut-être parce que cet accompagnement m'a manqué au cours de ma propre thèse, j'y ai attaché la plus grande importance. Mais, plus encore, parce que la thèse représente pour l'étudiant avancé, du moins dans nos matières, l'aventure intellectuelle primordiale. Suivre ainsi la démarche des doctorants est une tâche lourde, exigeante, exaltante souvent. On leur doit la bienveillance de celui qui est passé par là et qui prend la responsabilité de faire du thésard son égal en qualification. On leur doit tout autant la sévérité sans malveillance dont ils doivent considérer qu'elle leur rend encore plus service. Le questionnement est capital. Sans concession, mais dans l'aménité constante.

J'ai dirigé peu de thèses, si je compare le nombre de mes doctorants à celui de certains collègues, car j'avais, près des médiocres, mauvaise réputation : trop exigeant, cherchant toujours la petite bête, contestant en permanence. Exagération évidente, mais qui provoquait une sorte de sélection naturelle. C'est aux prises avec cette faune de courageux et courageuses, que j'ai éprouvé mes plus grandes satisfactions intellectuelles, et même humaines, tout simplement. Leur en ai-je fait

éprouver, à l'instar du bonheur que les unes et les autres me procuraient ? J'en ai eu quelques témoignages qui font que je ne regrette rien.

Parmi ces doctorants, plusieurs ont fait une belle carrière dans les sciences de l'éducation à l'Université. Je ne vais pas les citer tous, même si tous le mériteraient. J'en retiens deux, parce que dans ces sciences de l'éducation à l'Université, leur nom compte autant, sinon plus, que le mien. J'ai évoqué Antonio Novoa, l'un des plus brillants penseurs portugais contemporains, éminent dans la charge, politiquement délicate, de réunir en une seule grande institution internationale les deux universités de Lisbonne. Polyglotte distingué, ayant enseigné aux États-Unis et au Brésil, il fut président de l'ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education*).

Je donnerai aussi une place spéciale à Jean Houssaye, qui a fait de l'Université de Rouen un des hauts lieux de la pensée de l'éducation dans la Francophonie. Il fut d'abord mon étudiant à Angers en psychologie générale. Puis je l'ai retrouvé à Paris à l'ISP, comme formateur. Professeur de philosophie dans le Secondaire, il avait la responsabilité de la formation initiale des enseignants de ce Cycle. Sous ses allures de barde breton un peu cagneux, il révélait une puissante capacité d'analyse de la situation de transmission du savoir. Préparant, sous ma direction, une thèse de 3e Cycle, je l'ai encouragé à passer directement à la Thèse d'État, dont je le tenais capable. Ce ne fut pas, de ma part, une erreur. Son paradigme sur le « triangle pédagogique » est devenu un classique de la réflexion sur la situation d'enseignement. Il a, bien sûr, dépassé la portée banale de cette métaphore, pour faire de ce « modèle » un mode de compréhension dynamique de cette situation d'enseignement, de ses ouvertures et de ses impasses. Et il a su s'entourer de « jeunes » qui prolongent aujourd'hui à Rouen ou ailleurs le rayonnement de sa pensée.

Ce développement sur mon rapport avec les thésards me permet de contribuer à lever une erreur assez commune. On m'attribue souvent l'honneur d'avoir été le directeur de thèse de Philippe Meirieu. Ce n'est pas exact. C'est Guy Avanzini qui a dirigé la thèse de cet étudiant avancé plus que prometteur. Je fus, par contre, de son jury de thèse. Et c'est à cette occasion que j'ai « institutionnellement » fait sa connaissance et que nous avons définitivement eu partie liée. Mais, consacrant cette thèse au phénomène de « groupe » dans la situation scolaire, il avait évidemment lu et travaillé mes propres travaux et nous avons eu quelques conversations préalables assez décisives. Dans l'un de ses nombreux ouvrages, où il dialogue avec Luc Cédelle, alors chroniqueur « éducation » du journal *Le Monde*, Meirieu me présente comme son « mentor ». L'image me convient assez. Car, dans le *Télémaque*, Mentor accompagne le jeune prince, fils et héritier d'Ulysse. Il le conseille, mais

il ne se substitue jamais à lui à l'heure de la décision. Au contraire, il se réjouit, tel le vieillard Siméon, de voir advenir qui fera mieux que lui et tiendra mieux que lui la place prophétique. J'ai chanté explicitement mon *Nunc dimittis*, parodiant Siméon, en préfaçant *L'École, mode d'emploi* en 1985. Et j'étais sincère. Je le suis plus encore aujourd'hui. Meirieu a une lucidité, un courage, une intelligence des opportunités dans l'éducation, une capacité de rendre cohérentes des pratiques à première vue incompatibles, que je n'ai pas. Bien sûr, il récuse cet effacement et insiste sur ce qu'il pense me devoir, s'attribuant même en public le « complexe de l'imposteur » à mon égard ! Non. Même s'il m'a emprunté quelques idées, Philippe Meirieu n'est ni mon porte-parole, ni mon disciple. L'indépendance de son œuvre, considérable, à l'égard de la mienne, plutôt restreinte, ne me paraît pas contestable. Et l'importance de son apport à la pensée et à la pratique de l'éducation, en dépit des outrages qu'il a reçus, – et peut-être aussi à cause d'eux – son authentique volonté de dialogue et de débat, font de lui l'une des figures marquantes de la réflexion sur l'éducation. Et de cette position éminente que retiendra l'Histoire, je ne suis pour rien.

#### **4. Si vous deviez revenir sur la définition ou détermination de ce que l'on appelle *pédagogie*, que souhaiteriez-vous exprimer ?**

Le terme « pédagogie » connaît depuis une vingtaine d'années un usage médiatique quasi-banal. En cette fin de 2021, la notoriété de la formule se trouve d'ailleurs renforcée par les débats, les incompréhensions et les refus obstinés autour de la pandémie de Covid-19, et, dans le domaine proprement politique, par la perspective de la campagne pour l'élection présidentielle de 2022. Le Président de la République parle ce soir, mardi 9 novembre, à la Nation, et il s'est évidemment trouvé hier un chroniqueur télévisé pour (le ?) prévenir qu'il lui faudra « faire montre de pédagogie ».

On est évidemment loin ici d'autres usages qui peuvent être faits de ce terme reçu des siècles passés, dans le domaine que la présence du « παις » (l'enfant, le jeune serviteur, l'esclave) fait désigner spontanément comme « pédagogique » ! « Le » domaine ? Au singulier ? Disons plutôt « les » domaines, au pluriel : car la mère de famille qui tente d'*éduquer* sa marmaille fait-elle preuve de la même activité humaine que l'enseignante qui tente, de son côté, d'*instruire* ses élèves ? Le débat *éduquer/instruire* a fait couler des flots d'encre d'imprimerie tout au long des XIXe et XXe siècles. Et les deux verbes, jugés antagonistes par des esprits distingués, ne sauraient, quoi qu'il en soit, être englobés sans réflexion intellectuelle par le terme « pédagogie », même si la chose peut paraître faisable.

On fera alors deux remarques, et d'abord un rappel. On notera *au passage* – et, justement, non sans cette métaphore du passage – que dans l'Antiquité grecque, le « pédagogue » n'était ni le parent, ni le maître, mais le serviteur, voire l'esclave, qui conduisait l'enfant de la maison à l'école. Des trois acteurs, c'est celui auquel l'on porte la moindre attention qui est désigné comme le « pédagogue », car il « fait passer » *materialiter* et en position très subalterne. Et voilà que la désignation « pédagogue » tend à englober les deux autres, mais *spiritualiter* (si l'on peut dire). Et en position hiérarchique. Car le parent, comme l'enseignant ont bien pour mission humaine d'assister des humains à « passer » d'un état à un autre, d'un stade à un autre, d'une croyance à une autre, d'une ignorance à une autre (ce savoir qui sait qu'il ne sait pas, par exemple), etc.

En second lieu, si on en revient aux politiques ou aux *managers* contemporains, « faire preuve de pédagogie » est pour eux se montrer capables d'*expliquer* un projet, une décision, les aléas d'une situation. Mais *expliquer*, dans leur cas, c'est aussi *s'expliquer* car ils sont tout sauf désimpliqués dans la quête du résultat. S'ils cherchent à faire admettre, c'est, pour, « en même temps » comme dit l'autre, *se faire admettre*. Or, quel que soit le domaine où s'exerce ce rapport inégalitaire à l'autre, que constitue tout lien qualifiable de « pédagogique », que l'autre soit foule, groupe ou individu (ou, souvent, les trois à la fois !), il y a là une leçon universelle à tirer : *qui explique s'explique, qui cherche à faire admettre, cherche à se faire admettre*. C'est vrai aussi du parent et de l'enseignant, comme du politique ou du *manager*. En conséquence, la distinction entre objectivité (*qui explique*) et subjectivité (*qui s'explique*), même si elle est sous-jacente à l'opposition, certes conceptuelle, entre instruire et éduquer, n'est pas pertinente car il s'agit toujours, dans l'un et l'autre cas, de « pédagogiser », comme titrait Félix Pécaut à la fin du XIXe siècle. L'éducable, l'apprenant, l'élève (appelons cet assujetti comme on voudra !) « aime » ou n' « aime pas », les mathématiques par exemple. Et penser à ces dernières véhicule encore pour le vieillard de quatre-vingt-dix ans, au sein du défilé de ses propres enseignants d'hier, l'image, révérée ou moquée, des individus qui ont tenté de les lui faire apprendre. Certains de ces « passeurs » étaient à ses yeux bien médiocres. Et leur image est plutôt ternie. Mais, pour d'autres que le mauvais élève que j'étais, quelque chose « passait ». Alors, ces élèves « passaient ». Ils « passaient outre » à l'occasion de cette rencontre avec la chose passante. D'autres, dont je fus, demeuraient « dans l'impasse ». Mais la métaphore du passage n'est pas trahie par cette dernière image. Bien au contraire. Car si une démarche peut être dite « pédagogique », c'est parce qu'elle est toujours menacée de se manquer.

**5. Pourriez-vous retracer votre parcours de chercheur, dans ses principales étapes, et vos contacts, vos coopérations, vos divergences avec d'autres chercheurs ?**

**« Être en recherche » / « Faire de la recherche »**

Jean-Claude Filloux, dans un article d'*Orientations* je crois, au cours des années 1970, avait bien marqué la différence fondamentale entre deux attitudes où apparaît le mot « recherche ».

L'une et l'autre correspondaient à deux états d'esprit, à la fois parallèles et enchevêtrés, de ces années-là. Un héritage des événements de 1968 fut de confirmer que vacillaient déjà, sans qu'on s'en rende vraiment compte, maintes certitudes en tout domaine. Il s'agissait, dès lors, d'« être en recherche », avec comme corollaire que n'occupe plus la première place la satisfaction de « trouver ». Mais Filloux oppose à cette vue, qui invite à une sorte de pèlerinage interminable aux relents quasi religieux, l'expression « faire de la recherche », construction intellectuelle de variables dépendantes et indépendantes, mise en œuvre de paradigmes qui tranchent avec la « quête » d'objets idéaux ou idéalisés, restauration de la scientificité dans la connaissance de l'univers et dans celle, propre, de l'humain. Et, dans cette perspective, il est notoirement insuffisant d'« être en recherche », il est important de « trouver », fut-ce à titre provisoire, ce que tout scientifique admet.

J'ai vécu cet enchevêtrement des deux attitudes dès ma formation universitaire (1957-1959), mon enseignement de philosophie en École normale (1959-1964) et mon premier assistantat en psychologie générale (1964-1968). Car autant je me sentais d'accord avec Filloux pour ne pas ramener l'action humaine de « faire de la recherche » au sentiment d'« être en recherche », autant je concevais que la mobilisation pour la première exigeait l'état d'esprit, certes démystifié, de la seconde.

**« Qu'est-ce qui est en train de se fabriquer ? » / « Qu'est-ce que je fabrique ? »**

J'ai, très tôt je pense, formulé mon attitude fondatrice à l'égard de la « recherche », dans les sciences de l'éducation qui se fondaient à cette époque (1967) par une question dont les réponses peuvent témoigner de la « recherche » sous les deux acceptions dégagées par Filloux : « qu'est-ce qui est en train de se fabriquer ici ? » et « qu'est-ce que, moi, je suis en train de fabriquer ? ». Ainsi, en classe terminale de philosophie, mener, parallèlement à Marie-Joelle Dardelin dans sa propre classe, une

« expérience non directive » (*La Liberté d'apprendre*, 1967) inspirée des travaux de Carl Rogers, m'a conduit à mettre en place des instruments (les catégories de Porter, les analyses sociométriques de Moreno) qui permettaient de mieux déterminer « ce qui se fabriquait » dans cette classe. D'une certaine manière, je « faisais de la recherche » dans une classe-laboratoire. En même temps, introduisant dans un établissement scolaire, des manières de procéder en rupture avec les errements habituels, je ne pouvais pas ne pas m'interroger moi-même sur « ce que j'étais en train de fabriquer », avec mes élèves, non sans rapport plus ou moins conflictuels avec des collègues, mes supérieurs hiérarchiques et le « système scolaire » en général. Il s'agissait de déployer une stratégie très personnelle, engageant mes propres idéaux comme mes propres rébellions, où je prenais des risques et en faisais prendre. Je pouvais prétendre, face aux incertitudes de cette situation, neuve pour tout le monde, « être en recherche » ! Le principal contact qui m'a permis de « tenir » et de développer mon « expérience » fut celui d'André de Peretti qui était en train de devenir, dès ce moment, l'un des meilleurs connaisseurs de Carl Rogers, tout en étant un conseiller (parfois) écouté des patrons de l'Éducation nationale.

Paradoxalement, c'est ma période d'assistantat auprès d'Honoré Lesage, professeur de psychologie générale à l'UCO d'Angers, qui s'avère la moins consacrée à la « recherche » pure. Pas de laboratoire. Pas d'équipements. Je l'ai dit plus haut : un rôle médiocre de répétiteur, dépendant strictement du programme de recherche des « collègues » de Poitiers.

### ***Anthologie des psychologues français contemporains (1969)***

En revanche, les circonstances me donnèrent l'occasion de jouer, dans l'univers de la psychologie universitaire, un rôle sans commune mesure avec mon modeste statut d'assistant (et d'une université catholique en plus !). Les Presses universitaires de France avait sollicité l'avis de Paul Fraise pour la rédaction d'une *Anthologie des psychologues français contemporains*. Fraise voyait tout de suite les risques de l'opération : être assuré par une coterie qui privilégierait ses membres et ses collatéraux, en « oubliant » les têtes qui ne leur revenaient pas. Ne désirant pas assurer lui-même cette publication, il fit appel à Honoré Lesage, dont j'étais l'assistant. Lesage était connu pour ses traductions de l'américain que Bourdon, puis Piéron, puis Fraise lui avaient commandées pour des ouvrages à paraître aux Presses universitaires. Mais il était, en définitive, un marginal. Néanmoins son appartenance à une université catholique semblait garantir, aux yeux de Fraise,

l'objectivité et l'honnêteté (*sic*) que ce dernier souhaitait pour l'Anthologie !

Lesage mit comme condition de m'associer à l'affaire. Or il se trouva qu'il tomba à ce moment très gravement malade. Il convint avec Paul Fraisse, qui se souvenait de mon stage dans son labo, de me laisser la responsabilité de l'entreprise. Fut-ce de la « recherche » que de sélectionner des auteurs pour cet ouvrage ? J'en sortis, de toute façon, après avoir lu des milliers de pages et retenu un certain nombre de concepts fondamentaux des recherches psychologiques en cours ! J'ai eu contact avec tous les sélectionnés, leur demandant de répondre à un questionnaire dont les réponses sont déposées aux Archives Jean-Jacques Rousseau à Genève, avec mes propres archives. Et, sur la suggestion pressante du Directeur des PUF, je rendis visite aux deux psychanalystes-enseignants les plus notoires du moment : Daniel Lagache et Jacques Lacan, pour des conversations qui mériteraient chacune un long compte-rendu !

### ***Conversation avec Daniel Lagache (1968)***

Lorsque j'ai suivi les cours de psychologie générale d'Honoré Lesage à l'UCO à Angers en 1958-1959, le nom de Lagache me fut d'emblée familier car Lesage s'y référait avec régularité, comme d'ailleurs tout professeur de psychologie à l'époque. Lagache, philosophe, psychologue et psychanalyste, était un maître sinon incontesté du moins reconnu et, pour beaucoup, tout simplement « le » maître. Lesage nous engageait à travailler les cours de Lagache, dans le *Bulletin de Psychologie*. Ce dernier, dirigé par Dimitri Voutsinas, n'était encore dans les années cinquante, qu'un assez modeste recueil des notes d'étudiants prises aux cours de la Sorbonne. Devenu l'assistant d'Honoré Lesage, puis son suppléant, j'ai poursuivi et même amplifié ma connaissance de l'œuvre de Lagache qui correspondait assez étroitement avec mes propres préoccupations intellectuelles. Je me souviens d'un de ses cours sur « le changement », me demandant à l'époque comment on pouvait tenir une année de cours de psychologie sur ce thème. Je ne me poserais plus cette question naïve aujourd'hui à l'heure des « *genderstudies* » et du « *gender reversal* » !

L'ouvrage de Lagache de 1949, *L'unité de la psychologie*, représentait encore le meilleur effort de synthèse entre des tendances que d'autres s'efforçaient d'opposer intellectuellement et institutionnellement : psychologie expérimentale vs psychologie clinique, psychologie sociale vs psychologie générale. Un professeur comme Lesage, agrégé de philosophie, traducteur des grands manuels de psychologie sociale

américains, Festinger et Katz, Kretch & Cruchfield, et se voulant disciple de Politzer, était proche de la pensée de Lagache quand il montrait l'imbrication obligée de ces disciplines. Et je le suivais sur ce terrain.

Cependant, l'éclatement de la Sorbonne après les événements de 1968, irait dans l'autre sens et confirmerait la rupture : psychologie expérimentale à Paris V, psychologie clinique à Paris VII. Elle s'illustre anecdotiquement par l'éloignement institutionnel des deux Pagès : Robert Pagès, professeur de psychologie sociale expérimentale à Paris V, Max Pagès, professeur de psychologie sociale clinique à Paris VII ! L'unité de la psychologie n'était-elle qu'une utopie sous la plume de Lagache ? C'est à cette question que, sélectionnant un passage du livre de 1949, j'essayais de répondre en construisant le propos de notre *Anthologie des psychologues français contemporains*, vingt ans après, en 1969.

Le Directeur littéraire des Presses universitaires de France (PUF) m'avait fortement incité à rendre visite à Lagache et à Lacan et à soumettre à ces « maîtres » le passage de leur œuvre que j'avais retenu. C'était d'ailleurs les deux seuls dont il pensait opportun que je requiesse l'avis. Je demandai donc une entrevue au Professeur Lagache, sur recommandation du Directeur des Presses, ce qui me valait un passeport des plus valides... J'avais, pour Lagache, que je n'avais jamais rencontré personnellement et qui ne me connaissait pas, un attachement à la fois rationnel et irrationnel. Rationnel : le développement précédent le montre. Irrationnel : je portais le même prénom que lui ! Lagache me reçut très aimablement. Il me questionna sur le travail de l'Anthologie et la portée à la fois intellectuelle et institutionnelle de nos choix à l'heure où l'unité de la psychologie, telle qu'il l'avait fait pressentir, à défaut de la démontrer, avait volé en éclats. Il approuva la sélection que j'avais faite dans son œuvre, dont je lui avais montré que je la connaissais depuis ma propre formation.

Notre conversation prit soudain un tour inattendu, rendu sans doute possible par la sympathie évidente que je portais à ses écrits et la connaissance que j'en avais. Il me demanda à brûle-pourpoint : « Et votre prénom, comment vivez-vous avec ? ». Ainsi, comme moi de mon côté, il n'était pas insensible au fait que nous portions l'un comme l'autre ce prénom de Daniel. « Vous savez », poursuivit Lagache, « ce qu'il signifie en hébreu ? » Je le savais. Bien sûr que je le savais et que j'avais payé le prix pour le savoir ! Lagache continua : « Dieu-me-juge », vous trouvez ça facile à porter ? » Et me voilà à dissenter, moi, petit assistant inconnu, avec l'un des plus célèbres psychanalystes-enseignants du moment, sur la portée du verbe « juger », sa signification pervertie par la culpabilisation chrétienne du *Dies Irae* par exemple, la nécessité (?) humaine de projeter

l'espérance d'un « juste Juge », garant de l'impossible approche de la vérité de soi.

Vers 1980, à Genève, je croisais régulièrement dans les couloirs de la FAPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) Daniel Karlin, le réalisateur de télévision qui venait de produire *La raison du plus fou*. Il donnait un cours au service audio-visuel de la Faculté. Je l'abordais pour lui dire que j'avais vu et apprécié son émission et je me présentais. Et ce fut immédiatement, exactement la même question que m'avait posée Lagache : « comment vivez-vous un pareil prénom ? » Karlin, athée ou au moins agnostique, me raconta alors que sur son lit de mort, son père, israélite pratiquant son judaïsme, lui avait fait comme dernière recommandation : « Pense à ce que signifie le prénom que je t'ai donné ».

Mes parents en me prénommant Daniel, alors que mon jumeau recevait le prénom de Jean-Yves, ignoraient l'un comme l'autre la portée métaphysique puissamment interrogative de leur choix. Lagache, lui, le savait. Et Karlin.

### ***Conversation avec Jacques Lacan (juillet 1969)***

Rencontrer Lagache, c'est rencontrer l'universitaire respectable et respecté. Lagache incarne à sa manière « moderne » l'Université reçue de Gréard : cinquante après, il ouvre la vieille Maison aux sciences humaines les moins « dures » (la sociologie a fait son entrée avec Durkheim mais au prix d'un scientisme que Lagache ne partage pas) : psychologie et psychanalyse obtiennent, grâce à lui, droit de cité. Mais dans les règles de l'institution du savoir telles que l'Université en détient le monopole en vue du bien public.

Rencontrer Lagache en 1968, c'est se voir confirmer d'être en présence d'un grand monsieur. Rencontrer Lacan à la même époque, c'est bénéficier de la faveur d'être admis à côtoyer une *star*. À ce moment de l'Histoire, c'est l'image de Lacan qui s'impose et que des centaines d'intellectuels, parmi les plus titrés et les plus raffinés, entretiennent de leur engouement. Or l'engouement est une des faiblesses du monde intellectuel. Que reste-t-il de Sartre et de l'impérialisme de sa pensée, qu'il nous fallait aduler comme par devoir en méprisant Camus, « ce Saint-Exupéry... et encore, sans avion » comme le bafouait le sartrien Jean Cau dans *L'Observateur* ? Que reste-t-il d'Althusser, véritable dictateur de l'orthodoxie marxiste, quand les innombrables disciples disciplinés, singeant la maîtrise du maître, se refusaient à entrevoir les faiblesses du « pauvre homme » que ce maître était aussi ?

On s'engoue de même de Lacan. D'autant que Lacan est un rebelle, un « personnage » qui est à lui-même sa propre institution. Il a rompu avec le freudisme officiel. Il enseigne en marge de l'Université. À midi. Comme s'il voulait distribuer le pain de sa parole à l'heure où les gens ordinaires font leur pause pour se restaurer. Lacan sait qu'il est l'objet de cet engouement. Le méprise-t-il au fond de lui-même ? Toujours est-il qu'il semble en cultiver l'aura, faite autant de rumeurs soigneusement entretenues que de faits vérifiables. La star est un personnage imaginaire dont la caractéristique est de n'être pas qu'imaginaire.

Petit assistant de province, même une fois « monté à Paris », je ne participe en rien à cette quasi-frénésie. Mais l'imagerie parisienne qu'elle suscite est connue dans le milieu, y compris dans ses territoires les plus reculés ! Quand on ne s'engoue pas, on se gausse. Et il peut y avoir de quoi ! Pour me procurer les biographies des auteurs que je retiens, il n'existe pas de Wikipedia, à cette époque. Les Presses universitaires m'abonnent à SVP, un service qui, contre rétribution, fournit les informations les plus diverses dont les rédacteurs ont besoin. Je trouve un *curriculum vitae* très complet de Lagache. Mais de Lacan : rien. SVP me fait savoir que Lacan a toujours refusé que la moindre information soit diffusée au sujet de sa vie privée et qu'en particulier, le Service ignore sa date de naissance ! Caprice de *diva* ?

Cependant, le peu que j'ai lu de Lacan me fait subodorer qu'il y a dans ses écrits autre chose qu'une verbo-motricité mallarméenne dont il cultive la talentueuse rhétorique dans son célèbre Séminaire. J'ai lu ses premiers articles des années 1930 dans le volume IV de la célèbre *Encyclopédie Française* dirigée par Anatole de Monzy. Limpides et instructifs. Ce Lacan-là est un psychiatre surdoué. C'est plus tard que l'ésotérisme de sa profération du savoir devient l'une de ses façons de penser et d'écrire. Et même là ! Même là, le dessein s'impose, dans sa rationalité. Oui, sa rationalité. Et même sa rationalité freudienne. Jamais personne n'avait conjugué de cette manière la perlaboration langagière erratico-vaticinante, aux allures de liberté surréaliste, du « ça parle », avec la maîtrise discursive et rusée du « je parle ».

Je ne participe pas à l'engouement, qui me paraît tellement d'un parisianisme superficiel et mondain, mais j'admire la performance du rhéteur, qui n'est pas que cela.

C'est dans cet esprit que je prends rendez-vous avec Jacques Lacan, muni du précieux sésame de la recommandation du directeur des Presses Universitaires de France. Je me souviens que ce devait être en juillet.

Sans doute juillet 1968. C'était un matin. Il faisait déjà très chaud. Je me rends à l'adresse de son cabinet de consultation, dans le VII<sup>e</sup> arrondissement si mes souvenirs sont exacts. Lacan me fait asseoir en face de lui devant son bureau. Il est conforme à l'image bien connue : chevelure abondante grisonnante soigneusement massive et ondulée, petites lunettes cerclées finement, le célèbre nœud-papillon au col d'une chemise rose. Cette dernière, sans doute mal ajustée dans le pantalon, s'ouvre soudain et il m'est donné d'apercevoir le nombril du maître. J'ai gardé mon sang-froid de visiteur subalterne et respectueux. Mais le vers d'un cantique me revient à ce moment-là à l'esprit, un vers dont, enfants, nous faisons une sorte de contrepèterie : « Ton Nom brille au plus haut des cieux » devenait évidemment « Ton nombril au plus haut des cieux ». Stupide, certes. Et, dans la circonstance, peu propice à la concentration intellectuelle. Je me suis vanté quelquefois, pour rire, de proposer d'ajouter à mes titres sur ma carte de visite « l'homme qui a vu le nombril de Lacan ». Cela dit bien la quasi divinisation du personnage à laquelle, tout en raillant, on se laissait aller.

Cependant cet épisode se passe en quelques secondes et Lacan me donne la parole. Je lui expose le projet des Presses, mes choix généraux et le choix particulier que j'ai fait d'un assez long passage de son célèbre commentaire de la *Lettre volée* d'Edgar Poë. « Comment présentez-vous ce commentaire ? » me demande Lacan. Je lui passe mon texte. Il en prend rapidement connaissance : « C'est intelligent, ça. Juste ce qu'il faut dire. Pas de contre-sens. Au contraire. On écrit beaucoup de sottises au sujet de mon commentaire de la *Lettre volée*. Ce n'est pas votre cas. J'approuve ». Il me regarde déjà d'un autre œil. Autre question : « pouvez-vous me dire quelle place vous donnez à mon texte ? Il y a des voisinages que je pourrais trouver comiques ! » Je lui présente la table des matières : il occupe la partie conclusive et voisine avec le seul André de Peretti, dont le voisinage n'attire aucun commentaire de sa part. C'est lui qui relance la conversation : « Vous êtes à l'Institut catholique... comment se sont passés les événements de mai chez vous ? » Je lui réponds qu'à l'instar des universités publiques, les universités catholiques ont connu l'agitation, parfois même véhémence, des mouvements étudiants et que si la violence n'a pas été jusqu'à l'occupation des locaux, il a fallu des médiateurs, dont je fus.

Lacan alors me fait tout un exposé sur le gauchisme qui, selon lui, est essentiellement rongé par la culpabilité à l'égard des masses paupérisées dont il désespère de les extraire de leur misère, alors que les conservateurs (et j'ai alors l'impression qu'il assimile étudiants et enseignants de l'Institut catholique à cette catégorie politique), même si on peut leur reprocher leur paternalisme, ne sont pas aux prises avec cette

culpabilité qui débouche sur la violence par impuissance. « C'est la même chose, ajoute-t-il, pour la sexualité. Un bon conservateur croyant fornicque : il s'en confesse, et *basta* ! Vous pourriez proposer à votre Recteur de tendre un calicot sur la grande entrée de votre Institut : « Ici, on baise autant qu'ailleurs ! » Et ce serait sans doute la vérité ! J'admire au fond cette liberté d'esprit potentielle, même si je n'adhère évidemment pas aux croyances qui la rendraient possible ». Je tente de lui répondre que la culpabilité névrotique est malheureusement aussi répandue, sinon plus, dans les rangs du christianisme catholique tel qu'il s'est constitué autour de l'horreur du sexe et la répulsion à l'égard de la femme. Il me dit que le christianisme comportait, au départ, une grande capacité de renverser l'ordre établi et de modifier l'humain. Et sans violence. Mais ça n'a pas marché ! Il reste un instant pensif, puis il ajoute : « tenez, Hameline, on me présente comme le psychanalyste attiré des belles dames du XVI<sup>e</sup> oisives et fortunées. Mais ce n'est pas à leur chevet que je trouve ma véritable raison de pratiquer la psychanalyse. J'en apprend plus en m'occupant d'enfants gravement déficients du fait de leur enfance meurtrie, et même d'enfants psychotiques. Mais, dites-moi, vous qui êtes dans un institut catholique, vous connaissez ce passage des Évangiles qui dit quelque chose comme : je te remercie, Père, d'avoir caché cela aux habiles et aux savants, et de l'avoir révélé aux tout petits ? Voilà mon métier véritable, l'écoute des petits. Le reste... »

Lacan m'a alors invité à traverser la rue avec lui pour se rendre à son appartement dans l'immeuble d'en face (« Vous ne me voyez pas recevoir mes patients chez moi ! Une promiscuité insupportable ! »). Je ne me souviens plus si la personne qui nous y a servis était sa conjointe ou sa domestique. Il m'a offert l'apéritif et s'est mis à dévorer à pleines dents un paquet de bretzels. Puis, j'ai eu droit à un passionnant cours d'histoire de la psychologie. Je retrouvais là le Lacan de l'*Encyclopédie française*. C'était merveilleux à entendre, merveilleux d'érudition dominée, de vues cavalières inattendues, de jugements équilibrés et fondés. J'ai rarement écouté avec cette satisfaction tranquille de me trouver devant un détenteur d'un savoir intact et profond désireux de le partager. Était-ce, en même temps, une entreprise de séduction ? Quelqu'un de ses familiers m'a assuré qu'il était très rare qu'il invite un visiteur venu pour des raisons professionnelles, à traverser la rue pour être admis dans sa sphère privée. Et Lacan n'a pas manqué de m'inviter à venir à son Séminaire hebdomadaire.

Avant de prendre congé, je lui ai quand même signalé que SVP ne m'avait fourni aucune information sur son CV et qu'il me fallait bien une notice biographique le concernant : « Mais, mon pauvre ami, qu'est-ce que vos lecteurs ont à faire de savoir la date de naissance de Lacan ? Je

vous enverrai cette notice que je rédigerai moi-même et c'est elle que vous transcrirez, telle quelle, dans votre Anthologie ». Quelques jours après je recevais un pneu contenant un mot aimable et la notice promise. Cette dernière figure *in extenso* dans l'Anthologie et je suis assez fier d'avoir provoqué et publié la note biographique de *Lacan par lui-même*. Mais il ne semble pas que les lacaniens qui ont écrit l'histoire de leur maître en ait eu connaissance. Élisabeth Roudinesco, par exemple, ne la cite pas. Il est vrai que je n'appartenais pas à leur milieu intellectuel et que cette Anthologie, quoique parue aux Presses Universitaires de France, ne méritait pas leur attention... Le pneu de Lacan, sa lettre et sa notice, figurent aux Archives IJRR, dans mes archives personnelles.

### ***À l'Institut supérieur de pédagogie (1966-1972)***

À l'Institut supérieur de pédagogie (1966-1972), mon activité de « recherche » est à la fois collective et individuelle. Faisant fonction de directeur des études, il me revient de coordonner les interventions des enseignants. L'ISP fait appel à des personnalités fortes mais diverses, aux spécificités parfois contradictoires. Certaines de ces personnalités se consacrent, en même temps qu'à leurs tâches de formateurs et d'enseignants, à une activité éditoriale bientôt de premier plan dans les Sciences de l'éducation naissantes. C'est le cas de Didier-Jacques Piveteau et Étienne Verne, par exemple, qui font de la modeste revue des Frères des Écoles chrétienne *Orientations* un des véhicules majeurs de la pensée pédagogique en langue française. Le comité de rédaction, dont je fais partie, est le lieu d'un débat permanent où le souci éditorial se confond avec le dessein innovateur et la réflexion stratégique. C'est un haut lieu de pensée.

À l'Institut, je propose à l'ensemble de mes collègues de nous retrouver toutes les semaines pour un « séminaire de formation mutuelle » (*sic*). Ce n'est pas un laboratoire de recherche patenté et subventionné. Mais le terme « laboratoire » peut être retenu pour désigner ce lieu d'« élaboration » interdisciplinaire et de confrontation des connaissances et des pratiques éducationnelles ainsi que des multiples angles sous lesquels il est cohérent de les prendre. C'est Verne qui, le premier, perçoit, dès le début des années septante, analysant la retombée de l'effervescence « groupiste » dans l'éducation scolaire ou universitaire, ce qu'il appellera, et moi après lui, le « retour de la didactique ». Il est le premier à voir un avenir à l'entrée dans la pédagogie par les *objectifs*. Je vais dès lors faire de cette « entrée » l'un de mes thèmes personnels de recherche. Mais je commence par m'intéresser de près à ce qui semble se présenter comme une sorte d'application de cette « entrée » : l'enseignement programmé. Cela

m'amène à travailler, assez solitairement, la littérature américaine et britannique sur la question. Je fais traduire, dans la collection que je dirige aux Éditions ouvrières, « Point d'appui/Éducation », *An Introduction to Educational Psychology* de E.Stones (Londres, 1966) par Jacques Drouet, sous le titre *Introduction à la psychopédagogie* (Paris, 1973). C'est dans cet ouvrage que je rencontre pour la première fois l'œuvre de Vygotski et de ses disciples, dont Leontiev, un chercheur soviétique éminent, dont Paul Fraisse parlait avec estime au temps de mon stage. Ne pratiquant pas le russe, je prends connaissance avec régularité de l'excellente revue en anglais *Soviet Education*. Et je peux alors opposer la « programmation » des apprentissages selon les méthodes américaines et selon les méthodes soviétiques issues clandestinement de Vygotsky, car ce dernier, objet de la méfiance des staliniens, disparaît prématurément en 1935, emporté par la tuberculose. Je publie sur cette question avec un peu de malice, sachant que des universitaires français appartenant au Parti communiste ont ces œuvres sous le coude mais se trouvent astreints au silence par crainte de manquer d'orthodoxie stalinienne ! C'est l'ISP de l'Institut catholique qui prend le relai en quelque sorte !

### ***Mes thèses***

La spécificité de cette activité individuelle de recherche ne m'empêche pas de me préoccuper de la préparation d'une thèse. Je me suis inscrit en 3e Cycle à Paris-VII avec l'intention de présenter une thèse de 3e Cycle sur Maine de Biran ! La condition obligée est de participer au séminaire de Levy, qui est une sorte de dynamique de groupe où je rencontre des gauchistes et d'ex-gauchistes. Je me fais embarquer à écrire dans *Politique-Hebdo* où je fais la connaissance d'Hervé Hamon !

En même temps, je songe à armer ma qualification dans les Universités catholiques en présentant une thèse devant la Faculté de philosophie de l'ICP. Seul parmi les Cinq instituts catholiques de France (Paris, Lyon, Lille, Toulouse, Angers), l'Institut catholique de Paris bénéficie du statut d'Université pontificale à l'égal de celles de Rome (Université grégorienne, Université du Latran). Il peut décerner le titre de docteur en philosophie des facultés pontificales. Évidemment, ce titre, à cette époque-là, n'a pas d'existence légale aux yeux du gouvernement de la France laïque qui détient seul, en France, le pouvoir légitime de la collation des grades et ne dispose d'aucun accord avec le Saint-Siège pour reconnaître les diplômes qui sont décernés en son nom. Philippe-Alexandre Rey-Herme qui, tout en enseignant l'histoire de l'éducation à l'ISP est professeur à la Faculté de philosophie, accepte de prendre la fonction de directeur de thèse. Je remplis les formalités nécessaires (dont

je ne me souviens plus quelles elles étaient). Fin décembre 1968, je me cloître pendant quinze jours (le jour de l'An, je ne sortirai qu'à 18h pour acheter *Le Monde* et le kiosquier sera le seul être humain avec lequel j'échangerai des vœux de bonne année, car je n'ai même pas le téléphone), et je « bâcle » un *pensum* de 400 pages, non sans utiliser de la matière déjà parue dans *Orientations*. Mais l'essentiel est quand même une réflexion originale dont la relative facilité pour en accoucher sur le papier témoigne qu'elle était en gestation, plus ou moins consciente, pendant tout ce temps d'hyper-activité.

Je ne sais plus à quel moment j'ai déposé la thèse. La Faculté l'accepte, constitue un jury : Alexandre Rey-Herme, le directeur, Pierre Colin, un très remarquable historien de la philosophie, futur doyen de la Faculté, Antoine de la Garanderie, professeur à la Faculté des Lettres et chargé d'un cours à l'ISP où il enseigne sa fameuse « gestion mentale ». Je soutiens cette thèse en Juin 1969. Débat instructif et sans concession avec les membres du Jury. Verdict : doctorat accordé « *singulari prorsus laude* », la distinction la plus élevée ! J'en suis presque accablé tant il me semble n'avoir servi au jury qu'un tissu d'élucubrations personnelles mises plus ou moins adroitement bout à bout.

Je donne connaissance de ce document à mon directeur de 3e Cycle à Paris-VII, Paul Arbousse-Bastide, qui, depuis quelque temps déjà, me suggérait de passer d'une thèse de 3e Cycle, carrément à une thèse de Doctorat d'État. Intéressé par le texte que je lui remets, il n'hésite pas à m'engager à en tirer parti. Il prend lui-même l'initiative de consulter la Présidence de Paris-VII, qui interroge son juriste. La réponse de ce dernier est formelle : la thèse soutenue devant l'Institut catholique de Paris n'a aucune valeur devant l'État français. C'est un pur acte privé. Juridiquement, il n'y a pas de thèse ! La présidence de Paris-VII considère donc que le doctorant peut en faire l'usage que son directeur de thèse à Paris-VII jugera opportun. Arbousse-Bastide me conseille alors d'abandonner Maine de Biran, et de reprendre le texte de la thèse soutenue, de considérer sa soutenance devant un jury de l'ICP comme un exercice privé préalable, de tenir le plus grand compte des observations de ce jury en modifiant les passages que les jurés ont pu trouver discutables, de remplacer plusieurs chapitres afin de différencier, malgré tout, les deux objets et de présenter la thèse ainsi modifiée et révisée devant un Jury de Paris-VII.

Ce Jury est constitué : Paul Arbousse-Bastide, Philippe-Alexandre Rey-Herme, Georges Snyders, Professeur de sciences de l'éducation à Paris-V et Max Pagès, professeur de psychologie sociale clinique à Paris-VII. Entre temps, Jacques Ardoino avait pris connaissance du tapuscrit de

la thèse et décidé de publier l'ouvrage dans la collection qu'il dirigeait chez Gautier-Villars ! J'ai donc soutenu ma thèse de doctorat d'État sur les premières épreuves du futur livre ! Le matin même de la soutenance, j'ai siégé pendant trois heures au conseil d'administration de l'Université pédagogique d'été. Et lorsque j'ai pris congé des participants en disant que j'allais, de ce pas, soutenir ma thèse de doctorat d'État, cette information fut reçue poliment mais dans une parfaite indifférence. La soutenance eût lieu dans un sous-sol de Paris-Jussieu (j'avais rêvé de la Salle Liard à la Sorbonne !). La salle était mal balisée et des invités errèrent un long moment dans ces couloirs peu éclairés. Quand je pénétrai dans la salle, je vis cette scène surréaliste : mon directeur de thèse, Arbousse-Bastide, assisté de Snyders, en train d'épousseter les tables (je ne sais avec quoi ! Leurs mouchoirs ?) recouvertes de poussière ! Parmi les membres du Jury, ce fut Max Pagès qui se montra le plus difficile. Je me souviens de l'exorde de son intervention : « je n'arrive pas à me décider, je suis arrivé ici ayant trouvé votre ouvrage détestable et résolu à le critiquer très sévèrement, mais, je ne vous connaissais pas et, à entendre votre exposé de soutenance, je m'aperçois que je me suis fait de vous une image qui ne correspond en rien à ce que je vois et entends ici. C'est une situation très insolite, assez inconfortable. Mais je vous dirai crûment mes objections, comme je les ai préparées ». Il tint parole et fut très critique. Ce fut Snyders, mon « ennemi intime », qui tempéra, si mes souvenirs sont bons, les propos de Max Pagès. J'obtins la mention « très honorable » et je choisis la spécialité « sciences de l'éducation ». Je sais que Jacques Ardoino m'a tenu grief de cet « arrangement » entre les deux thèses. En réalité, il n'y avait rien d'illégal à cette réutilisation. La chose ne serait pas possible aujourd'hui, et d'ailleurs pas nécessaire, puisque l'État français et le Saint-Siège ont passé des accords pour que les diplômes des universités pontificales, canoniquement reconnus quand ils sont décernés au nom du Saint-Siège, aient valeur aux yeux de la République française.

### *À Dauphine (1974-1981)*

La recherche a été l'une des composantes essentielles de mes tâches à l'Université de Paris-Dauphine. Je peux les regrouper en quatre ensembles. Le premier tient évidemment aux objectifs de ma nomination : j'ai dû mener une importante investigation sur l'état de la pédagogie universitaire, principalement au Québec. Mais il s'agit d'une recherche purement documentaire, les possibilités d'expérimentation ayant été réduites quasiment dans l'œuf par l'échec (annoncé) de ma mission.

### *S'occuper pendant la vacance d'emploi*

Le deuxième ensemble est en rapport avec la période de « vacance » qui suit la fin de la tentative de pédagogie universitaire. J'ai mené des travaux personnels de préparation documentaire pour mon futur livre sur les *Objectifs pédagogiques*, ainsi que des sessions de formation expérimentant cette piste. J'ai même eu l'occasion de tourner deux films pédagogiques pour l'IPN (Institut pédagogique national, qui devait devenir INRP Institut national de la Recherche pédagogique). Recherche ? Oui, car il y a là autant que la confection d'instruments pédagogiques, expérimentation éclairant en principe mes propres travaux sur les objectifs pédagogiques.

Le premier de ces films, que je n'ai jamais visionné, tourné dans des conditions quasi-désastreuses, est la captation filmée d'une double session d'enseignants en vraie grandeur : l'une au cours de laquelle des formateurs préparent leurs interventions, l'autre où les futurs formés préparent les questions qu'ils aimeraient poser à leurs formateurs. Le but « pédagogique » de l'opération est de montrer le décalage entre la conception que se font de leurs objectifs, de part et d'autre, les formateurs et les formés. Je me souviens qu'il s'agissait de réparation automobile. Les « formateurs » préparaient un exposé sur le moteur à quatre temps, pendant que les futurs « formés » posaient parmi les questions : « je cale en haut du col du Simplon, qu'est-ce que je dois faire ? ». Le metteur en scène ayant fait « faux bond », nous avons improvisé nos propres scènes sans aucune possibilité de reprise : les enseignants recrutés pour tourner le film (des profs du Technique venant, pour un après-midi, d'un lycée de Picardie, je crois) se sont montrés très coopératifs, voire amusés par cette situation quasi-ubuesque, et j'ai essayé, quant à moi, de sauver mon scénario ! Mais je n'ai jamais eu le courage de voir le film !

Le second est intitulé *Goûter l'art de Van Gogh* et met en scène un professeur d'arts plastiques et ses élèves étudiant Van Gogh en utilisant l'entrée dans la pédagogie par les objectifs. J'ai écrit le scénario et les dialogues. Le tournage nous a transportés au chevet de l'église d'Auvers-sur-Oise et auprès du Pont d'Arles. Ce fut pour moi une expérience très instructive car le film disposait d'un réalisateur qui était un vrai pro. Le film a obtenu un prix de je ne sais quelle institution et il figure dans la nomenclature des films consacrés à Van Gogh ! Heureuse jonction du cinématographe et de la recherche pédagogique !

Pendant cette période de ma carrière, j'ai eu quelques « colloques singuliers » dont j'ai parlé plus haut. Recherche ? Oui, même s'il n'en est pas sorti de documents autres que privés.

### ***Le Service Éducation permanente (SEP)***

Le troisième ensemble tient à l'ambiance intellectuelle même du Service Éducation permanente de Dauphine. Guy Jobert qui le dirigeait était un véritable manager. Mais il était tout autant un constant chercheur. J'ai rarement vu effectuer avec un pareil bonheur l'engrenage de l'action productive avec la réflexion du plus haut niveau. Certes, tous les membres du Service ne prenaient pas plaisir à ce que les activités de formation, et parfois les plus banales, donnent lieu à une vraie débauche cognitive. Mais alors que la Loi de 1971 avait provoqué la création de maintes officines de formation fonctionnant comme des entreprises destinées à faire du chiffre, Jobert ne perdait jamais de vue, tout en raflant d'importants marchés, que Dauphine était une université et que son Service Éducation permanente n'était jamais dispensé de remettre toujours les affaires à plat et de s'interroger sans cesse sur leur signification. Était-ce de la recherche ? Certainement, en ce qui me concerne. Et j'y ai beaucoup appris, en assurant la co-responsabilité d'actions d'envergure dont la formation des acheteurs publics au niveau national, l'enquête sur les instances de formation de la Sécurité sociale, la conception de la formation continue de Infirmières générales de l'Assistance publique HP à Paris constituent le portefeuille le plus important.

### ***Le Conseil de l'Europe***

Le quatrième ensemble est constitué par ma participation à la Commission « Éducation » du Conseil de l'Europe, sous la houlette de Bertrand Schwartz. Outre l'apprentissage du fonctionnement de cet organisme international, la responsabilité des dossiers de l'*École ouverte* et de *Open University* m'a conduit à manier de nombreux documents en vue de la rédaction des rapports conclusifs. Je prenais rang parmi les « experts » internationaux de ces questions. Certes, je n'ai pas mené les expérimentations moi-même, mais j'ai dû en effectuer la synthèse, ce qui n'est pas l'une des étapes les plus médiocres de la recherche collective. Je n'ai malheureusement plus en mains ces rapports. Il me revient en mémoire deux données. Je parlerai plus tard de l'*École ouverte*, car il s'agit bien d'une remise en question de la forme scolaire qui fait l'objet d'une question à part.

*Open University* était une initiative écossaise. On pouvait la résumer par la célèbre réplique de Lagardère : « si tu ne vas pas à l'université, l'université ira à toi ! » ; il s'agissait de permettre à des personnes retenues à la maison pour des motifs divers, de préparer les « crédits » de diplômes universitaires sans avoir à se rendre physiquement à

l'université. Un ensemble de « *packages* » pédagogiques avaient été préparés, un accord passé avec le service postal pour la transmission aller-retour des cours et des travaux « étudiants ». Ainsi une mère de famille aux ressources limitées, résidant dans une commune très éloignée d'un centre universitaire, pouvait transformer l'évier de sa cuisine en paillasse de laboratoire de chimie et réaliser les TP en utilisant le « *package* » correspondant. Un important brassage social résultait de la mise en œuvre de ce projet. Et, en plus, des économies étaient rendues possibles pour les intéressé(e)s comme pour les institutions. L'évaluation de cette vaste opération releva deux données qui se contrariaient : satisfaction des usagers sur la qualité du matériel pédagogique mis à leur disposition ; frustration des mêmes avec l'impression de ne pas faire partie d'une « vraie » université.

En réalité, ce qui manquait c'était le rituel universitaire ! Et ce dernier exigeait une démarche collective de présence mutuelle des membres de cette communauté humaine, ne fût-elle que symbolique ! Il y eu rassemblement des « étudiants », en tenue, en présence des enseignants en toge. Et cette identification universitaire ainsi certifiée valait le prix du déplacement. Il en fut de même pour la cérémonie de remise des diplômes. On avait trop vite, au nom d'une certaine modernité tranquillement iconoclaste, évacué le symbole !

## **6. Comment caractériseriez-vous votre engagement dans la recherche en lien avec une forme (et laquelle) de “militantisme” ?**

### ***Un militant Cœurs Vaillants***

Il y a « militance » quand quelqu'un éprouve la légitimité rationnelle et éthique d'une position, le droit et le devoir de sa propagation. Je pense qu'on ne peut rien comprendre à mon « militantisme » de pédagogue (car il est avouable) si l'on ne commence pas par le repérer dans mon enfance et dans ma jeunesse. Et c'est à travers le Mouvement Cœurs Vaillants que cette tendance s'exprime. Et s'il y a là de la « recherche » – et il y en a ! – c'est de la *recherche-action*, comme on disait dans les années septante-quatre-vingts. Déjà, ce Mouvement, nous l'avions rencontré en colonie de vacances, mes frères et moi, en 1941 et 1942, quand des enfants de St Nazaire et de la Côte d'Amour avaient été regroupés à Gorges près de Clisson. Un animateur d'un dynamisme et d'une inventivité incomparables en était un certain Gabriel Dupland, alors grand séminariste à Nantes, mais particulièrement marginal et original au point d'être ouvertement moqué par ses confrères (son écriture verte « lagon » de Waterman était impressionnante, et sa soutane, retenue par un

ceinturon militaire, était, elle, d'un verdâtre qui lui donnait un air de clochard).

Quand je lirai plus tard, vers mes 17 ans, *Les Clés du Royaume* de Cronin, c'est la figure de l'abbé Dupland qui se superposerait à celle de l'abbé Chisholm, pour lequel je me pris d'un attachement – littéraire, certes ! – qui faisait de l'un assimilé à l'autre mon modèle de « militant ». L'un (personnage de roman) comme l'autre (personnage réel, devenu missionnaire de l'ordre des Oratoriens) répugnaient aux formatages comme par nature. C'était des ecclésiastiques marginaux mais fidèles à l'Évangile au sein d'une institution qui les reconnaissait mal, ou même pas du tout, alors que je les presentais comme ses meilleurs représentants.

Chisholm/Dupland : voilà, je crois, le modèle « christique » qui fonde chez moi tout « militantisme » pédagogique, même quand ce modèle semble s'effacer. L'éducation, telle qu'elle se pratique de façon habitudinaire et telle que la façonnent les lieux communs, qu'ils soient conservateurs ou rebelles, fait toujours plus de mal que de bien. Freud a raison : « ne vous inquiétez pas, Madame, de toutes façons, ce sera mal ». En même temps, il a tort : une transformation est possible. S'il y a de la « chute », il y a du « salut » aussi (du « sauvetage » ?).

Ma famille, ayant été contrainte par les Occupants de quitter la Côte, s'était réfugiée pendant la guerre à Vertou (dans le Vignoble nantais). C'est là que j'ai retrouvé, pour les vacances 1943 et 1944, le mouvement Cœurs Vaillants et l'animateur local, un grand séminariste en fin de formation, l'abbé Pierre Grelier, un excellent animateur, même s'il n'avait pas la singularité de Gabriel Dupland. Les circonstances de la guerre, et, surtout en 1944, le débarquement des Alliés et leur avancée en France occupée, rendaient les rassemblements difficiles et dangereux. J'avais la responsabilité d'une équipe dont les membres appartenaient tous au village de La Billardière où mes parents habitaient. Mon équipe a passé une grande partie de l'été 1944 en autarcie. Mais nous sommes demeurés fidèles aux façons du mouvement qu'accentuait notre patriotisme gaulliste. Et j'ai joué mon rôle de chef, y compris quand une escadrille anglaise, qui mitraillait en piqué, nous a pris pour cible sur les bords de la Sèvre en confondant ce petit groupe d'enfants qui se cachaient dans les rochers avec une patrouille allemande !

Entre 1947 et 1950, élève de ce qu'on appellerait aujourd'hui le Lycée (Seconde, Première, Terminale) à l'École St Louis de Saint Nazaire réfugiée à La Baule, j'ai passé le plus précieux de mon temps, en particulier en Classe Terminale, et dépensé l'essentiel de mes forces, avec

la complicité de ma mère qui signait les billets d'absence, à jouer mon rôle de dirigeant-chef du Groupe Cœurs Vaillants St Nicolas du Pouliguen. Dès 17 ans, j'avais pris une connaissance sérieuse des « méthodes actives », à travers la littérature du mouvement, et je m'étais donné la capacité de devenir formateur de mes propres camarades qui dirigeaient les différentes sections de ce Groupe fréquenté par une centaine d'enfants.

Naissance prématurée d'une « vocation » d'éducateur et de formateur d'éducateur ? Je ne dis pas que mon orientation vers la « pédagogie » ne vient que de là. Mais les traces de ces expériences d'enfance, d'adolescence et de jeunesse ont subsisté à travers toute ma carrière et subsistent encore aujourd'hui au point que je suis en mesure de les décrire avec ce que je pense être une certaine exactitude.

### ***Un centrisme ?***

Cependant, il me faut avouer – et ceux et celles qui me connaissent le confirmeront – que ma façon d'être universitaire fut plus proche d'un centrisme prudentiel que d'un aventurisme, fût-il évangélique. Déjà, lors des événements de 1968, j'avais adopté la position de médiateur, qui fait forcément la part des choses. Et je revois aujourd'hui combien je ne me suis senti, au cours des événements, aucune affinité avec les extrémistes. La voie éducationnelle est nécessairement une *via media*. J'ai fait l'éloge de Guy Avanzini – et je maintiens cet éloge à l'heure où l'on oublie ce pédagogue majeur. Je tiens Avanzini comme le penseur type de cette *via media*, de cette *methodos*, la voie « au beau milieu ».

### ***Trois convictions***

J'ai acquis sur ce point trois convictions qui me séparent tout-à-fait d'un « militantisme » de radicalité. Le modèle Dupland/Chisholm s'avère, face à la réalité, un modèle de rêve.

La première conviction est qu'il n'existe pas de « juste milieu » au sens commun de compromis médiocre à distance fixe des extrêmes, tel que Jankélévitch (*Traité des Vertus*, 1947) le fustige. Il faut parler, avec Aristote, de « milieu juste », ce que ne dit plus la notion faible et édulcorée de « juste milieu ». Le milieu juste n'est pas un point fixe mais un « *punctum mobile* ». Le « milieu de terrain », au football, bouge tout le temps ! Mais il n'a pas la « bougeotte » pour autant !

La deuxième conviction s'origine à la lecture assidue d'Alain : « nous agissons par un mouvement petit et suffisant dont l'exemple ne s'est

encore vu nulle part » (je cite de mémoire, non sans une possible inexactitude d'expression). Un mouvement « petit et suffisant » (là, je suis sûr des mots !). Le slogan *small is beautiful* m'a convenu assez quand on l'a proclamé dans les années septante de l'autre siècle. Je ne crois pas aux révolutions majuscules. Elles deviennent immanquablement le contraire de ce qu'elles fomentent en débutant. L'histoire, ancienne comme récente, voire la plus actuelle, montre qu'il n'y a pas pire tyran qu'un ancien rebelle persécuté.

La troisième conviction s'alimente à la pensée de Gilbert Simondon, dont j'avais suivi les cours lors de mon stage à la Sorbonne (il arrivait de Poitiers et je me souviens lui avoir rendu visite dans l'un des greniers de la Sorbonne où on lui avait attribué les ruines – il n'est pas d'autre mot ! – du laboratoire de Binet, le célèbre duettiste du Binet-Simon !). Simondon métaphorise (dans *L'individu et sa genèse physico-biologique*, 1964) un principe de physique : le véritable équilibre qui permet de faire « tenir » une affaire humaine n'est ni l'équilibre *stable*, qui fige l'état des choses, ni l'équilibre *instable*, qui les transforme en n'importe quoi, mais l'équilibre *métastable* qui fait bouger l'ensemble par le travail opéré sur un seul point bien choisi. Un ensemble (une « communauté » par exemple !) fait système par sa force d'inertie et sa fixation sur l'imposition d'une identité commune obligée. Il faut trouver le point qui permet d'en initier et d'en protéger le mouvement.

#### **7. Avec le recul qui est le vôtre, que pensez-vous de l'enlissement de la forme scolaire d'éducation ?**

Je vais commencer par un aveu qui va peut-être étonner certains lecteurs : je suis un téléspectateur assidu de *Plus belle la vie* ! Non que je sois un fanatique de cette série : la médiocrité des dialogues, la pauvreté des scénarios, l'inconsistance de certains personnages me donnent régulièrement envie de tourner une bonne fois le dos à cette émission souvent détestable. Néanmoins je reste scotché au petit écran ! Addiction ? Non. Pour un vieillard de 90 ans, qui sort peu et n'est plus en contact direct avec la société la plus contemporaine, PBLV est un creuset fort instructif des problèmes qui se posent aujourd'hui et des solutions que les individus, les groupes, les « communautés » (!), la société globale y apportent.

Or ce qui est remarquable – et voilà ma réponse à la question posée ! – c'est que l'école, le collège, le lycée, que fréquentent un assez grand nombre de personnages récurrents, soit en position d'élèves, soit en position d'enseignant(e)s, *ne posent pas de problèmes aux protagonistes ni, par le fait même, à leurs scénaristes*. À part, bien sûr, les incivilités,

les insolences, la paresse, les occupations marginales des élèves, ce que tout le monde connaît. Par contre, quand on nous présente une classe, cette dernière, et les façons dont se conduisent les profs (Nathan, Blanche, Coralie, etc.), ressemblent trait pour trait aux classes que j'ai connues au siècle dernier, comme élève puis comme professeur. Sauf que, en introduisant la « non-directivité » dans « ma » classe, je rompais avec la forme scolaire reçue. Dans PBLV, on dirait que la position frontale de l'enseignant(e), seul(e), dans un local fermé, face aux rangées standardisées de « ses » élèves, relève d'un héritage séculaire pour lequel il n'est *même pas pensable* qu'il puisse exister une alternative.

Cette sorte d'absence d'imagination a fait l'objet, dès 1970, d'une étude de Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin. Des étudiants y sont interrogés sur la forme idéale du lieu d'enseignement : la quasi-totalité des réponses reproduit les dispositions de la classe dite « traditionnelle » comme s'il n'était pas concevable que l'enseignement puisse être transmis autrement. Or la critique de cette « forme scolaire » n'est pourtant pas vraiment nouvelle. D'abord l'ancienneté de cette forme est toute relative. Elle date tout au plus du XIXe siècle, encore que l'Enseignement mutuel, qui connaît son heure de gloire au début de ce XIXe s., requiert de très vastes espaces où opèrent de nombreux chargés d'affaire faisant travailler plusieurs centaines d'élèves en même temps dans le même endroit.

J'ai eu l'occasion de rencontrer cette question de la forme scolaire et les tentatives d'y répondre autrement qu'en canonisant la salle de classe où un prof solitaire enseigne à « ses » élèves. Parlant de mon passage à la Commission « Éducation » du Conseil de l'Europe (1975-1978, je crois), j'ai évoqué le fait que Bertrand Schwartz m'avait chargé de rédiger les rapports de synthèse sur deux sujets : *l'École ouverte et Open University*. Je n'ai malheureusement plus ces rapports, après le don de ma Bibliothèque à l'ISP-FE, et de mes Archives aux AIJRR de l'Université de Genève. Après avoir écrit plus haut un alinéa sur ce que j'ai retenu de *Open University*, je vais essayer de dire ce qui me reste de souvenir de mon rapport sur *l'École ouverte*. Ces tentatives d'École ouverte se déroulent en Irlande. Nous sommes dans les années 1970 du XXe siècle, je pense. Les critiques de la forme traditionnelle y disent des choses connues : cette forme scolaire enferme artificiellement dans un local clos pendant une durée déterminée, un(e) enseignant(e) solitaire et un groupe normé d'élèves du même âge et, en principe, du même niveau qui, le temps de « sa » classe, sont, pour cet enseignant, « ses » élèves, comme ils le seront, dans l'heure qui suit, « ses » élèves pour un (e) autre enseignant(e). Cette segmentation est arbitraire et même nocive. Peu de coopération entre enseignants, clôture, aucune liberté d'aller et venir,

régime unique pour des élèves en dépit des différences entre eux dans la connaissance du sujet traité. Ainsi un élève de 6e peut, en sciences naturelles par exemple, grâce à des savoirs acquis à l'extérieur de la classe (« sa » classe), avoir le niveau d'un élève de Troisième, voire de Terminale. En musique, un élève du Conservatoire qui, sur son clavecin, met au point une *Courante des Suites anglaises* de Bach, est tenu d'annoncer avec ses camarades de classe de 6e, des notions élémentaires de solfège pour débutants.

Concevoir alors une autre « forme scolaire », c'est casser cette standardisation des élèves et cette individualisation des maîtres. On imagine alors un vaste forum où les enseignants tiennent comme des stands auxquels les élèves peuvent se rendre pour écouter et répondre, quel que soit leur âge et le « niveau » qui lui correspond sur les échelles normées. Des contrats sont passés pour que ce ne soit pas la chienlit ni la foire d'empoigne. Réaction des parents ? La panique devant l'ébranlement des références de l'ordre et de la progression réglée de leur progéniture. Réaction des enseignants : « ma » classe et qu'on reconstruise les cloisons ! Réaction de l'administration scolaire : bien trop compliqué d'organiser cette « ouverture » dans le respect des programmes et des progressions individuelles. *Exit* l'École ouverte. En France, c'est en 1980 que paraît le livre de Maurice Feder *Un collège sans classes, ça existe*. Ce directeur d'école est un pédagogue à la fois mesuré et audacieux. Il a fait sien, à Longwy, les critiques de la « forme scolaire » reçue et, tout autant, les objections à son remplacement. Il « ouvre » et administre l'ouverture (car il faut bien administrer en tant que, selon la célèbre définition de la fin du XIXe siècle, « l'administration c'est la satisfaction des besoins »). Feder disparu, que reste-t-il de sa tentative ? Je ne sais.

Ce qu'on peut dire en 2021, après avoir insisté sur l'absence d'imagination de l'alternative qu'avaient relevée en leur temps (1970) Bourdieu et de Saint-Martin et dont témoigne, entre autres, PBLV, c'est la puissante inertie du « scotome » de l'Éducation nationale, c'est sa résistance, à la fois institutionnelle et multi-corporative, à l'innovation venant de la base. L'« ouverture » au sens de l'École ouverte telle que des Irlandais en ont rêvé, est à classer au rang des utopies marginales et sans avenir de généralisation. Le plus grave, c'est que les usagers de l'école en prennent leur parti, à commencer par les élèves. Mais c'est que ces derniers ont trouvé ailleurs l'alternative : pratiquant les réseaux sociaux, y compris clandestinement dans la clôture de la classe, éprouvent-ils le besoin de remettre en cause cette forme, certes désuète, mais dont ils s'arrangent parce qu'elle permet une identification sociale qui leur est nécessaire ? « Je suis en 3e à Scotto » demeure une composante de la

carte d'identité imaginaire indispensable. Si ce qui s'y passe se révèle médiocre, on peut corriger ça en vivant ailleurs. Et penser une autre forme scolaire fatigue et fatigue probablement pour rien. Alors ! La seule alternative serait que le système s'effrite progressivement tout seul ou pourrisse sur place. Mais qui pense le remplacement et le remplacement à l'échelle nationale par nécessité jacobine ? Personne.

**8. Aujourd'hui, on entend de plus en plus parler de pédagogies critiques ou de pédagogies radicales. Il y a quelques décennies, le monde de la pédagogie française a déjà été traversé par certaines références d'œuvres et de réflexions critiques et subversives. On peut songer, ici, aux années 1970 avec différents auteurs, comme Georges Lapassade, Michel Lobrot, mais également à Ivan Illich, ou même Paul Goodman, et à certaines aventures éditoriales comme la revue *Orientations* avec notamment Frère Didier – Jacques Piveteau. Quel regard avez-vous porté (ou portez-vous) sur ces réflexions et ces problématisations des questions éducatives ?**

### *Lobrot*

Je n'ai pas connu personnellement Michel Lobrot. Je l'ai lu et j'ai retenu au moins de lui deux notions (peut-être même des concepts !) qui peuvent encore éclairer aujourd'hui la scène éducative et scolaire. La première de ces notions est celle de *scotome*. Certes, il y a là métaphore. Mais cette métaphore en remplace une autre, devenu lieu commun : on parle en effet de manière banale de la « sclérose » des institutions instituées. Lobrot rejette cette métaphore qui porte avec elle l'image d'une diminution, mais dans le sens d'une sorte d'amaigrissement, d'un éclaircissement, comme on dit d'une planche de légumes. Or, ce n'est pas la bonne image. Lobrot propose donc la métaphore du « scotome » : une institution qui se pervertit (et c'est, pour Lobrot, leur voie quasi-obligée), s'épaissit à la manière d'un nuage, et d'un « nuage d'inconnaissance ». La métaphore du « compact » est plus fidèle pour dire l'institution et son usure.

La deuxième notion me fut précieuse lors de mes tentatives de « non-directivité », c'est le postulat d'*isomorphisme* entre ce qui passe dans le groupe et ce qui se passe dans la société. Promouvoir la démocratie dans la classe, c'est mieux préparer les citoyens d'une nation démocratique. Cet isomorphisme fut combattu par le sociologue Jean-Claude Passeron (le Passeron du célèbre duo Bourdieu et Passeron des *Héritiers*) dans un article de 1964, je crois. Contrairement à Lobrot (je ne sais plus si Passeron s'en prenait à lui nommément), Passeron, en sociologue marxisant, sûr de la primauté du social global sur la socialité du petit groupe, récusait qu'il put y avoir une correspondance terme à terme entre

les deux « niveaux ». La société n'est isomorphe à rien d'autre qu'à elle-même. Une autorité directive dans la salle de classe prépare aussi bien, sinon mieux, à promouvoir dans la société, les valeurs démocratiques. Je fus ébranlé par cette lecture et j'ai souvent cité le bel aphorisme que contient cet article de Passeron : « rien de ce qui advient dans l'amphithéâtre n'a sa résolution dans l'amphithéâtre ».

### ***Illich***

Contrairement à Didier Piveteau, qui fut l'un des compagnons de Illich à Cuernavaca, je n'ai pas connu le « sombre Monsignor mexicain » ou « le sinistre prélat péruvien » (je ne sais plus trop quelle est l'expression exacte !), comme le décrivait un hebdomadaire de gauche de l'époque. La pensée d'Illich était particulièrement séduisante. Et mes amis d'*Orientations*, Piveteau et Verne, s'en faisaient les propagandistes particulièrement intelligents. Je ne les ai pas suivis dans cette voie. J'ai même publié, dans la revue Binet-Simon, que dirigeait Guy Avanzini, un article, élogieux certes, mais réservé, sur Illich. Il est vrai qu'à l'époque, je découvrais Fernand Oury et sa conception propre de la *Pédagogie institutionnelle*, dont l'un des slogans était : « ne rien dire que nous n'ayons fait ». Et je faisais grief à Illich d'être plus un lanceur d'idées qu'un praticien au contact d'un réel qui donne aux meilleures idées le « coup de vieux » qui en montre les limites.

### ***Fernand Oury et la Pédagogie Institutionnelle***

Je fus l'un des premiers universitaires, sinon le premier, à souligner l'importance proprement *intellectuelle* de la position de Fernand Oury qui cultivait de lui-même, non sans complaisance, l'image de l'instituteur en gros sabots. J'ai alimenté ce choix de la pensée de Fernand Oury d'une étude sérieuse du courant auquel lui-même se ressourçait, celui de la *Psychothérapie institutionnelle* dont son frère Jean Oury était l'une des figures de proue à la Clinique de La Borde que fréquentait Lucien Martin, mon collègue du Comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*. Évidemment, je ne pouvais pas ne pas croiser la pensée et l'activité de François Tosquelles, le fondateur, comme médecin-chef de l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban, de la Psychothérapie institutionnelle, associant les « malades » à la gestion de l'institution et à la pratique des soins. Il se trouve que celui qui se considère, et que je considère, comme mon « fils spirituel », le Dr Pierre Godart, qui devait devenir le médecin-chef de l'hôpital psychiatrique de Pau, alla se former, après ses études universitaires, auprès de Tosquelles à Saint-Alban. Mon livre *Le Domestique et l'Affranchi* (1977) décrit cette influence sur moi de la

Pédagogie institutionnelle, telle que Fernand Oury et ses camarades la conçoivent.

### *Vincennes et Guy Berger*

J'ai toujours été frappé par le quasi-silence des « pédagoges » de Vincennes sur ce courant parallèle au leur. J'ai eu peu de contact avec Vincennes. C'était un monde à part, objet, d'ailleurs, de fantasmes récurrents jusque chez les ministres successifs des universités et dont je fus certainement imprégné. Mais quand j'appartenais à l'ISP de l'Institut catholique de Paris, c'était l'époque où cette carte de visite n'était pas la meilleure introduction à ce milieu de gauche, voire d'extrême-gauche. Les choses ont bien changé depuis et plusieurs vincennois notoires ont assuré, et assurent encore, des enseignements à l'ISP-FE, sans réticence sur ses appartenances à l'Institut catholique. Lorsqu'après l'ISP je me suis trouvé à Dauphine, je faisais partie, à l'égard de Vincennes, de l'université adverse : le Bois de Boulogne et son XVI<sup>e</sup>, contre le Bois de Vincennes et sa banlieue ! Le *management* capitaliste contre l'engagement militant gauchiste ! On racontait que certains universitaires qui assuraient des cours dans l'une et l'autre universités, changeaient de costume dans l'un et l'autre Bois ! Je me souviens d'avoir participé à un jury de thèse à Vincennes, à cette époque dauphinoise de ma carrière, et de m'être présenté en cravate et costume trois pièces dans un jury où la tenue du président et des juges évoquait plus les hippies californiens. Je fis la remarque : « excusez-moi, Messieurs, je suis le seul à ne pas être en uniforme ». C'était assez sot de ma part. Et « sot » est sans doute un mot trop faible.

J'ai évidemment lu Lapassade et apprécié sa pensée. Mais il jouait de l'aura dont il disposait à Vincennes : il en était, en quelque sorte, l'image totemique. Je l'ai un peu connu car il prenait ses repas parfois dans un restaurant de l'Île Saint-Louis que je fréquentais de temps en temps moi-même depuis le Quai aux Fleurs où résidait l'ISP. Nous échangeons des propos sympathiques. Sans plus. Je me souviens lui avoir dit un jour qu'un article qu'il avait publié me faisait penser au prophète Amos et à ses anathèmes. « Oh ! Hameline, écris ça, écris ça ! », s'était écrié Lapassade.

Celui qui m'a fait vraiment respecter Vincennes, l'honorer même, c'est Guy Berger, sans doute le moins médiatique – allais-je écrire le moins « (pseudo)-messianique » – de ces représentants des nouvelles sciences de l'éducation. Le moins médiatique, mais le plus savant et le plus avisé. C'est dans des jurys de thèses que j'ai fait sa connaissance, véritablement ébloui par l'acuité de son jugement. Au point que lors

d'une de ces soutenances que je présidais, au moment d'introduire son intervention, j'ai déclaré : « Maintenant, je donne la parole au plus intelligent d'entre nous ». Et je suis toujours de cet avis, et même plus que jamais. Ce très grand penseur souffre d'une infirmité qui le handicape au point de faire de lui pour beaucoup un inconnu : il n'écrit pas. Alors qu'à l'oral, il est d'une aisance exceptionnelle, il « sèche » à l'écrit. Heureusement, l'un de ses doctorants, Augustin Mutuale, aujourd'hui doyen de l'ISP-Faculté d'Éducation, a eu l'idée de tenir avec Berger des heures de conversation qu'il a retranscrites et soumises à l'intéressé. Ils les ont retravaillées ensemble. Cela donne un ouvrage co-signé mais où Guy Berger exprime enfin la richesse de sa pensée et l'originalité (en même temps que l'exemplarité) de son parcours professionnel (*Conversations sur l'éducation*, 2012).

### ***Piveteau, Verne et Orientations***

De Goodman, j'ai connu peu de choses (qu'il avait co-fondé la *Gestalttherapy* et qu'il était croyant). Mais Piveteau m'en a plusieurs fois parlé. Je crois qu'il l'a connu quand lui-même enseignait aux États-Unis, et qu'il a tenté de le faire traduire en français.

Parlons de Piveteau et d'*Orientations*. Il faudra bien qu'un jour une thèse soit écrite sur cette revue qui, de modeste bulletin des Frères des écoles chrétiennes, devient la « revue chrétienne en milieu scolaire », puis l'un des principaux véhicules de la pensée dans les sciences de l'éducation au sein de la Francophonie. Cette évolution est essentiellement l'œuvre du Frère Didier, Jacques Piveteau. Mais – il est nécessaire de le signaler – elle a bénéficié durant plusieurs années de la tolérance de sa hiérarchie, bienveillante chez certains membres qui appréciaient cette ouverture, réticente chez d'autres qui y voyaient la sécularisation à l'œuvre et l'abandon du service à leur Congrégation et à l'Enseignement catholique. Mais le religieux Piveteau était en même temps le témoin – son long séjour d'universitaire aux USA l'en avait persuadé – du caractère inéluctable de cette « ouverture », même s'il était conscient de ses ambiguïtés. Piveteau n'était pas un universitaire à la française, mais à l'américaine. Sa qualification d'éditorialiste lui importait plus, ainsi que la nécessité d'une vie civile consacrée à la formation des adultes et, particulièrement, des enseignants et formateurs. Ce qui m'a toujours frappé chez lui, c'est sa curiosité intellectuelle quasi-insatiable et du plus large empan, son étonnante capacité de globe-trotter, la pertinence de ses jugements. Entouré d'une équipe dynamique et fonceuse dont Bernard Ginisty et Michel Sauvêtre, où émergeait la puissance intellectuelle d'Étienne Verne, il a représenté, dans l'enseignement catholique, mais, tout autant, dans l'enseignement tout

court, l'un des pôles les plus influents de la novation pédagogique, controversé évidemment. J'ai postfacé l'ouvrage (2004) sorti de la thèse que lui a consacré Jacques Qeynec en 2002. On trouvera dans cette postface des informations complémentaires sur ce penseur exceptionnel de la pédagogie qu'était Piveteau.

**9. L'histoire des sciences de l'éducation françaises et de leurs controverses n'est pas toujours bien connue par nos contemporains. Pourriez-vous revenir sur la controverse qui vous a opposé, un temps, à Georges Snyders et comment cela s'est terminé ?**

J'ai longuement évoqué mon débat avec Snyders dans la postface qu'il m'a demandé pour son livre *Y a-t-il une vie après l'École ?* (1996). La longue recension qu'en fait Jean Hassenforder dans la *Revue française de pédagogie* en 1997 constitue l'une des meilleures analyses à la fois panoramiques et profondes de toute l'œuvre de Snyders et de l'évolution de sa pensée. J'y renvoie avec insistance. Est-ce au débat qu'il a eu avec moi que des changements notables peuvent être enregistrés au long de ses écrits ? Je n'irai pas jusque-là. Snyders, quoique encarté au Parti communiste français après son retour de déportation en 1945, a toujours pensé de son propre chef et non sous influence, même la mienne. Il était à la fois assez convaincu de la justesse de sa propre vision de l'humain pour en faire une certitude quasi-dogmatique, et assez souple dans l'observation des faits pour accepter que cette certitude devienne, sous certains rapports, incertaine.

C'est Snyders qui a cherché le premier à nous contacter, Marie-Joelle Dardelin et moi, après la publication de notre livre *La Liberté d'apprendre. Justification pour un enseignement non-directif* (1967). À l'automne 1968, je recevais un tiré-à-part de la revue *Enfance* (la revue fondée par Henri Wallon et sur laquelle le Parti communiste gardait une réelle influence), avec une dédicace de l'auteur, Georges Snyders, qui n'avait rien d'antipathique : « dans l'espoir d'un débat ». Le titre de l'article annonçait la couleur sous la forme d'une question purement rhétorique : « La non-directivité, est-ce la bonne direction ? » Son livre *Où vont les pédagogies non-directives ?* (1973) en reprendrait le contenu en l'enrichissant. Entre temps, il aurait publié *Pédagogie progressiste* (1971) dans lequel il nous prenait de nouveau sévèrement à parti, entraînant de ma part une recension sur le même ton. Je ne sais plus si cette recension est parue dans *Orientations* ou dans la *Revue française de pédagogie*, mais c'est dans ces deux revues que je suis devenu, en quelque sorte, l'interlocuteur privilégié de Snyders. La non-directivité ne pouvait pas convenir à Snyders dont la philosophie de l'éducation était essentiellement une « philosophie du modèle ». Et qui dit « modèle »

risque de s'entendre répliquer « modélisation », « formatage », « aliénation ». Snyders pensait que l'obligation, comportant une certaine forme de soumission aux « grandes œuvres », aux grands penseurs et aux grands artistes, était la seule condition du progrès des petits humains : être mis en présence de l'universel. Il s'agissait, dès le début de l'œuvre comme Hassenforder l'a bien montré, de « tirer la joie de l'obligation », « de la confrontation avec le réussi ». Il nous reprochait trois erreurs de direction.

La première était l'illusion de la non-directivité qui, à ses yeux, était une directivité réelle mais clandestine et dévoyée. Je lui accordai volontiers qu'il y a toujours de la directivité et que Rogers (qu'il connaissait peu et de travers, comme André de Peretti l'a montré avec une grande rigueur) en était lui-même à ce point persuadé qu'il avait abandonné l'appellation pour lui préférer celle de « *client-centered* » dès 1956.

Notre deuxième erreur, selon Snyders, était d'accorder au « groupe-classe » un rôle équivalent à celui de l'enseignant(e) dans le contrôle du *curriculum* d'apprentissage et de l'organisation de la vie en commun. « J'ai jugé un de mes camarades », déclare dramatiquement un des intertitres de son article. Et Snyders pense que régir ce type de fonctionnement du « groupe » n'est pas dans la vocation de l'enseignant(e), simple garant de la transmission d'un savoir sur lequel les élèves n'ont pas contrôle. Je lui répondis que c'était effectivement une des difficultés de la « dynamique de groupe » appliquée au groupe-classe (maître compris !) de s'inscrire dans les contraintes de l'institution scolaire mais que l'expérience en valait la peine, car elle mettait au jour le réseau des relations sous-jacentes, la puissance de blocage des non-dits et que, de toutes façons, cette dynamique existait, qu'en révéler l'existence pouvait certes causer du dégât mais, tout autant, libérer l'inventivité individuelle et collective.

Mais c'est justement là que gisait notre troisième erreur selon Snyders. Le « petit Dupont » n'a rien à inventer quand il est placé face à Sartre par exemple, nous dit Snyders. Le maître pseudo non-directif fait croire au « petit Dupont » qu'il est l'égal de Sartre, ce qui est une imposture. Il y a ceux qui savent et ceux qui apprennent. Il y a les grands. Il y a les petits. Certes, il existe une culture primaire, celles que partagent les élèves et leurs familles populaires. Les non-directifs veulent faire croire aux élèves que c'est là leur culture propre et qu'ils ont à en tirer parti. En fait ils les y enferment, sous prétexte de leur permettre de s'inventer eux-mêmes, alors que le rôle de l'École est précisément d'aider les élèves à « franchir le pont qui sépare leur culture primitive de la

culture élaborée », celle des grandes œuvres, des grandes découvertes scientifiques, des créations artistiques à valeur universelle dont, aux yeux de l'ardent mélomane qu'est Snyders, Mozart est le parfait exemple. Cette objection reprend la critique faite, au début du XIXe siècle, à Pestalozzi : enfermer les enfants pauvres dans leur sous-culture, au prétexte qu'elle est la marque de leur spécificité et l'originalité de leur apport « différent » à l'universel.

Et c'est bien ce problème qui se trouve posé au XXIe siècle, celui de l'« identité » des personnes et des ensembles humains. La « différence », cultivée avec ostentation, semble assurer cette identité. Ce serait à l'intérieur de l'enclos d'une « communauté » (le mot est aujourd'hui galvaudé médiatiquement) que l'identité pourrait seulement s'affirmer. L'universel serait atteint à travers le prisme des différences. Pour Snyders, atteindre l'universel, c'est, d'une certaine manière, transcender ces différences : Mozart, dans sa vie vécue, a appartenu à une époque, à une contrée, à des réseaux de parenté et de relations. Mais son œuvre, qui affirme son identité avec force, n'appartient pas, n'appartient plus, à ces vissitudes du concret humain incarné. Elle n'est d'aucun temps, elle n'est d'aucun lieu. Elle transcende l'humain en l'incarnant pour le meilleur (et jamais pour le pire). En conséquence, l'École, en initiant le petit Dupont à Mozart, ou à Sartre, promeut son identité d'humain à sa bonne et seule échelle : l'échelle de l'universel.

C'est bien cette transcendance qui fait problème. N'est-elle pas en réalité, religion ? Quand je fais moi-même de Bach mon « Cinquième Évangile » (après Cioran !), j'atteins une forme d'universalité. J'entendais récemment Gilles Cantagrel, le grand spécialiste de Bach, énoncer la même vérité. Mais cette « vérité », je sais que des millions d'êtres humains ne la partagent pas et trouvent dans d'autres formes de musique un chemin vers le plaisir d'être, voire le dépassement de soi. Faut-il excommunier ces musiques et canoniser le seul Mozart, ou le seul Bach, comme représentant la seule forme musicale capable d'atteindre la transcendance ?

Je me souviens d'un déjeuner en compagnie de Snyders dans les parages de la Sorbonne. S'était joint à nous Pierre Besnard, que j'avais connu étudiant dans la même faculté que moi, et qui était devenu, à Paris-V, un bon spécialiste de la formation des adultes. Besnard aimait à se montrer rabelaisien et incongru. Snyders insistait sur le rôle de l'École qui était de « faire aimer Mozart à qui préférerait Verchuren ». Ce dernier était, dans ces années septante, un accordéoniste populaire au double sens du mot : musicien à succès, jouant un instrument réputé très « peuple » et en accentuant, par son jeu, ce caractère « peuple ». Besnard, avec son ton

lui-même volontairement « peuple » proclama : « J'aime Verchuren, plus que Mozart ! Et le rôle de l'école, c'est de permettre à ceux qui aiment Verchuren de pouvoir le dire sans avoir honte en face de ceux qui préfèrent Mozart ». « Ne pas avoir honte d'aimer Verchuren » : tel était le slogan possible pour une école accueillant, respectant, et même promouvant, les différences. Restait le problème de l'universalité... Il fallait bien enregistrer là la présence d'une « contradiction vive » à traiter comme telle.

Snyders est devenu pour moi un ami, en dépit des coups que nous continuions à nous porter par ouvrages et revues interposés. Il a tenu à me faire postfacier son dernier livre. Je l'y ménage, lui, mais pas son marxisme, qui n'est en définitive qu'un aristocratismes culturel. Le paradoxe, c'est que nous agissions de conserve en aristocrates de la culture. Un jour Snyders est venu me voir à la maison et, considérant mon orgue, il m'a dit : « tu me joues quelque chose ! ». J'avais sur le pupitre l'*Orgelbüchlein* de Bach. Je savais que Snyders déchiffrait avec une grande habileté. Je lui répondis : « on essaie quelque chose ensemble ! Il y a deux claviers manuels, chacun le sien ! ». Nous avons feuilleté le recueil : je jouais la basse sur le clavier de grand orgue et lui les parties manuelles sur le clavier de récit. Et nous avons passé un moment des plus heureux en compagnie de Bach.

Snyders nous avait contesté, aux chrétiens que nous étions Marie-Joelle Dardelin et moi, au temps de *La Liberté d'apprendre*, « la fierté d'affirmer » désormais réservée aux seuls marxistes. Il a vécu douloureusement la chute de l'URSS et celle du mur de Berlin, la comédie sinistre de « démocraties populaires » transformées en dictatures, et certaines même, héréditaires. Et sa « fierté d'affirmer » a dû, à son tour, rabattre de sa superbe. Mais, dépassant toutes les polémiques intellectuelles, cet homme était généreux et loyal. Il le montra à mon égard en défendant ma candidature à Genève, en assurant la promotion de Jean Houssaye, mon doctorant, dont il ne partageait aucunement les thèses. Quand il assurait les Genevois que s'ils ne voulaient pas de moi, il me verrait bien lui succéder à la Sorbonne, il était sincère. J'ai aimé Snyders.

Daniel Hameline  
Université de Genève  
7 avril 2022

# Un champion en commun

Pierre-Philippe Bugnard<sup>4</sup>

## Bribes de souvenirs d'une leçon et d'une conversation

J'ouvre mon Mac et je tape « Hameline » (pardon Cher Daniel Hameline, c'est une expression de dactylographe quantitatif, qui donc ne songerait jamais à vous taper !) et je tombe (sans me faire de mal, bien au contraire) sur... 382 « éléments » recensés dans mes « contenus » !

Ainsi, tout au long de ma fonction en histoire de l'éducation (en tous cas pour la seconde moitié vécue dans la galaxie numérique), je vous aurais donc sollicité, cité, évoqué, recensé, classé... par écrit, 382 fois ! C'est au-dessus de la moyenne obtenue par d'autres, mais c'est tout de même moins que Rousseau (1187 entrées), Pestalozzi (2301) ou Girard (3414), sans doute mon champion. Sachant ce que j'ai consacré aux trois autres en quelques livres et nombreux articles, ce qui forcément fait monter le compteur.

Et si Girard est devenu mon champion quantitatif (et je peux vous l'assurer, mais vous le savez bien, surtout aussi qualitatif), c'est très significativement grâce à vous.

Bien sûr, avant ce jour de 2013 ou 2014 où je vous rencontrais longuement pour la première fois, je vous connaissais déjà de réputation pour vous avoir lu et même entendu. Notamment lors de votre leçon d'adieu dite dans l'auditoire aux bancs grinçants de la vieille École de chimie, à Genève. À mon souvenir, vous y traitiez de la leçon de chose, parodiant avec tendresse cette institutrice universelle, pleine d'amour pour ses petits élèves, les invitant à s'émerveiller devant une feuille morte rapportée du chemin de l'école avant d'en faire un objet d'étude accaparant... Je rapporte de mémoire l'esprit d'un petit bout de votre brillante leçon.

Mais voilà qu'au beau milieu de mes entrées « Hameline » – ce qui démontrerait qu'elles sont loin d'être vaines – je retrouve que, selon vous, d'après l'un de vos écrits, c'est-à-dire d'après quelque chose de plus fiable, si la leçon de choses constitue « une austère opération de dénomination », elle peut aussi dépasser l'approche sensorielle de l'environnement et permettre de

---

<sup>4</sup> Professeur émérite de l'Université de Fribourg, Suisse.

« Fonder l'enseignement sur les bases naturelles de la prime expérience des enfants, que l'on répute sensorielle et qui est censée devoir éprouver les choses avant de se voir submergée par les mots »<sup>5</sup>.

C'est bien de cela dont il était question à l'Ecole de chimie, dans une langue maniée avec tant d'élégance. La leçon de chose portée au firmament des mots par une leçon d'adieu ! Dans une rhétorique la propulsant aux voûtes d'une vertigineuse éloquence !

J'en oublie mon champion, l'un des vôtres aussi, je me permets de le croire. Girard ! Vous m'avez au détour de notre conversation de 2013 ou 2014 que ce que vous avez fait d'abord, à votre arrivée en Suisse pour la chaire que vous veniez d'obtenir à Genève, en 1980, ça été de vous rendre à Fribourg pour vous recueillir sur la tombe du Père Grégoire Girard ! Avant tout le monde, je parle du monde tout à fait contemporain, vous saviez déjà ce qu'on doit à celui qui devient sous votre plume, désormais, « ce moine célébré avec chaleur par les plus grands laïques ».

Il faut dire qu'en ces temps-là, Girard n'était plus l'objet que d'une reconnaissance locale. Évincé par Pestalozzi, héros des radicaux protestants suisses en quête de grands hommes qui ont forgé l'histoire de la nation – quand bien même l'auteur de *Gertrude* reconnaissait en Girard celui qui avait réussi ce qu'il avait tenté. Oublié voire ostracisé par la Fribourg catholique proscrivant sa méthode « protestante » – quand bien même les radicaux fribourgeois lui érigeront un monument national. Cultivé comme il se doit, certes, dans les cercles pédagogiques grâce à d'illustres émules : Buisson, Daguet, Horner, Dévaud... Mais encore évincé, de justesse paraît-il, d'un *top fifteen* pionnier (celui placé sous la direction de Jean Houssaye, dans lequel vous traitez d'ailleurs de Ferrière, au fond si proche de Girard dans sa philosophie et sa pratique de l'éducation)<sup>6</sup>... Enfin promu « pédagogue de la modernité » dans le tome 1 des *Pédagogues du monde entier* sous la direction de ce même cher Jean Houssaye (qui se rachète) grâce à votre intervention<sup>7</sup>.

Ça tombait bien, je l'avoue. On me confiait alors à Fribourg la coordination des manifestations du 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de ce *Nouveau pédagogue* que vous portiez sur les fonts baptismaux – pour ce « plus curé que Girard tu meurs », quoi de plus normal – de l'excellence pédagogique. Rien ne vaut une notoriété attestée par un illustre étranger qui fait autorité !

---

<sup>5</sup> Hameline, D. (1994). La République éduquera-t-elle encore ? *Education permanente*, 121-4, 91.

<sup>6</sup> Hameline, D. (1994). Adolphe Ferrière (181-195). Dans J. Houssaye (Dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Armand Colin.

<sup>7</sup> Hameline, D. (2007). Grégoire Girard (115-153). Dans J. Houssaye (Dir.), *Pédagogues de la modernité. Nouveaux pédagogues tome 1. Pédagogues du monde entier*, Fabert.

Girard, ainsi, (re)prenait sa place. Ce n'est qu'une part minuscule mais tellement significative de vos innombrables mérites dont j'ai eu, indirectement, l'honneur de bénéficier, à l'instar de toutes celles et ceux, tout aussi innombrables, qui vous doivent une curiosité, des talents – voués tant à la musique par sa pratique qu'à la pédagogie par son histoire –, des travaux, une aura... tout ce qui conduit à vous aimer, de tout cœur.

# Daniel Hameline, un penseur emblématique et inclassable ?<sup>8</sup>

Lectures et réflexions autour de Lobrot, Illich et Snyders

---

Xavier Riondet<sup>9</sup>

## Introduction : l'œuvre d'Hameline, une clef de lecture de l'histoire de la pédagogie et des sciences de l'éducation françaises ?

En France, la mise en place du Collège unique *via* la loi Haby en 1975<sup>10</sup> constitue un moment fort de l'histoire scolaire française et symbolise également l'éclipse d'autres processus et synergies du champ éducatif. Un moment fort, car le système éducatif français s'est longtemps caractérisé par la constitution de deux « écoles » et de deux types de « scolarisation » (Prost, 1968 ; Baudelot et Establet, 1971)<sup>11</sup>. Ainsi, la mise en place du Collège unique est venue sanctionner les nombreux efforts et tentatives pour en finir avec cette ségrégation scolaire et réformer l'enseignement secondaire (Donegani et Sadoun, 1976, p. 1125)<sup>12</sup>. Cependant, et paradoxalement, cette date de « 1975 » représente aussi l'éclipse de tout un ensemble de réflexions sur l'enfance, la pédagogie, l'école et la société, par lequel on a pu assister à la montée d'une nouvelle hypothèse pédagogique au cœur de l'appareil scolaire dans un contexte de critique plus globale qui traversa la formation sociale française. Il n'est pas illégitime d'estimer rétrospectivement que ces réflexions ont été ensevelies, presque effacées tel *un visage de sable*

---

<sup>8</sup> Ce texte qui repose sur un intérêt déjà ancien pour cette période clef de l'histoire de la pédagogie (Riondet, 2003, 2005) s'appuie, par moments, sur l'étude de certains dossiers du fonds « Daniel Hameline » conservés aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR) à l'Université de Genève. Je remercie très chaleureusement les AIJRR, et notamment Rita Hofstetter et Elphège Gobet, de m'avoir rendu possible la consultation de ces précieux et passionnants documents.

<sup>9</sup> PU, Université Rennes 2.

<sup>10</sup> Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage suivant : Gutierrez, L. et Legris, P. (Dir.). (2016). *Le Collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*. Presses Universitaires de Rennes.

<sup>11</sup> Prost (1968) évoque « l'école du peuple » et « l'école des notables » tandis que Baudelot et Establet (1971) distingue un « réseau de scolarisation primaire-professionnel » et un « réseau de scolarisation secondaire-supérieur ».

<sup>12</sup> Notons également d'autant que ces années « 1970 » se sont également caractérisées par de nombreuses discussions et différents débats et projets de réforme (d'Enfert et Kahn, 2010, 2011).

*après le passage de la mer*<sup>13</sup>. Dans ces histoires et historiographies entremêlées (histoire des réformes, histoire des mouvements et des revues pédagogiques, histoire de la pédagogie et des pratiques éducatives), nous souhaitons évoquer le « cas » de Daniel Hameline. En le formulant de la sorte, nous ne sous-entendons pas que Daniel Hameline serait un cas, au sens pathologique du terme, mais qu'il pourrait être un cas que l'on pourrait qualifier d'emblématique.

Emblématique, Hameline pourrait l'être de deux manières. Tout d'abord, par sa pensée et ses travaux qui ont reflété des préoccupations pédagogiques d'une grande importance, notamment dans le contexte des années 1960 et 1970, ce qui constitue d'ailleurs, n'en déplaise aux annésiques, l'arrière-plan de l'émergence d'une discipline comme les sciences de l'éducation en France (en tout cas sous sa forme contemporaine). Ensuite, cette pensée pourrait être emblématique à un autre niveau, car elle montre comment les avertissements de Bourdieu (1986, 2016) sur la compréhension des trajectoires étaient légitimes. Dans le prolongement de ces réflexions, on peut estimer que la compréhension d'une vie et d'une trajectoire nécessite de ne pas en rester à la grille de lecture fourni par l'état-civil. Celui-ci correspondait aux yeux de Bourdieu à « l'ensemble des propriétés attachées à des personnes auxquelles la loi civile associe des effets juridiques » (Bourdieu, 2016, p. 485). C'est le cas de la nationalité, du sexe, de l'âge et de la profession. Rappelons-nous à cet égard que Michel Foucault n'appréciait pas, par exemple, cette fameuse « morale d'état-civil »<sup>14</sup> contre laquelle son œuvre entière s'inscrivait<sup>15</sup>. Au-delà de l'état-civil « strict », il en est de même par rapport aux réseaux de sociabilité, groupes sociaux, lieux de socialisation que l'on va repérer dans une trajectoire et qui, parfois, vont servir pour dire qui est l'individu et la personne au cœur de l'étude sans nécessairement percevoir son incontestable singularité ainsi que les évolutions et les détours qui ont marqué sa trajectoire. Pour en revenir au sujet qui nous intéresse et en prenant en compte ces remarques, pourrait-on dès lors réduire Hameline à un seul groupe social (les philosophes, les pédagogues, les chrétiens, etc.) et comprendre son travail au prisme d'une

---

<sup>13</sup> Nous reprenons ici une formule de Michel Foucault qu'il utilisa pour conclure son ouvrage *Les mots et les choses*.

<sup>14</sup> « Plus d'un, comme moi sans doute, écrivent pour n'avoir plus de visage. Ne me demandez pas qui je suis et ne me dites pas de rester le même : c'est une morale d'état-civil ; elle régit nos papiers. Qu'elle nous laisse libres quand il s'agit d'écrire » (Foucault, 1969, p. 28).

<sup>15</sup> Ce dernier n'aimait pas les assignations ; pour lui chaque œuvre devait suivre son cours. On peut citer à cet effet un passage très représentatif de ce refus dans la nouvelle préface de la réédition de l'ouvrage *Histoire de la folie à l'époque classique* paru en 1972. Foucault y écrivait la phrase suivante : « Je suis le monarque des choses que j'ai dites et je garde sur elles une éminente souveraineté, celle de l'intention et du sens que j'ai voulu leur donner » (Foucault, 1972, p. 10).

seule « identité » ? Nous verrons que non. Le « cas » Hameline serait à ce titre « emblématique » de la complexité de l'étude des trajectoires et des champs scientifiques à tel point d'ailleurs que l'on pourrait sans doute estimer que la pensée d'Hameline reste inclassable et relativement insaisissable.

Dans la mémoire des sciences de l'éducation françaises, l'année « 1967 » constitue le moment fondateur de la discipline dans sa forme contemporaine. On oublie trop souvent dans quelle conjoncture éducative cette discipline universitaire s'est développée<sup>16</sup>. La réduction des réflexions des années 1960 au slogan soixante-huitard « il est interdit d'interdire » empêche sans doute les contemporains d'accéder à la réalité des débats qui se sont déployés dans le champ éducatif à cette époque. Nul doute que Daniel Hameline constitua un des éléments de ce riche paysage pédagogique des années 1960 et 1970 et qu'il en fut même un élément spécifique qui échappe aux classifications idéologiques que l'on serait tenté de faire entrer en jeu dans nos grilles de lectures rétrospectives. Parmi les productions récentes sur l'histoire des sciences de l'éducation, certains collègues se sont intéressés au rôle des revues (Rogers, 2015), des ouvrages « paradigmatiques » (Savoye, 2015) et à ce qu'on pourrait appeler les « infrastructures éditoriales » du champ en question (Périsset et *al.*, 2002). Du point de vue de la circulation des idées et de l'objectivation des « bastions » intellectuels, cette entrée est judicieuse car elle permet de voir les grandes tendances, les écoles de pensée et les luttes à l'œuvre dans le champ qui ont pu se jouer dans les premières années du processus d'institutionnalisation des sciences de l'éducation en France. Par son rôle de « producteur » d'ouvrages et de « contributeur » aux différentes revues qui ont accompagné ces processus, Daniel Hameline représente incontestablement un acteur clef pour saisir les forces à l'œuvre et les controverses dans le champ étudié, la densité de la vie académique et intellectuelle de cette époque tout en cernant l'évolution de ses positions au fil des lectures, des rencontres et des échanges.

### **Contextes emmêlés**

À trop rester figé sur les grandes « dates » de l'histoire du système scolaire français, on passe sans doute à côté de nombreux phénomènes plus diffus. On peut prendre l'exemple de cette nouvelle conception de

---

<sup>16</sup> Dans la préface que Guy Avanzini signa pour l'ouvrage *Pour une philosophie de l'éducation* (2012) de Jacques Maritain, l'auteur insiste sur la « conjoncture » des années 1960-1970 en évoquant l'Ordonnance de 1959 fixant l'obligation scolaire à 16 ans, la promulgation de la loi Debré, l'essor scolaire (en lien avec l'« explosion scolaire » évoquée par Louis Cros) et la publication d'ouvrages critiques comme *Les héritiers* (1964) et *Une société sans école* (1971).

l'enfance qui a été à l'œuvre sur tout le long du XXe siècle et qui s'est imposée culturellement au fil des décennies. Cette évolution décisive ne s'est pas jouée simplement à travers des décrets et des lois. L'essor de l'Éducation Nouvelle, *via* le développement de la psychologie de l'enfant, a donné lieu à une véritable effervescence pédagogique qui traversa les frontières durant toute la première partie du XXe siècle. Cet engouement pour repenser la relation éducative et les situations d'enseignement s'est prolongé après la Seconde guerre mondiale. Si l'on s'attarde sur les grands textes institutionnels relatifs aux droits des enfants, on peut se rendre compte de l'évolution du statut social et juridique de l'enfance entre 1924<sup>17</sup> et 1989. Si le texte adopté en 1959 ne fut pas nécessairement novateur par rapport au précédent datant de 1924<sup>18</sup>, la Convention de 1989 apporta une évolution fondamentale : des « droits-libertés » complétaient les « droits-protection » des textes de 1924 et 1959 (Renaut, 2002). Ces droits-libertés que sont la liberté d'opinion, d'expression, de présence, de conscience, de religion, d'association, de réunion pacifique et le droit de respect de la vie privée représentent à la fois l'apport de ces synergies pédagogiques déployées en différents contextes et la nouvelle donne pédagogique contemporaine. Seulement, il est important de reconnaître que l'évolution des normes et des valeurs ne s'effectue jamais, *l'air de rien*, de manière spontanée.

En parallèle aux discussions autour des projets de réforme dans le champ éducatif et scolaire et à ce mouvement culturel en faveur de l'enfance, les années 1960 ont vu l'émergence d'une problématisation de la relation entre le maître, l'enseignant, et l'élève dans un contexte de critique du carcan scolaire. Cette réflexion était plurielle et reposait sur différents « transferts » et « imports » entre les champs psychologique, psychanalytique et pédagogique. C'est effectivement dans cette conjoncture que les études de la psychosociologie américaine (et notamment l'expérience de Kurt Lewin au sujet des réactions de groupe face aux trois phénomènes que sont l'autorité, l'anarchie et la démocratie) commençaient à être connues. C'est aussi à cette époque que furent diffusées les positions de Rogers visant à souligner « le caractère thérapeutique, mais aussi formateur, de la relation empathique non-

---

<sup>17</sup> « La première déclaration des droits de l'enfant date de 1924 et s'inscrit dans le contexte de la Société des Nations. Dite « Déclaration de Genève », elle avait été rédigée par une certaine Eglantyne Jebb, fondatrice d'une Union Internationale de secours aux enfants, qui fit sienne cette charte (*Children's Charter*) dans sa session du 23 février 1923 : c'est ce texte qui fut ensuite adopté le 26 septembre 1924 par l'Assemblée de la Société des Nations à Genève » (Renaut, 2002, p. 378).

<sup>18</sup> Le 20 novembre 1959 sont adoptés à l'unanimité des soixante-dix-huit États alors membres de l'ONU, dix principes constitutifs de la Déclaration des Droits de l'enfant. Selon Alain Renaut, c'est « une étonnante stabilité de fond » que l'on peut observer entre ces deux textes, puisqu'ils n'attribuent pas réellement un nouveau statut juridique à l'enfant.

directive ». Aux yeux de certains, et en particulier pour Jacques Ardoino (1927-2015)<sup>19</sup>, le groupe de diagnostic était à l'origine d'une nouvelle hypothèse pédagogique à l'intersection de plusieurs processus : prise en compte de l'inconscient et de l'apport de la psychanalyse pour penser à nouveaux frais les rapports sociaux, ainsi que la prise de compte de l'importance du groupe, du fonctionnement démocratique d'un groupe et de l'idée d'une non-intervention de l'adulte.

Rétrospectivement, on peut estimer que ces années 1960 et 1970 se sont caractérisées par d'intenses processus circulatoires traversant le monde de la pédagogie française (Go et Riondet, 2020). Par leurs ouvrages, leurs enseignements ou leurs responsabilités éditoriales, Gilles Ferry (1917-2017), Jean-Claude Filloux (1921-2017), Jean Maisonneuve (1918-2017), Max Pagès (1926-2018), Guy Palmade (1920-2006) ou encore André de Peretti (1916-2017) invitaient à cette époque le monde pédagogique à tirer profit de la dynamique des groupes, la psychosociologie et de la non-directivité<sup>20</sup>. Malgré quelques divergences, ces réflexions avaient en commun :

« le même souci de repenser cette « théorie pratique » qu'est la pédagogie à la lumière des progrès récents des sciences humaines, notamment en ce qui concerne la connaissance du fonctionnement des petits groupes, ainsi que la classification des phénomènes d'autorité et de dépendance dans les relations interpersonnelles et sociales » (Filloux, 1966, p. 12).

Signe de la pénétration de ces idées et de ces savoirs : les mouvements pédagogiques « historiques », comme le Mouvement Freinet, évoluèrent parfois à l'appel de ces nouvelles sirènes. On peut songer ici à l'émergence de nouveaux mouvements, à l'instar de la création du Groupe Techniques Éducatives (GTÉ) qui lança l'idée de pédagogie institutionnelle en étant « traversé par une interrogation non-directive » (Go et Riondet, 2020) et se scinda finalement en deux groupes : le Groupe d'Étude Théorique (GÉT), devenu en 1966 le Groupe d'Éducation Thérapeutique (GÉT), comprenant notamment Fernand Oury (1920-1998), Aïda Vasquez (1937-2015), Jacques Pain (1943-2021) et le Groupe de Pédagogie Institutionnelle (GPI) de tendance autogestionnaire qui comprenait Raymond Fonvieille (1923-2000) et se liait aux réflexions de Georges Lapassade, Michel Lobrot (1924-2019) et René Lourau (1933-2000). Les « institutionnalistes » restaient convaincus qu'ils participaient à un « dépassement » de la pédagogie Freinet historique.

---

<sup>19</sup> Nous renvoyons les lecteurs à l'ouvrage *Propos actuels sur l'éducation* (1967).

<sup>20</sup> Au sujet de Rogers, de la non-directivité et de quelques débats en lien avec l'éducation et l'école, nous renvoyons les lecteurs aux articles de Guy Avanzini (« Non-directivité et éducation scolaire ») et d'André De Peretti (« Carl Rogers et la non-directivité ») dans le 48<sup>ème</sup> numéro *L'information psychologique* en 1972.

Cette effervescence pédagogique et épistémologique se nourrissait également d'interactions militantes et politiques<sup>21</sup>. La circulation de ces différents savoirs donna lieu par exemple à des foyers d'expérience à l'instar de l'action de Lapassade lors des stages de l'Union National des Etudiants de France (UNEF), en utilisant les concepts de dynamique des groupes mais en leur donnant un sens de formation et de contestation politique des nouveaux modes de relation (Lapassade, 1972). De son côté, René Lourau évoquait ces interactions dans *L'illusion pédagogique* (1969) en rappelant qu'en mars 1965 une réunion à la Mutualité avait été l'aboutissement de multiples contacts entre les militants de « Socialisme ou Barbarie »<sup>22</sup> et le « Groupe de Pédagogie institutionnelle », avec le sentiment qu'avant-garde pédagogique et avant-garde politique pouvaient s'entremêler<sup>23</sup>.

Ces remises en cause de la relation enseignant-enseigné s'inscrivaient dans des revendications plus larges au sein de l'espace scolaire. Toute une littérature contre l'école-caserne et l'école disciplinaire proliféra à partir des années 1960 (Riondet, 2020) en dénonçant la forme de vie et les relations humaines et institutionnelles en cours dans les établissements scolaires (Oury et Pain, 1972). Ces réflexions ne restèrent pas suspendues dans le ciel des idées. Le monde éducatif et étudiant se mobilisa pleinement à la fin des années 1960, à l'instar d'un numéro emblématique des *Cahiers pédagogiques* intitulé « Des lycéens parlent » et restituant les débats et les revendications des lycéens, et plus particulièrement des Comités d'Action Lycéenne (CAL). Si les lycéens avaient pris la parole comme d'autres avaient pris auparavant la Bastille, pour reprendre une célèbre citation de Michel de Certeau, leur mobilisation ne se réduisait pas à des revendications scolaires. La critique était en effet beaucoup plus large et elle débordait du cadre des classes. Par-delà ces revendications lycéennes, diverses mobilisations d'acteurs et de milieux sociaux différents purent, en partie, se déployer les unes avec les autres. Dans l'ouvrage sur *1968*, l'historienne Ludivine Bantigny (2018) évoquait justement la convergence des luttes durant les événements de Mai 68 malgré les nombreuses interprétations expliquant que c'est justement le manque de convergence qui précipita l'échec du mouvement social. Pour mieux comprendre ce qu'il s'était passé, le philosophe Étienne Balibar (2020) utilise la notion deleuzienne de « synthèse disruptive » pour

---

<sup>21</sup> Cf. Fonvieille, R. (1985). La pédagogie institutionnelle autogestionnaire. *Les Cahiers Pédagogiques*, 234, p. 9.

<sup>22</sup> Organisation révolutionnaire créée en France par Cornelius Castoriadis (1922-1997) et Claude Lefort (1924-2010), « Socialisme ou Barbarie » était un mouvement marxiste mais anti-stalinien et il donna lieu à une revue du même nom.

<sup>23</sup> Lourau écrivait : « Aussi étonnant que cela paraisse, le G.P.I. mêlant la critique du savoir magistral au projet d'autogestion et de révolution permanente, s'est manifesté un temps comme « rogero-trotskyte » ! » (Lourau, 1969, p. 49).

rendre compte des événements de Mai : il y avait bien une « synthèse » dans les mobilisations et le regroupement de plusieurs acteurs groupes sociaux différents, mais cela ne déboucha pas sur une « synthèse politique » (*ibid.*, p. 100)<sup>24</sup>. Dans l'interprétation rétrospective de Balibar (2020), ce dernier met en exergue le fait que l'esprit de révolte qui marqua une bonne partie de la génération étudiante de cette époque était lié à la discipline scolaire traditionnelle structurant l'appareil scolaire qui reproduisait « la forme de dépendance à la fois patriarcale et paternaliste » au cœur de l'appareil familial. En réalité, un nombre conséquent d' « appareils » étaient en crise : la famille, l'école, l'université, l'usine, les syndicats (notamment étudiants) et les partis.

Cependant, comme l'ont fait remarquer les historiens, Mai 68, malgré l'intensité des mobilisations, fut « largement refusé » par la société française (Prost, 1981/2004, p. 363), puisque c'est bien la Droite qui gagna les élections à la suite des événements. Tout en prenant quelques décisions allant dans le sens de certaines revendications, l'administration chercha alors à éviter un retour de l'agitation et souhaitait rassurer les parents. Après les espoirs de mai, c'était l'heure du « reflux » et d'un nouveau rapport de force. Comme l'a écrit Prost : « Reflux du gauchisme et durcissement de la droite pèsent sur tout l'enseignement » (*ibid.*, p. 365). Dans cette nouvelle conjoncture, la place des professeurs était inconfortable puisqu'on les avait rendus responsables des événements et des excès de Mai 68. Par ailleurs, une bonne partie des enseignants se trouvaient « dans l'opposition », avec le sentiment « d'être gouvernés par des adversaires » (*ibid.*, p. 382).

Dans l'ouvrage collectif *L'autogestion pédagogique* publié en 1971, Lapassade procéda à un état des lieux de ces mobilisations du monde éducatif dans quelques pages intitulées « La désertion ». Lapassade se demandait si finalement l'autogestion pédagogique ne constituait pas un problème qui avait été posé trop tard. Dorénavant, ce qui semblait dominer selon lui, c'était l'absentéisme, l'absence de participation. Ce phénomène, Lapassade, le nommait alors « dépolitisation » en évoquant une apathie collective synonyme d'un désintérêt pour des choses comme les problématiques de pouvoir, comme le militantisme ou encore l'organisation et la participation à des groupes, des assemblées générales<sup>25</sup>. Pour autant, malgré ce désengagement, les années 1970

---

<sup>24</sup> Ce qui avait réuni ces différents protagonistes, ce fut l'opposition au régime gaulliste ; cependant, certains acteurs, comme les ouvriers et les étudiants notamment, n'avaient pas « la même représentation de la société et de son rapport au pouvoir politique » (*ibid.*, p. 101). S'il y eut en effet « un conflit généralisé avec l'État » à partir duquel s'était mise en œuvre la défense de la bourgeoisie et du patronat capitaliste, la « fusion » des camps en lutte n'avait pu s'observer.

<sup>25</sup> Il faisait le constat suivant : certes, l'année 1968 a été « l'année mondiale de la contestation », « la critique de l'autorité pédagogique et l'analyse des institutions

voyaient la critique continuer d'essaimer<sup>26</sup>. Durant cette décennie, les radicalités se superposèrent et se croisèrent.

Au niveau éditorial, trois publications vinrent nourrir ces réflexions sur l'éducation et l'école. Évoquons tout d'abord la publication en langue française *Libres enfants de Summerhill* d'Alexander Sutherland Neill (1883-1973). Pédagogue que l'on qualifiait souvent de « libertaire », Neill avait créé sa propre école, en 1921, à Summerhill. L'œuvre de cet acteur majeur de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (LIEN) fut profondément marquée par la psychanalyse et certains auteurs comme Freud et Reich ; il devint progressivement une des références de la pédagogie « auto-autoritaire »<sup>27</sup>. Il faut préciser que *Summerhill* était à l'origine un thème d'initiés. Bien peu de libraires aux États-Unis, se risquèrent à commander *Libres enfants de Summerhill* en 1960, mais dix ans après, *Summerhill* se retrouvait « au programme de six cents classes d'université pour le moins »<sup>28</sup>. De 1968 à 1969, les ventes progressèrent et au début des années 1970, l'ouvrage fut traduit dans de multiples langues (français, italien, espagnol, portugais, japonais, etc.) suscitant débats et controverses<sup>29</sup>.

Mentionnons ensuite la publication de l'ouvrage *Une société sans école* d'Ivan Illich (1926-2002). Né en Yougoslavie, il suivit des études en Italie et se spécialisa en théologie et en philosophie. Prêtre, il partit aux États-Unis comme assistant d'un pasteur dans une paroisse portoricaine à New York. Vice-directeur de l'université de Porto Rico, il créa un centre de formation pour sensibiliser les prêtres à la culture latino-américaine (Paquot, 2011). Il cofonda le *Centro Intercultural de Documentación* (CIDOC) à Cuernavaca au Mexique. Si Illich est progressivement devenu un penseur de l'écologie politique, il aborda la

---

culturelles » ont été en lien dans ces mouvements de révolte mais les systèmes n'ont pas été détruits et c'est même « une forme de contestation » qui a été détruite. Pourtant, Lapassade faisait un constat positif : les formes de pédagogie ont été attaquées, mais justement cette lutte pour détruire ces formes de pédagogie est la preuve « que l'on croit à cette pédagogie »

<sup>26</sup> À cet égard, la publication *L'École de Mai* est un exemple intéressant de ces « résistances éditoriales », puisque ce « journal des comités de lutte contre l'école bourgeoise et des comités d'action des travailleurs de l'enseignement » paraît pendant plusieurs mois à partir de 1969.

<sup>27</sup> Cf. l'article suivant : Saffange, J.-F. (1994). Alexander Sutherland Neill. *Prospectives*, vol. XXIV/1-2, 225-236. Cf. également : Saffange, J.-F. (1995). *Libres regards sur Summerhill*. Berne : Peter Lang.

<sup>28</sup> Cf. *Pour ou contre Summerhill*, en 1970 (p. 5).

<sup>29</sup> L'ouvrage *Pour ou contre Summerhill* se constitue d'articles de personnalités diverses. Le lecteur peut prendre la mesure des controverses suscitées par cette expérience à partir de ces deux phrases extraites de ce recueil de textes. La première est signée par Max Rafferty : « je préférerais envoyer mes enfants dans un bordel qu'à Summerhill » ; le second est l'initiative de John Culkin : *Summerhill* est un « lieu sacré ».

question éducative dans *Deschooling society*, qui fut traduit en France en 1971 sous le titre *Une société sans école*<sup>30</sup>.

Terminons ce tour des publications critiques<sup>31</sup> en faisant référence à l'ouvrage *L'école capitaliste en France* publié aux éditions François Maspero en 1971. Cette production co-signée par Christian Baudelot (1938-) et Roger Establet (1938-), deux normaliens qui allaient s'investir en sociologie, se connectait aux travaux menés autour du philosophe marxiste Louis Althusser (1918-1990) dans le cadre du groupe « Écoles » (Riondet, 2020) et contribua à l'émergence d'une sociologie de la reproduction en parallèle aux travaux de Bourdieu et Passeron (*Les Héritiers* en 1964 puis *La reproduction* en 1970). Ce type de problématisation se déploya dans le contexte de l'althussérisme (proposant une relecture profonde des sciences humaines et sociales au prisme d'une relecture de Marx, Lénine et Mao, mais aussi de Lacan) et constituait une tendance parmi d'autres au sein des nombreuses réflexions croisant alors communisme, marxisme, éducation et pédagogie (Cogniot, 1963 ; Sève, 1969 ; Lindenberg, 1972 ; Snyders, 1976).

La critique de l'École, en tant qu'institution et appareil dans des formes de société se caractérisant par un mode de production capitaliste, circulait donc activement dans les milieux sociaux s'intéressant à ces questions, à tel point que le numéro 49 de la revue *La Nouvelle Critique* titra en janvier 1972 : « Brûler l'école ? ». De fait, cette critique n'était pas uniquement théorique ou abstraite, elle s'incarnait dans des pratiques. Critique effective interne à l'école, avec le prolongement de certaines prises de paroles de lycéens, *via* les Comités d'Action Lycéenne (CAL) (Riondet, 2008, 2012 ; Krop, 2020, 2021) et la publication rapidement interdite du *Petit livre rouge des écoliers et des lycéens* (Andersen, Hansen et Jensen, 1970), traduit en langue française par Etienne Bolo (1928-1985). Critique effective à l'œuvre également dans certains faits divers. Le numéro 1127 de *L'Express*, en date du 12 février 1973, avait pour titre « L'État brûle-t-il ? » et s'attardait sur l'incendie du Collège d'Enseignement Secondaire de la rue Edouard Pailleron. À l'image du groupe punk *Bye Bye Turbin* et de son titre « CES Pailleron » évoquant l'incendie du collège parisien en 1973 (Pécoud, 2017), cette catastrophe marqua les esprits, à tel point que la revue *Les Cahiers pédagogiques* consacra un numéro entier sur le sujet<sup>32</sup>. Ce numéro faisait le tour des articles de presse : le journal *Le Parisien* du 12 février écrivait que « 6

---

<sup>30</sup> Cf. Assogba, 1978.

<sup>31</sup> Cet inventaire n'est évidemment pas exhaustif. Nous aurions pu citer d'autres références et évoquer le cas de Paul Goodman (1911-1972). L'idée d'une école reproductrice d'inégalités, voire d'une école qui aggraverait les inégalités, est présente chez Vincent (1974).

<sup>32</sup> *Les Cahiers pédagogiques*, n° 124, Pailleron, Nice, Sarcelles, Canteleu... Pourquoi des écoles brûlent-elles ?, mai 1974.

écoliers avaient mis le feu pour se venger de mauvaises notes », le même journal le lendemain décrivait « un groupuscule de criminels », et *Minute* évoquait « des enfants d'une sale époque »<sup>33</sup>.

La conjoncture critique globale<sup>34</sup>, qui se déployait pendant cette période, se répercutait à tous les niveaux du champ éducatif, y compris dans l'enseignement supérieur et la recherche (Berger et *al.*, 2015, p. 193) et les débats au sein du monde scientifique cherchaient à discuter de ce contexte tout en essayant de jouer un rôle, direct ou indirect, au niveau du champ éducatif. C'est dans ce mouvement que se développèrent les sciences de l'éducation dans leur forme contemporaine. Nous allons voir ci-dessous comment Daniel Hameline participa à ces réflexions et fit évoluer sa propre pensée. Dans le cadre de cet article, nous avons travaillé à partir de trois épisodes de la vie académique et scientifique des années 1960 et 1970<sup>35</sup> qui nous permettent de mieux saisir la conjoncture du moment et les positions d'Hameline.

### **Hameline, lecteur et recenseur des théorisations autour de la pédagogie institutionnelle**

À l'évidence, la trajectoire de Daniel Hameline appellerait de nombreux commentaires tant elle se compose d'une suite d'épisodes et d'événements importants qu'il conviendrait d'analyser en détails<sup>36</sup>. En substance, il nous faut insister sur quelques aspects en lien avec notre étude : en toile de fond, une expérience d'enseignement d'Hameline pendant laquelle ce dernier tâtonna en éprouvant la force et les limites de la non-directivité dans les pratiques, puis sa contribution aux sciences de l'éducation dans leur forme contemporaine et aux débats sur la pédagogie au fil de ses écrits (*Liberté pour apprendre* en 1967, *Du savoir et des*

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>34</sup> La critique ne se cantonna pas à l'appareil scolaire et à ce que les althussériens qualifiaient d' « Appareil Idéologique d'État » (A.I.E.), elle s'attaqua également à certains « Appareils Répressifs d'État » (A.R.E.), comme par exemple la police. Dans le champ musical, on peut faire référence au groupe *Triangle* (« Peut-être demain »), à *12°5* (« Ils sont partout ») ou à Renaud (« Hexagone »). Il faut aussi évoquer les mouvements liés aux prisons, à l'expérience du Groupe d'Informations sur les Prisons (GIP) et la célèbre publication de Michel Foucault, *Surveiller et punir* (1975).

<sup>35</sup> Nous avons fait le choix d'inclure dans cet article des citations longues pour des raisons théoriques et méthodologiques. Nous souhaitons en effet (re)donner la parole à des acteurs et des auteurs qui sont pour beaucoup relativement oubliés aujourd'hui et dont la pratique de la lecture et de l'écriture était primordiale.

<sup>36</sup> Les notices individuelles dans l'*Annuaire des enseignants et chercheurs en Sciences de l'éducation* (1996) reposaient sur plusieurs catégories, dont l'une était intitulée « Parcours personnel ». Dans la notice consacrée à Hameline, le « parcours personnel » n'est pas renseigné, il est juste indiqué : « *no comment* ». Cette observation témoigne de l'ampleur et de la complexité de la trajectoire d'Hameline, ainsi que des travaux qu'il reste à mener pour mieux connaître son œuvre et ses évolutions.

hommes en 1971), de ses productions académiques (avec notamment une thèse d'État intitulée *L'appareillage ou l'instauration didactique. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire* en 1971) et au fur à mesure de son ascension dans le champ universitaire (à l'Institut Catholique de Paris, à Dauphine) jusqu'à devenir professeur de philosophie de l'éducation et d'histoire des idées pédagogiques à l'université de Genève où il cofonda les Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, le monde pédagogique des années 1960 voyait circuler en son sein diverses publications proposant des compte-rendus d'expériences jugées significatives et des essais de théorisations. Nombre de novateurs et de militants pédagogiques de cette époque furent en réalité les acteurs des sciences de l'éducation de la décennie qui suivit. Durant cette période, Hameline intervenait dans la revue *Orientations* et restait très marqué par les enjeux à l'œuvre dans l'enseignement catholique<sup>37</sup>. Créée en 1963, cette revue avait la particularité d'être financée par les Frères des Écoles chrétiennes. Le sous-titre de la revue était évocateur, il s'agissait d'une « revue de pédagogie chrétienne en milieu scolaire », que l'on peut qualifier de novatrice<sup>38</sup> et qui en paya sans doute les frais puisqu'elle disparut en 1975 lorsque les « financeurs » se retirèrent suite aux idées défendues et traitées par les articles<sup>39</sup>. Dans cette revue, Hameline se distingua

---

<sup>37</sup> L'enseignement catholique avait été marqué, quelques années plus tôt, par la mise en place de la loi Debré qui permettait un financement possible des écoles privées par l'État sous la forme d'un contrat dans des conditions particulières

<sup>38</sup> Dans un texte rendant hommage à Frère Didier (Piveteau), Hameline évoque cette revue qui constituait alors à ces yeux « un des pôles novateurs de l'Enseignement catholique ». Au sujet de cette revue, il écrivait : « Il faudra un jour, que soit écrite l'histoire de cette revue, de sa sécularisation progressive, de l'élargissement de ces vues aux problèmes généraux de l'éducation scolaire, puis à ceux de l'éducation permanente et de la promotion collective, en Europe et dans le Tiers-Monde ». Texte « Jacques Piveteau (1924-1986) ». Dossier AIJRR/2019/1/F/17/3/2. Fonds Hameline, AIJRR, Genève. Piveteau et Hameline co-signèrent la préface de l'ouvrage *Enseigner, c'est résister* de Neil Postman en 1981 (ouvrage paru initialement en 1979 sous le titre *Teaching as a Conserving activity*).

<sup>39</sup> « Cette livraison est l'avant-dernière d'une publication dont le premier numéro était paru en 1962, voici treize ans. Pour expliquer la disparition d'un périodique, on pense d'abord au prix du papier et l'augmentation des frais de fabrication et d'expédition. Ensuite, du fait que les rédacteurs n'ont plus rien à dire et à publier. Rarement enfin, au délit d'idées. Mais voilà. En ce qui nous concerne, la charge que représente cette revue pour sa maison d'édition n'est pas plus grande qu'hier. Elle est seulement devenue moins tolérable pour ceux qui la supportent et moins compatible avec leur projet. (...) D'autres revues, des revues traitant d'éducation en particulier, ont été elles aussi abandonnées ces dernières années. C'est notre tour. Le projet que nous devions présenter en avril 1975 à l'autorité de tutelle pour les deux prochaines années n'a pas "répondu à ses souhaits". Et, avant même que nous le présentions, la décision suivante nous était notifiée "Ce projet n'entraîne pas de désaveu quant à son contenu. Mais comme tel il ne peut obtenir notre

notamment par des recensions et des comptes-rendus. Dans une recension datant de 1967 que nous commenterons ci-dessous, Hameline écrivait :

« Notre époque, parce que tout le monde s'y trouve obligé de penser pour survivre, est caractérisée à la fois par la convergence et la dispersion des efforts de renouvellement que la conjoncture nous impose. Convergence, parce que l'identité des problèmes et l'usage pratique des solutions à trouver limitent le champ des investigations et forcent les imaginations sur les voies qui apparaissent bientôt comme les seules possibles. Dispersion, parce que les foyers de réflexion sont nombreux, situés chacun à l'intérieur de réseaux relativement fermés, nés dans des familles d'esprit jusque-là antagonistes ou sans relation. C'est ainsi à l'heure même où l'on publie le compte-rendu de ses propres recherches en matière de pédagogie, un ouvrage arrive sur votre bureau et vous révèle qu'un collègue dont vous ne soupçonniez pas l'existence a passé, parallèlement à vous, de longues heures sur la même question, mené des expériences similaires et abouti à des conclusions voisines » (Hameline, 1967, p. 117).

Les recensions produites par Hameline à cette époque étaient l'occasion de recenser et cartographier les innombrables efforts *convergen*ts mais *dispersés* menés ici ou là pour faire évoluer les questions éducatives et de se positionner au milieu de ces tentatives. Une des recensions les plus emblématiques de ce double mouvement porta sur un ouvrage de Michel Lobrot. Précisons pour les contemporaines que ce dernier faisait partie des vingt-huit pédagogues mis à l'honneur dans l'*Anthologie des pédagogues français contemporains* publiée en 1974 aux Presses Universitaires de France. Si son nom n'est peut-être plus très connu au sein de la discipline actuellement, il put jouir, il y a plusieurs décennies, d'une certaine notoriété dans les milieux pédagogiques et universitaires. Agrégé en philosophie, il enseigna cette discipline pendant plusieurs années avant de s'intéresser aux questions de psychologie puis de psychosociologie et d'évoluer au Centre National de Pédagogie Spéciale de Beaumont-sur-Oise et de publier plusieurs ouvrages sur la lecture et la pédagogie (Cambon, Delchet et Lefèvre, 1974, p. 240). Entre *Psychologie de la langue écrite* (1963) et *Troubles dans le langage écrite et remèdes* (1972), Lobrot se rapprocha du groupe qui contribua à lancer la pédagogie institutionnelle dans les années 1960. Le compte-rendu d'Hameline portait justement sur l'ouvrage *La pédagogie institutionnelle*

---

aval et donc notre soutien. Le contrat s'achève donc en décembre 1975". Cette décision mérite une explication que nous devons aux lecteurs anciens et nouveaux. Quelques-uns ont pu oublier que la revue « Orientations » est publiée par les Éditions Ligel qui éditent essentiellement les manuels scolaires. Cette maison d'édition appartient à un institut religieux : les frères de l'école chrétienne. Cette communauté s'honore d'une longue tradition de promoteurs d'écoles pour le peuple. Dans l'éditorial du premier numéro, Didier Jacques Piveteau, qui a été le premier directeur de cette revue, écrivait qu'elle était lancée par les frères de l'éducation pour apporter leur contribution à la recherche en éducation. Aujourd'hui, la rupture du contrat porte sur le contenu et les orientations de cette revue, de celle aussi de ses rédacteurs [...] » (Verne, 1975, p. 261-262).

(1966) qui constitua une première théorisation de la spécificité et des enjeux de la pédagogie institutionnelle dans laquelle pouvaient être repérées quelques germes des revendications à l'œuvre en 1968.

Les enseignants de la pédagogie institutionnelle avaient décidé d'aller plus loin dans leurs pratiques que certains de leurs prédécesseurs. Comme remettre en question la gestion des établissements, et donc de l'Éducation Nationale, n'appartenait pas d'emblée au champ des possibles, les « tenants de la pédagogie institutionnelle » choisirent « d'établir là où ils pouvaient, c'est-à-dire dans leurs classes, un nouveau rapport maître-élève permettant l'autogestion de leur classe » (Lobrot, 1966, p. 203). L'auteur s'évertua dans ce livre à rendre compte de l'option théorique qui s'y jouait en réfléchissant à l'idée de « vacance du pouvoir » :

« La pédagogie institutionnelle se définit donc d'une part par la vacance du pouvoir dans un groupe donné et d'autre part par la possibilité donnée au groupe de se trouver des institutions satisfaisantes, grâce aux initiatives divergentes des participants » (*ibid.*, p. 215).

Dans ce livre, la reconfiguration des relations au sein des situations éducatives se connectait à des enjeux sociaux et politiques plus larges : l'émergence et le déploiement de l'autogestion dans la société. N'adhérant pas à l'hypothèse marxiste basée sur la destruction du pouvoir de la classe exploitante, remplacée par un autre pouvoir par le moyen d'une révolution, Lobrot défendait une position que certains commentateurs qualifiaient d'« hypothèse institutionnaliste du changement socio-politique » (Jouvenet, 1982, p. 140). Une stratégie nouvelle voyait le jour pour permettre une révolution puisque le fait d'éradiquer l'État ne pouvait changer à lui seul la société, ce raisonnement inspirant à Lobrot cette phrase : « on ne peut changer la société qu'en changeant l'homme » (Lobrot, cité par Jouvenet)<sup>40</sup>. L'objectif de Lobrot résidait ainsi dans le fait de penser et d'instituer une nouvelle forme d'éducation, une nouvelle école et par conséquent de nouvelles relations. Puisque les institutions de l'école étaient ancrées dans un système de domination, il fallait entrer en lutte de manière externe et interne avec ce qu'il appelait des « instruments de conditionnement et d'aliénation » et faire proliférer de nouvelles formes de fonctionnement des institutions<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Jouvenet cite ici une phrase écrite par Lobrot dans la revue *Éducation et révolution*.

<sup>41</sup> La première étape de ce qui apparaît ici comme une véritable « révolution institutionnelle », consiste à « remettre entre les mains des intéressés la direction de leurs propres affaires » (Jouvenet, 1982, p. 140). La mise en place de cette autogestion fera ensuite l'effet d'une *tâche d'huile*. L'autogestion permettrait *in fine*, selon Louis-Pierre Jouvenet, de « mettre la politique à la portée de tous et de chacun » (*ibid.*, p. 141). Ainsi, pour Lobrot, l'autogestion pédagogique « ne peut être qu'une préparation à l'autogestion sociale » (Lobrot, 1966, p.259). L'autogestion s'adresse aux groupes moyens, qui

Le choix de ce livre pour nourrir la rubrique consacrée aux recensions dans la revue *Orientations* était motivé par la volonté d'Hameline d'inviter les lecteurs, et plus particulièrement les praticiens mobilisés dans l'enseignement confessionnel, à se pencher sur cet ouvrage qui est à la fois l'évocation d'une manière de penser les pratiques éducatives et de problématiser ces pratiques dans une perspective politique. La recension s'intitule « L'école contre la bureaucratie. Les implications politiques de l'auto-gestion pédagogique ». S'adressant au lectorat de la revue, Hameline écrivait dès la première page qu'il s'agissait d' « un livre à lire » en avançant plusieurs raisons très différentes. Tout d'abord, parce que c'était un ouvrage « déroutant », l'auteur en question abordant la question de la « pédagogie non-directive », à sa manière, en la reliant à Carl Rogers et aux travaux de l'ARIP. Le livre de Lobrot avait la particularité de ne pas aborder la relation éducative concrète<sup>42</sup> mais de constituer un « essai théorique, pour légitimer une pratique mais surtout pour la situer dans le contexte plus vaste d'une hypothèse politique » (p. 118). À ce titre, la démarche de Lobrot prenant en compte de manière centrale la dimension sociologique pouvait sembler différente du lectorat d'*Orientations*<sup>43</sup>, un espace de réflexions amené à se cantonner à la dimension psychologique de la psychosociologie.

Une autre raison avancée par Hameline pour s'intéresser à ce travail était l' « hypothèse unitaire » qui y était à l'œuvre. En effet, l'ouvrage *La pédagogie institutionnelle* n'évoquait pas seulement les méthodes pédagogiques, mais également la fonction éducative dans la société avec un arrière-plan philosophico-historique se déployant sur une longue durée historique. Tout en évoquant la polémique en jeu dans l'ouvrage (entre la préface d'Ardoino, par ailleurs directeur de la collection éditoriale, et le propos de Lobrot), Hameline reconnaissait que derrière la théorisation singulière du propos, il existait une parenté et un air de famille, dans ce qu'écrivait Lobrot, entre certains aspects de la pédagogie institutionnelle et d'autres réalisations<sup>44</sup>. Il restait néanmoins à définir davantage cette attitude non-directive, car « ne pas diriger ne peut être érigé en impératif absolu » (p. 118). Dans ce qui se jouait « positivement », Lobrot évoquait

---

s'avèrent être les groupes les plus représentatifs mais constituent en même temps des « ensembles très différenciés ».

<sup>42</sup> « son livre est marqué par une rare absence des vivants en chair et en os et des incertitudes qu'ils font peser sur les idées les plus claires quand on leur accorde droit de cité dans les livres » (Hameline, 1967, p. 118).

<sup>43</sup> « La réaction spontanée de l'homme confessionnel risque parfois d'être hésitante face à une analyse politique où il craint dès l'abord une politisation, avec toute la charge affective que ces mots véhiculent dans les mentalités à dominante religieuse » (*ibid.*, p. 118).

<sup>44</sup> « Si la pédagogie institutionnelle relève d'une conceptualisation différente de la nôtre (et souvent d'ailleurs extrêmement heureuse), le fait pédagogique reste lié à l'événement initial non-directif » (*ibid.*, p. 119).

la mise en place de l'auto-gestion là où Hameline parlerait d' « auto-direction » afin de « désigner le fonctionnement "positif" du groupe » (*id.*). Dans la perspective de Lobrot, lue par Hameline, se jouait au préalable et en parallèle un moment de renversement : « avant de passer à l'autogestion, il est nécessaire d'abolir la gestion ». Hameline restituait le problème en ces termes :

« Pour que l'instituteur institue en vérité, il lui faut d'abord se désolidariser de l'Institution reçue, refuser d'être un instrument de Pouvoir et de se donner dans le groupe les moyens d'un quelconque pouvoir. Or, précisément l'enseignant, dans le système pédagogique traditionnel, est condamné au Pouvoir. Se remettre en cause dans la relation au groupe, c'est remettre en cause la conception même d'une pédagogie générale dont l'enseignant est payé pour être le représentant. Voici le professeur enfermé dans le cercle vicieux de la Bureaucratie. La question qui se pose débord le cadre de la simple présence au groupe d'élèves : l'école est-elle irrémédiablement bureaucratique ? La conception verticale de l'autorité du maître ne s'inscrit-elle pas dans une perspective politique plus générale marquée par l'absence d'auto-gestion d'une société par elle-même ? » (*ibid.*, p. 118)

Cette interrogation nécessitait le détour par une « sociologie historique de l'École bureaucratique » qui était un des traits les plus distinctifs de l'ouvrage de Lobrot. La pédagogie était à circonscrire dans une réflexion plus large prenant en compte le passé et l'actualité de l'institution scolaire et de la société. Au fil des pages, c'est bien l'école publique telle qu'elle s'était développée à partir de Napoléon qui était au cœur du propos. Ce moment du XIX<sup>e</sup> siècle était l'enjeu de plusieurs commentaires, notamment pour relever que la fonction enseignante s'était alors intégrée au « projet bureaucratique » en cours. Hameline y décelait là une proximité d'analyse avec l'ouvrage *Propos actuels sur l'éducation* de Jacques Arnoino lorsqu'était débusqué derrière l'ambition d'acculturation de l'école républicaine l' « intention bureaucratique » qui y était en jeu pour « fournir une main d'œuvre efficace à une société en voie d'expansion » (p. 119). Hameline faisait part d'une nuance importante : pour Lobrot, les fondateurs de laïcité française étaient de « bonne foi », mais beaucoup passaient à côté d'une « analyse sociologique du phénomène de l'Institution ». Le livre de Lobrot était riche de longs développements cherchant à mettre en évidence la longue tradition française consistant à contraindre la démocratie à la verticalité des rapports à travers l'organisation d'un système unifié, centralisé et pyramidal.

Faisant le constat de la tonalité critique explicite au cœur du projet de Lobrot, Hameline estimait qu'il y avait dorénavant quelque chose de nouveau et « quelque chose d'indéniablement changé » dans la mentalité des enseignants :

« Nous ne sommes plus à l'époque où le front commun de la laïcité faisait un devoir aux enseignants publics de se garder de la moindre réserve qui "pourrait donner des armes à l'adversaire". Nous ne pouvons que nous réjouir que le corps enseignant de l'État parvienne ainsi à une liberté d'expression face aux problèmes qui le concernent vitalement, sans que les perspectives de sa recherche soient faussées par des considérations de stratégies extérieures » (*ibid.*, p. 120-121).

La théorisation de Lobrot reposait sur une interprétation particulière de l'histoire de l'éducation. Certains des passages de Lobrot sur l'histoire scolaire, et notamment à l'époque du XIX<sup>e</sup> siècle, concernaient l'Église. Pour l'auteur, ce siècle fut le théâtre d'une lutte entre deux « bureaucraties ». Si Hameline s'accordait sur cette lecture de la stratégie ecclésiastique dans la lutte scolaire, il restait plus circonspect des autres interprétations. C'était le cas justement de l'interprétation de Lobrot au sujet de l'accession au pouvoir de Robespierre dans laquelle il voyait la scène de « la démission du peuple entre les mains d'Homme providentiel », le seul à même de remédier à la situation et qui était, selon lui, la résultante de la « mystification permanente » en jeu dans la prédication religieuse : « C'est le providentialisme religieux qui engendre la bureaucratie » (*ibid.*, p. 121). Lobrot défendait également d'autres positions originales. Hameline décrivait avec précision ce thème de l'angoisse au cœur des êtres humains poussant l'homme à la « désappropriation » et à l'« aliénation » de lui-même. Hameline faisait remarquer comment Lobrot passait de la sociologie politique à la psychologie religieuse en le rapprochant de la psychanalyse, ce qui le conduisait à une position que Hameline jugeait embarrassante : l'abolition de l'image du Père. C'est aux yeux d'Hameline, mais également d'autres lecteurs (dont Ardoino et d'autres), la faiblesse en jeu dans le raisonnement de Lobrot car la question de l'autorité y était abordée sans aucune nuance<sup>45</sup>.

Le manque de distinction entre Autorité et Pouvoir posait problème à Hameline dans cet essai, car le Pouvoir « demeure instrumental, coercitif, à vocation bureaucratique, en constante déperdition par rapport à la richesse du réel vécu, agent du rétrécissement de l'Institution instituant en Institution instituée » alors que l'Autorité « ne lui est pas réductible » (p. 123). S'appuyant sur Mounier et De Peretti mais également sur sa propre expérience de mise en place d'un enseignement non-directif, Hameline insistait sur ce qui jouait, « positivement », au niveau de l'autorité. Le développement apporté était d'une grande richesse. Il partait tout d'abord d'un constat :

---

<sup>45</sup> « Il nous semble que, sur ce problème de l'Autorité, le livre de M. Lobrot manque par trop de sang-froid » (p. 122).

« La leçon de la pédagogie non-directive, c'est que le réel, –mais tout le réel–, est le seul maître. Or la perception du réel dans sa globalité ne peut être le fait d'un seul individu, quel que soit son statut ou sa fonction. La perception du réel ne relève pas de la *cratie*, elle ne peut, en aucune manière être imposée ou gouvernée par autre chose qu'elle-même. Car une perception, pour ne pas être hallucination ou illusion, ne dispose que de la référence au réel qui est seul juge en dernier ressort. Mais parce qu'elle comporte en même temps une composante subjective irréductible, la perception qui est en situation de tension permanente pour atteindre sa limite qu'elle ne pourra jamais que tangenter : ce mouvement vers l'appréhension d'un réel complexe des personnes, des situations et des événements, prend donc le profil d'une courbe possible d'apprentissage en commun. Et l'autorité peut être définie comme la fonction qui « préside » à l'établissement de cette courbe. Elle ne lui est pas extrinsèque. Mais si elle comporte le risque de se scléroser dans la formule, elle garantit en même temps la forme que devra prendre toute véritable intervention ; « optimiser » les capacités d'apprentissage et de formation mutuelle. Perception du réel et libération de la capacité de changement apparaissent les deux critères d'un exercice de l'autorité. Ce sont là deux données incompatibles avec le dogmatisme intellectuel ou le conformisme des conduites » (*ibid.*, p. 123-124).

Dans la pensée d'Hameline, l'autorité n'était non seulement pas mauvaise en soi, mais elle était nécessaire :

« C'est dans la mesure où l'on s'arme pacifiquement d'un projet pédagogique (*à condition de définir ce dernier par le refus du pédagogisme*) et non parce qu'il est armé par le Pouvoir des instruments d'une répression possible, que l'enseignant peut faire autorité, c'est-à-dire peut « autoriser » au sens de « rendre auteur » et non au sens d'arbitraires permissions. Et ce qui est vrai de l'enseignant l'est, semble-t-il, de toute fonction de formation » (*ibid.*, p. 124).

Dans son argumentation qu'il faudrait mettre en lien avec les propos déployés dans ses ouvrages, Hameline était à la fois conscient des phénomènes de manipulations possibles dans un groupe sous influence et lucide pour reconnaître qu'on ne pouvait laisser faire et s'abstenir totalement sans cadre : « Mais qui ne voit que l'absence d'une présence régulatrice non-directive entraîne un préjudice tout aussi grand ? Celui de livrer le groupe humain aux influences informelles occultes des relations affectives, entraînant la régression vers l'instinctif et l'inexprimé » (*ibid.*, p. 125). C'est à ce titre qu'Hameline s'intéressa à l'ouvrage *Vers une pédagogie institutionnelle* d'Aïda Vasquez et de Fernand Oury<sup>46</sup> qui ne

---

<sup>46</sup> Dans une note de bas de page d'un texte publié plus tard, Hameline précise aux lecteurs que Fernand Oury est « le principal instigateur du mouvement de la pédagogie institutionnelle, opérant la rencontre de la pédagogie Freinet, de la psychologie institutionnelle et de la psychanalyse » (2017, p. 87). Il complète ce rappel par une dernière précision : « L'influence de ce courant sur l'évolution des idées, mais plus encore sa contribution à la théorétique contemporaine de l'éducation scolaire, font que, nonobstant son apparente faiblesse numérique, ce mouvement constitue l'une des composantes principales de l'éducation dans la seconde moitié du siècle en pays francophones » (*id.*).

reposait pas sur une grille de lecture aussi radicale que Lobrot et rendait compte de la dimension *instituyente* concrète du Conseil de classe en abordant de manière pragmatique la dialectique inégalité-égalité<sup>47</sup>. Quelles que furent les réserves de Hameline à la théorisation de Lobrot, il reconnaissait qu'il s'agissait d'une invitation à penser par soi-même et à pratiquer l'auto-gestion.

Au risque d'être schématique, on pourrait dire que le compte-rendu reposait sur deux parties : la pédagogie au prisme des nouveaux savoirs et l'articulation pédagogie-politique. La dernière partie de la recension évoquait l'arrière-plan « anarchiste » ou « anarchisant » des analyses de Lobrot. Il est intéressant d'observer qu'Hameline déploya son propos à partir d'un écrit d'Emmanuel Mounier (1905-1950) intitulé *Communisme, anarchie et personnalisme* (1967) pour conseiller à Lobrot de davantage chercher un « modèle conceptuel » de l'autogestion dans la philosophie politique anarchiste que dans la référence à certains épisodes de la Révolution française. Une des questions centrales dans l'essai de Lobrot est la suivante : comment penser l'éternel retour de la bureaucratie dans les sociétés démocratiques ? Pour Hameline, le « tort » de Lobrot était de « conserver une notion que l'ensemble de sa perspective devrait l'amener à exclure et que, précisément, les auteurs anarchistes récusent, eux, de façon radicale, c'est la notion de "gouvernement" » (p. 126). Pour Hameline il faudrait peut-être se demander si, à l'instar de Bakounine et Proudhon, la démocratie, en tant que « gouvernement du Peuple », ne serait qu'« une cratie parmi les autres », et peut-être même « la pire », car la mobilisation et l'engagement du peuple n'ont rien de spontané. C'est la figure de Proudhon qui émergeait ici aux côtés de la notion de « République fédérative », d'« an-archie positive » ou d'« équilibre vivant d'autorité non coercitive et de liberté » (p. 127). Aux yeux d'Hameline, c'était à cette figure que Lobrot devrait se référer pour « affirmer de façon beaucoup plus radicale la thèse de la nécessaire autonomie de la fonction démopédique par rapport à la question du gouvernement ». Qu'en déduire pour la pédagogie ? Si le devoir d'éducation consiste à avoir des idées et rendre capables les autres, la pédagogie de l'autogestion demande une attitude particulière du

---

<sup>47</sup> « Les analyses très fines des situations scolaires concrètes, qui font le profond intérêt du livre de A. Vasquez et F. Oury, confirment bien [que] la relation humaine et l'organisation groupale portent en elles-mêmes un germe d'inégalité au plan de la perception de soi comme de la perception d'autrui. Proclamer l'égalité n'est pas la faire. L'accorder en droit n'est pas la réaliser tant que les conditions d'une perception sanctifiée ne sont pas mises en place. La création d'un style de relation nouveau est à la fois un préalable et une conséquence pour l'autogestion ? C'est là que réside la constante difficulté : les perceptions anciennes demeurent. Et elles ont été placées sous le signe de la dépendance et de l'identification restrictive. Le rôle du professeur n'est pas de substituer un système de dépendance à un autre [...] » (p. 125).

professeur (« un type de présence originale de la part du professeur vis-à-vis de la constitution des pouvoirs dans le groupe auto-directif ») qui assume la « fonction de vigilance bureaucratique » (régulant les tendances instituantes et instituées en jeu dans le groupe) dans une optique de « séparation des pouvoirs »<sup>48</sup>.

Au-delà des réserves émises par Hameline, ce dernier estimait que le travail de Lobrot était utile pour les enseignants confessionnels car cet ouvrage mélangeant pédagogie, sociologie et philosophie politique permettait d'aborder la question de la « résistance au centralisme ». Les novateurs en pédagogie n'étaient pas cantonnés à l'enseignement public et ces réflexions au sein de l'enseignement privé n'empêchaient pas une pratique éclectique de la lecture. À partir d'une multitude de références et d'un dialogue entre disciplines, cette contribution mettait en valeur le pouvoir d'agir des acteurs du champ éducatif (par-delà les effets de pouvoirs liés aux institutions et aux appareils) et leur capacité à déployer de nouvelles situations d'enseignement sans chercher à esquiver les aspects théoriques et politiques. Si cette recension est la preuve d'une tentative de « transfert » de la problématisation pédagogico-politique au sein de l'enseignement catholique, elle reste emblématique de l'évolution globale des réflexions sur l'éducation déployées avec un double souci théorique et politique à partir d'un dialogue entre différentes disciplines de pensée. Ces traces de débat et de controverse témoignaient du type d'intérêt qui se retrouva au cœur des sciences de l'éducation françaises quelques années plus tard.

### **Hameline, témoin de l'essor de l'illichisme dans le champ éducatif**

Le deuxième épisode retenu pour cette étude ne renvoie pas à un compte-rendu, mais à une intervention lors d'un colloque portant sur la référence à Ivan Illich dans le champ éducatif. Les débats qui eurent lieu durant cette manifestation furent retranscrits en partie dans la revue des *Cahiers pédagogiques*. Cette dernière avait vu le jour aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale et des nombreuses réflexions en lien avec la commission Langevin-Wallon et le projet de réforme scolaire qui devait se concrétiser. Initialement liée aux classes nouvelles ouvertes par Gustave Monod (1885-1968), alors directeur de l'enseignement du

---

<sup>48</sup> Hameline écrit : « Au plan de la philosophie politique que cette pédagogie implique, cela se traduira, – et c'est au demeurant le grand profit que nous tirons du livre de M. Lobrot, – par une sorte de séparation des pouvoirs qui signifiera à la fois division des tâches et distinction des notions : l'enseignement, dans la Nation, n'est pas le serviteur des plans d'investissement et d'équipement en matériel humain, mais le régulateur de l'utopie » (p. 127).

second degré, la revue restituait les compte-rendus d'expériences et les réflexions qui s'étaient déployés dans ce contexte. Elle devint par la suite, notamment après la disparition des classes nouvelles (1945-1952), la revue des acteurs et actrices de l'enseignement secondaire engagés dans la rénovation pédagogique (Riondet, 2013a). Si Daniel Hameline fit partie du comité de rédaction de la revue et en fut une figure importante dans les années 1980, on retrouve sa trace dans ce numéro très particulier qui discuta en 1972 de ce qu'on a appelé par la suite le « phénomène Illich » (Hannoun, 1973, p. 13) au moment où la revue connaissait quelques tracasseries pour la dimension politique prise par ces contenus (Riondet, 2013b).

Comme évoqué plus haut dans l'article, Illich, penseur emblématique de l'écologie pour nos contemporains consacra plusieurs textes à la question scolaire au début des années 1970. Deux ouvrages d'Illich furent publiés en langue française à cette époque : *Une société sans école* et *Libérer l'avenir*. Ces publications connurent un certain écho en France. Preuve de cet intérêt en France : la revue *Esprit* lui consacra un numéro spécial, « Illich en débat », paru en mars 1972, et dans lequel plusieurs contributeurs<sup>49</sup> réagissaient à un essai intitulé « Inverser les institutions ». Durant plusieurs années, les articles et les productions vantant, discutant ou critiquant la pensée d'Illich se succédèrent<sup>50</sup>. C'est ainsi que cette réflexion sur Illich se diffusa dans les milieux s'intéressant à l'éducation et devint le thème d'un colloque organisé par les *Cahiers pédagogiques* à

---

<sup>49</sup> Pierre Kende, Henri Pequignot, Paul Fraisse, Yves Goussault, Jean-William Lapierre, Jean-Pierre Chevènement, Pierre Caussat, Thierry Adam, Michel Panoff.

<sup>50</sup> La revue *Les Cahiers pédagogiques* fournit en 1972 quelques indications bibliographiques au sujet des textes signés par Illich. Pour la revue *Orientations* : n°33, janvier 1970 : « Futilité de l'école en Amérique latine » ; n°40, octobre 1970 : « Phénoménologie de l'école » ; n°41, janvier 1972 : « Une alternative démocratique à la scolarisation ». Pour la revue *Esprit* : octobre, 1967, juin 1969, décembre 1970, juin 1971, mars 1972. Pour la revue *Les Temps modernes* : n°280, novembre 1969 ; n°287 juin 1970 ; n°280, août 1970. À ces articles s'ajoutent les références au sujet d'Illich : *Interéducation*, juin 1972 : « Faut-il détruire l'École ? », par Robert Gloton ; *Éducation*, 20 janvier 1972 : « Mort de l'École », par Jean-Pierre Velis ; *Preuves*, 2<sup>ème</sup> trimestre 1972 : Texte d'Olivier Guichard au sujet de l'ouvrage *Une société sans École* ; *Express*, mai 1972 : « Ivan le prophète », par Elisabeth Schemla ; *Le Monde*, 11 avril 1972 ; « Le phénomène Illich », par Frédéric Gaussen ; *Nouvel Observateur*, 13 décembre 1971 : article de F.P. Boncourt ; *École Émancipée*, « Illich : École et Révolution » ; *Orientations*, n°39, n°40, n°43 ; *La Nouvelle Critique*, janvier 1972 et mai 1972 : « Faut-il brûler l'école ? » et « École, savoir et idéologies » ; *École de mai 1968*, été 1972 : « Pour une école sauvage » ; *Politique Hebdo*, 9 mars 1972 : « Mort de l'École ? » ; *Les Cahiers de Villemétrie*, n°83 et n°86 : « L'école... une religion ? » et « Déscolariser la société » ; *L'École et la Nation*, numéro spécial sur Illich ; *Mort de l'École* d'Everett Romer. Ces indications sont mentionnées à la fin du dossier spécial publié par les *Cahiers pédagogiques*. Pour une présentation de la trajectoire et de la bibliographie d'Illich : Paquot, 2011, 2012, 2019.

Paris le 24 juin 1972<sup>51</sup> : « Une alternative illichienne est-elle possible ? »<sup>52</sup>

Figure majeure des *Cahiers pédagogiques* à cette époque, Jean Delannoy, était parfaitement conscient des contradictions en jeu : discuter avec des acteurs du monde scolaire d'une œuvre annonçant, d'une certaine manière, la fin de l'école. Cette atypie correspondait à l'esprit des *Cahiers* à cette époque où certaines plumes dépassaient les positions réformistes pour envisager la transformation radicale de l'institution et parfois son dépassement. La singularité des débats fut d'aborder les positions d'Illich depuis le champ éducatif alors qu'il ne s'agissait pas de l'unique territoire qui intéressait ce penseur critique. C'est Jacques Vidal qui signa l'introduction du dossier et sans doute la mise en page où les extraits d'échange du colloque se mélangeaient à quelques citations emblématiques d'Illich. Le dossier s'ouvrait sur la description du Centre de Documentation Interculturelle de Cuernavaca et sur une synthèse de la pensée globale d'Illich à partir d'un entretien entre François de l'Espinay et Vidal. Les pages suivantes rendirent compte du colloque. Près d'une centaine de participants s'étaient rendus à la Maison Internationale, passage Dauphine à Paris. On trouve dans le fonds Hameline précieusement conservé à Genève une retranscription des positions prises par quelques-uns des participants de cette manifestation, mais la publication des *Cahiers pédagogiques* fait apparaître ces positions de manière fragmentée dans une version dialoguée entre les participants. Cette retranscription dans la revue se composait de plusieurs parties intitulées « Diagnostic », « Un problème d'institution », « Le problème du savoir », « Changer l'école pour changer la société », « Stratégies » et « L'opération Illich » qui précèdent deux textes critiques<sup>53</sup> et une synthèse du dossier signé par Vidal.

Comme l'indique la revue, l'assistance se composait de pédagogues, d'enseignants de tous niveaux, de sociologues de l'éducation et de psychopédagogues<sup>54</sup>. Il est intéressant de relever la présence de plusieurs responsables de revue, comme Paul Thibaud (1933-), rédacteur en chef de la revue *Esprit*, et Etienne Verne (1939-), directeur de la publication *Orientations*. S'ils venaient d'horizons parfois très différents, les participants faisaient souvent partie des acteurs en vue du monde pédagogique des années 1970. Pierre Barberis (1926-2014), alors maître de conférences en littérature à l'École Normale Supérieure de Saint-

---

<sup>51</sup> Une retranscription des communications est présente dans le fonds Hameline conservé aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau de l'Université de Genève. Cf. : AIJR/2019/1/D/86 ("Ivan Illich. Colloque Cahiers Pédagogiques 1972").

<sup>52</sup> *Les Cahiers pédagogiques*, 109, 3.

<sup>53</sup> Perucaud, J. (1972). Illich = Maurras + Aristote. *Les Cahiers pédagogiques*, 109, 15 ; Gintis, H. (1972). Une critique radicale. *Les Cahiers pédagogiques*, 109, 16-17.

<sup>54</sup> *Les Cahiers pédagogiques*, 109, 3.

Cloud, fut président de l'Association française des enseignants de français et un des premiers rédacteurs de la revue *Le Français aujourd'hui*. Frère Didier Piveteau (1924-1986)<sup>55</sup> était une autre figure importante de la revue *Orientations*. Présenté dans le dossier avec la fonction de directeur des études à l'Institut Supérieur de Pédagogie à Paris, Daniel Hameline était également présent, tout comme Marie-José Dardelin (avec qui il avait co-signé *Liberté d'apprendre*). On pouvait aussi noter la présence de Bernard Ginisty, chargé de mission au Centre technique national pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée. D'autres profils contribuèrent à l'événement. Le philosophe Jean Petite (1924-2014) figurait parmi les participants en tant que responsable pédagogique du Syndicat National des Enseignants du Second Degré (SNES). Plusieurs intervenants étaient universitaires, en poste à Paris 8 Vincennes ou déjà fortement pressentis dans cette université : Guy Berger, René Lourau (1933-2000), Georges Lapassade (1924-2008)<sup>56</sup>. D'autres, sans être *stricto sensu* universitaires, étaient proches de ce réseau (et notamment du mouvement de l'Analyse Institutionnelle), à l'instar de Raymond Fonvieille (1923-2000), identifié dans le dossier comme « psychopédagogue » et « instituteur ». Les sciences de l'éducation étaient également représentées par Jean-Claude Filloux (1921-2017), de formation philosophique et figure importante de la psychosociologie œuvrant à l'université de Nanterre. On trouvait d'autres profils universitaires, comme Eugène Angelier du Laboratoire d'hydrobiologie de l'université de Toulouse, ainsi qu'un informaticien en la personne de Jean-Louis Leonhardt. D'autres noms figurent dans les retranscriptions présentes dans le fonds Hameline : Suzanne Citron (1922-2018), agrégée d'histoire puis universitaire, membre du Parti Socialiste Unifié (PSU) qui fréquenta les milieux catholiques de gauche après la Libération avant de s'intéresser aux questions (anti)coloniales ; Jacques George (1927-2006), agrégé de géographie, membre du comité national du Syndicat Général de l'Éducation Nationale (SGEN) et figure émergente des *Cahiers pédagogiques* ; Jean Beaussier (1912-1984), membre de la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN), professeur de psychologie œuvrant comme spécialiste des questions éducatives pour les organismes européens ;

---

<sup>55</sup> Cf. Queynec, J. (2004). *Frère Didier-Jacques Piveteau*. Paris : Don Bosco. On peut aussi évoquer les documents évoquant la relation entre Hameline et Piveteau dans le fonds Hameline des AIJRR (dossier AIJRR/2019/1/F/17/3/2).

<sup>56</sup> Le département des sciences de l'éducation de Paris 8 conçu à l'origine par Guy Berger (1932- ) et Michel Debeauvais (1921-2012) accueille rapidement des enseignants souvent liés directement ou indirectement à la mouvance de l'analyse institutionnelle : Lobrot, Lapassade, Lourau, Ardoino (1927-2015), Hess (1947- ), Savoye, Ville (1948- ), Françoise et Laurence Gavarini (1952- ) Cf. Berger et al., 2015. Au moment du colloque, Lourau était en poste à Poitiers et Lapassade à Tours.

Michel Sauvêtre, membre du Bureau pédagogique de la revue *Orientations* ; Maurice Catani et Cécile Arsène.

Le dossier des *Cahiers pédagogiques* se présente comme un aperçu des différents échanges qui eurent lieu durant ce colloque qui avait commencé par la présentation de l'interview inédite d'Illich réalisée par l'Office de Radiodiffusion Télévision Française (ORTF) à Cuernavaca, au Mexique. Sous l'intitulé « Diagnostic » du dossier de la revue coexistent tout d'abord des points de vue assez généraux sur la scolarisation évoquant les limites économiques de son développement dans certains pays, les biais qu'elle induit par rapport à de nouveaux besoins et son inadéquation globale par rapport à l'évolution de la société. Cependant, ces diagnostics convergeaient vers l'interrogation suivante : si l'on améliore l'action des maîtres ou si l'on renonce à l'école, la crise disparaîtrait-elle ? En d'autres termes : quelle était alors la crise centrale du monde éducatif ? En effet, d'autres propos, de Guy Berger notamment, semblaient s'interroger sur le problème réellement en jeu dans la crise de l'École et sur les « masques » qui contribuaient à se leurrer sur la situation contemporaine. Fonvieille en profitait pour interpeller l'assistance et poser la question des écoles nouvelles. En effet, le colloque était organisé par une revue pédagogique, fortement mobilisée dans la rénovation pédagogique, et Illich s'était distingué en comparant certaines tentatives d'écoles nouvelles aux messes-folk déployées par l'Église pour redynamiser les pratiques religieuses. La question était pertinente : les tentatives pédagogiques sont-elles vouées à être récupérées et détournées par une « institution sclérosée » ?

Cette interrogation permettait d'entrer dans la deuxième partie (« Un problème d'institution ») dans laquelle une prise de parole d'Etienne Verne venait clarifier la discussion : ce ne sont pas les écoles nouvelles et les « gadgets pédagogiques » qui vont venir au secours de l'école, le problème du moment est « un problème d'institution »<sup>57</sup>. Plusieurs intervenants réagissaient à cette problématique. Ginisty s'attaquait à la « structure de médiation entre les enfants et la société » qu'est le système scolaire et essayait de saisir l'alternative offerte par l'auteur d'une *Société sans école* pour lutter contre cette nouvelle Église que représentait l'École : Illich permettait de « constater l'échec de la confiscation de l'enseignement et de l'éducation par une caste appareillée à une des bureaucraties les plus ubuesques du monde » et de « susciter des expériences pédagogiques très différentes ». Guy Berger se lançait dans

---

<sup>57</sup> Pour Verne : « [...] c'est le problème des cloisonnements, des clivages : ce clivage que l'éducation a instauré entre les enfants et les adultes, entre un temps de formation et un temps de production, entre le travail et le loisir, etc. Je pense que c'est la traduction d'une société qui s'accommode mal de modes de vie complètement aliénées. Il est clair que l'école favorise les clivages, soit qu'elle les reflète, soit qu'elle les entretienne. Tout ce qui peut se passer dans l'école actuelle ne peut que servir à cette aliénation » (p. 7).

une lecture philosophique globale pour saisir la singularité de la position illichienne. L'école et son représentant qu'est le maître constituent « l'intermédiaire obligé entre le monde, le savoir, les autres et les élèves ». L'action et le travail des mouvements pédagogiques consistent principalement, aux yeux de Berger, à « faire sauter la membrane qui sépare le maître et l'école, des gosses » pendant que « tout ce qui se passe dans l'école consiste à créer l'osmose entre l'élève et le système dans lequel il se trouve et qui sert de véhicule de ce qui se passe dehors [...] ». La radicalité illichienne consisterait à dire que rien de ce qui se passe dans l'école ne peut affecter le rapport que l'on peut avoir avec le dehors de l'école. À ce titre, l'objectif d'Illich n'était pas, *in fine*, de s'attaquer à la « membrane » entre le maître et l'élève, mais consistait à faire « sauter la membrane entre l'institution éducative et le monde ». Plusieurs participants évoquaient à la suite de ces propos différents exemples pouvant nourrir ou illustrer ces réflexions illichiennes. Ces témoignages et fragments d'analyse amenaient cependant Didier Piveteau à réagir de la manière suivante : « Ce n'est pas Illich qui pourrait tuer l'école. Il y a longtemps que la chose a été faite par les systèmes scolaires ». Cette formulation permettait à son auteur de revenir sur un aspect polémique en jeu dans les débats sur la publication *Une Société sans école*. Piveteau précisait ici que le terme « déscolarisation » qui fit couler beaucoup d'encre, était le fait de l'éditeur (et non de l'auteur) et ne devait pas nuire à la compréhension de la position réelle d'Illich<sup>58</sup>.

Un désaccord pouvait s'observer au sein des participants. Le constat de Georges Lapassade était le suivant : « Nous n'arrivons pas à penser la disparition de l'institution scolaire ». Sans doute était-il difficile pour les individus de penser d'autres aménagements même si rien ne pouvait être éternel. Piveteau n'était pas du même avis. Selon lui : « Il ne peut y avoir d'institution sans consensus » ; or, ce consensus n'existait plus<sup>59</sup> et cela pouvait signifier « le mort d'une institution ». Etienne Verne complétait les propos de Piveteau en expliquant qu'Illich ne souhaite pas la fin des institutions et des structures mais qu'elles soient habitées différemment, ce qui ne serait pas sans rappeler la position des institutionnalistes lorsque ces derniers travaillaient à « redonner à chaque groupe, à chaque individu, un pouvoir instituant ». Cette idée se prolongeait chez Thibaud qui comprenait la position illichienne comme un parti pris pour que le

---

<sup>58</sup> Piveteau précisait même : « Illich lui-même a souvent dit qu'il n'avait rien contre les écoles, qu'il l'a prouvé en ouvrant une et que, dans le système qu'il propose, il y aurait sans doute plus d'écoles qu'aujourd'hui » (p. 9). Pour Piveteau, dans le monde contemporain, il n'y a plus d'écoles, « il ne reste que des systèmes scolaires ! »

<sup>59</sup> « [...] les élèves viennent et n'ont plus confiance dans le savoir et dans les diplômes qu'on leur délivre à l'issue de ce qu'on leur a enseigné ; les professeurs viennent et n'ont pas confiance dans ce qu'ils sont en train de faire, etc. À partir du moment où une institution sociale ne repose plus sur un consensus, elle ne peut plus fonctionner » (p. 9).

réseau scolaire soit « à la disposition de ceux qui viennent s'instruire » et que « l'école appartienne réellement à ceux qui l'utilisent ».

Suivant ce raisonnement, le type de pédagogie mis en œuvre n'était pas fondamentalement décisif. Évidemment, l'énonciation d'une telle position dans un colloque organisé par une revue pédagogique ne pouvait pas laisser insensible. Les propos suivants abordaient ainsi « le problème du savoir ». Pour Pierre Barberis, l'évolution de la société moderne repose sur l'exploitation la plus satisfaisante de la nature, ce qui ne peut avoir lieu sans le développement de la technique et du savoir. Jean Petite soulignait pour sa part l'absence de réflexion chez Illich au sujet justement de la science et de l'accès au savoir. C'est un aspect qui apparaissait comme problématique pour Barberis : il est question de partage des connaissances mais pas de production de nouvelles connaissances<sup>60</sup> et l'« éloge de l'ignorance » qui était ici sous-tendue pouvait donner à la pensée Illichienne une dimension « fondamentalement réactionnaire ». Guy Berger précisait néanmoins que l'on peut considérer des savoirs « suspects » sans pour autant se prononcer pour une ignorance généralisée, d'autant que cela ouvre un espace de réflexions au sujet du savoir « critique » ou « polémique ». Ces questions donnèrent lieu à des échanges vifs d'autant qu'elles posaient la question de la place et du rôle des enseignants, à l'instar de cette remarque de Verne :

« nous [les enseignants] sommes le meilleur produit de l'école puisque nous nous sommes appropriés le savoir de l'école, nous en sommes les dépositaires et les capitalistes, au sens propre du terme. On est tous d'accord pour dénoncer le capitalisme financier, moins pour se désapproprier de son savoir » (p. 10).

Un intervenant qui avait participé à l'expérience du CIDOC, Leonhardt, estimait qu'il était injuste de prétendre que Illich était hostile au savoir et favorable à l'ignorance car si l'intéressé avait observé « la destruction complète de la relation enseignant-enseigné », il reconnaissait qu'Illich proposait « des solutions concrètes et nouvelles de transmission des connaissances ».

La partie suivante s'intitulait « Changer l'école par la société ou la société par l'école », ce qui allait sans doute inspirer quelques années plus tard l'épigramme « historique » de la revue dans sa forme contemporaine (« Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société »). Les débats portaient ici sur les liens entre changement de société, évolution des rapports sociaux de production, et évolution de l'institution scolaire et de son articulation avec la société. De fait, expliquait Verne (en s'appuyant sur Paul Goodman), l'école (ou en tout

---

<sup>60</sup> Pour Barberis, c'était le signe d' « une idéologie libertaire de l'autogestion de ce qui existe » (p. 10).

cas une structure scolaire) est le point commun de tous les contextes nationaux et pourtant, les révolutionnaires socialistes auraient tous échoué à penser la question de l'école<sup>61</sup> (p. 11).

L'évolution de la discussion des diagnostics aux stratégies était également animée. Pour Lapassade, les personnes présentes n'avaient pas à proposer quelque chose, leur rôle consistait à exercer une activité critique<sup>62</sup>. Fonvielle estimait quant à lui que les différentes sociétés ont trop besoin de l'école (en tant qu'« instrument de conditionnement ») pour envisager de se passer de l'école, ce qui restreignait le champ des actions possibles. Il reconnaissait pourtant avoir adopté une posture de repli, qu'il estimait en résonance avec la pensée d'Illich, en expliquant s'être « retiré » de certaines synergies collectives en lien avec l'Éducation Nouvelle pour ne pas être récupéré au bénéfice d'une œuvre de « scolarisation à outrance » et aux mépris des intérêts des scolarisés. Aux yeux de Verne, c'est une « utopie » que rendait possible le travail illichien en prenant l'exemple qu'il croyait identifier dans la Chine de l'époque avec la désinstitutionnalisation de l'école dans le contexte de la révolution culturelle. Ce qui intéressait Verne dans les propos de Fonvielle, c'est la transgression qui y était à l'œuvre : « Nous ne pouvons pas échapper aux institutions ; il faut donc apprendre à les habiter pour les trahir ». En parallèle à ces positions de principe s'ajoutaient différentes autres interrogations.

Désinstitutionnaliser signifie-t-il déprofessionnaliser ? Est-il possible de parler au singulier de l'école en postulant son unité ? Enfin, des questions proprement françaises se posaient qui s'éloignaient de la problématisation illichienne. Faut-il accepter un monopole scolaire ? Que peut être un service public d'éducation ?

Les réactions suivantes mettaient en évidence des angles de vue différents. Pour Barbéris, l'école est un « lieu de contradiction » qui n'est pas simplement ajusté à l'ordre établi puisqu'il s'adresse à des individus qui ont besoin d'apprendre. Lapassade, de son côté, nuance certaines interprétations en expliquant qu'Illich n'écrit pas qu'il faut détruire l'école, mais qu'elle se détruit. En cela, selon lui, s'adresser aux enseignants en leur faisant réagir à l'éventualité de la destruction de l'école conduit ces derniers à rejeter Illich sans l'avoir lu et compris<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Guy Berger faisait remarquer qu'il n'y avait pas consensus sur ce qui pouvait changer dans l'école. Selon lui, la fonction essentielle de l'école est d'instaurer et de rendre possible une division sociale du travail. Par conséquent, le fait d'insuffler éventuellement davantage de mobilité sociale ne consiste pas nécessairement à faire changer l'école et sa fonction essentielle.

<sup>62</sup> La retranscription dans la revue fait mention d'une citation de Marx qu'aurait utilisée Lapassade pour appuyer son propos : « Nous n'avons pas de menu à proposer pour les gargottes de l'impérialisme ! »

<sup>63</sup> Lapassade parle ici d'« une opération de contre-propagande par l'effroi » (p. 13).

Une dernière partie intitulée « L'opération Illich » structurait la retranscription du colloque en s'interrogeant sur la diffusion et la réception d'Illich. Pour Jean-Claude Filloux, on pouvait prendre Illich « au pied de la lettre » en le restituant dans un contexte global qui ne concernait pas uniquement le cadre scolaire et on pouvait également s'en emparer comme un « analyseur » en s'intéressant à son succès ou son échec selon les milieux et les réseaux. Pour Lapassade, c'était le « diagnostic social et politique » qui l'intéressait, tout comme Lourau qui trouvait important le « constat » effectué par Illich<sup>64</sup>. Néanmoins, beaucoup d'aspects restaient problématiques, notamment de nombreuses affirmations séduisantes mais marquées par la confusion conceptuelle et le manque de clarté. Pour Piveteau, la question qui demeurerait était la suivante : est-ce que le discours utopique peut encore jouer un rôle dans la société ? Pour Petite : « le discours utopique n'est valable que s'il peut déboucher sur une pratique efficace ». La réponse de Piveteau concluait cette retranscription dans la revue :

« La preuve que le discours utopique est valable, c'est qu'on est ici aujourd'hui, on a fait bouger quelque chose. Qu'Illich ramasse quantité de billes qui traînaient dans le ruisseau, c'est sûr. Mais pourquoi ce discours a-t-il eu cette fonction révélatrice à un moment donné ? On dit à la fois qu'Illich n'apporte rien et qu'il est gênant ! Comment expliquer cela ? Effectivement, il n'apporte rien et cependant il apporte au niveau de la structure par la combinaison d'un certain nombre de discours institués : on ne pourra jamais changer les institutions si on ne change pas les discours sur les institutions. La fonction d'Illich, c'est de nous donner des « intervalles de parler » pour nous permettre des « intervalles de penser ». Tant qu'on s'enferme dans un discours, il est impossible de changer, on ne peut faire que des combinaisons. *Le mérite de l'utopie, ce n'est pas tellement de décrire des paysages nouveaux, c'est de nous donner un langage qui nous permette de nous situer dans les failles du discours précédent* » (p. 14).

Étant donné la diversité idéologique, syndicale et politique des participants, il n'est guère étonnant de retrouver ici un kaléidoscope de positions très variées. Il existait néanmoins un consensus autour de la

---

<sup>64</sup> « L'important, chez Illich, c'est le constat ? Le constat et non pas l'utopie ou le projet de faire ceci ou cela. Le constat, c'est celui de dépérissement d'une institution et du lien entre ce dépérissement et la crise générale de la société. Ce qui m'importe aussi, c'est le vide qu'il y a dans cette pensée – non pas l'incohérence du système, tout système peut être pris à contrepied. Ce que j'appelle vide, c'est précisément le fait qu'il n'essaie pas de parler de parler en pédagogue de ce qui se passe dans la production et le combat pédagogiques : *Illich ne propose pas de contre-pédagogie, il propose disons une anti-pédagogie*, autre chose qui sera possible plus tard, lorsque l'école aura fini de s'éteindre. Un peu comme un utopiste politique imagine ce que sera la famille ou l'économie lorsque l'État aura déperé dans 20 ans ou dans 2 000 ans, on ne sait trop. Par anti-pédagogie, je veux dire qu'il ne propose pas de moyens de lutte sur le terrain, sur les lieux du travail pédagogique, mais il apporte un idée permettant de réunir beaucoup d'impressions, de sentiments diffus sur la situation en France aussi bien que dans d'autres pays » (p. 14).

problématisation caractérisant les écrits de Illich même si les constructions théoriques et les éventuelles propositions concrètes ne retinrent pas l'attention de la plupart des intervenants. À la lecture des retranscriptions, c'est bien Verne et Piveteau de la revue *Orientations* qui semblaient les plus sensibles à la pensée d'Illich. La réception de cette pensée par les universitaires présents différait sans doute car certains prismes théoriques, comme le marxisme ou l'analyse institutionnelle, avaient contribué à réduire Illich à un analyseur de la structure scolaire française. Il est intéressant de relever que dans les retranscriptions présentes dans le fonds Hameline ce sont les deux intervenants de la revue de pédagogie chrétienne qui furent les plus prolifiques. On y trouve notamment la position d'Etienne Verne, que l'on identifia quelques années plus tard comme « diffuseur de l'Illichisme en France » (Guigou, 1975, p. 225)<sup>65</sup>, déployée avec plus de nuances dans un texte complet de plusieurs pages intitulé « Déscolarisation et éducation permanente ». Dans ces quelques lignes, on comprenait qu'il ne s'agissait pas d'en rester à la suppression de l'école mais de penser des alternatives à celle-ci. C'est dans cet esprit, notait Verne, qu'il fallait comprendre la formule « inverser l'école » d'Illich<sup>66</sup> : l'alternative ne consiste pas à re-crée une « nouvelle institution » en charge de « faire apprendre les gens » mais à « créer un nouveau style de relations éducatives entre l'homme et son environnement ». Dans ce document, Verne remettait explicitement en cause l'évidence de la forme scolaire dans la formation sociale contemporaine<sup>67</sup> tout en reconnaissant les difficultés de déployer des alternatives et les limites des actions pouvant être entreprises. Changer de mode de pensée, voire de rationalité, était en soi un premier enjeu<sup>68</sup> qui nécessitait un travail de conscientisation à réaliser :

---

<sup>65</sup> Etienne Verne co-signa avec Ivan Illich un ouvrage intitulé *Imprisoned in the global classroom* (1976). Il co-signa également *L'école à perpétuité* (1977) avec Heinrich Dauber.

<sup>66</sup> Verne faisait référence à *Education without school* d'Illich et à l'article « Éduquer sans école ? » paru dans la revue *Esprit* en 1971.

<sup>67</sup> « [...] c'est la généralisation de l'école et de l'obligation scolaire qui a produit l'enfance et la jeunesse comme une nouvelle catégorie sociale irresponsable et sans travail ; c'est l'obligation de la formation et de l'apprentissage dans un lieu séparé qui a amené la distinction et la séparation entre les fonctions de formation et de production ; ce sont les programmes qui reflètent et renforcent les divisions techniques du travail ; c'est la sélection qui produit ou reproduit la stratification sociale ; c'est l'obligation scolaire qui explique que les élèves auxquels on offre davantage de libertés ne répondent pas avec l'enthousiasme espéré, voire pas du tout ; c'est l'existence d'un corps enseignant qui enlève à d'autres personnes la possibilité d'exercer une fonction éducative ou enseignante ; c'est l'école qui a réussi à convaincre ceux qui ne savent rien de payer les études de ceux qui les domineront ».

<sup>68</sup> « [...] comment convaincre tout un pays de se déscolariser, alors que la demande scolaire n'a jamais été aussi forte ? Comment demander à des enseignants de déscolariser la société, alors qu'ils n'ont pas encore accepté la nécessité de « déscolariser l'école » ?

« Nous sommes donc ramenés à introduire une autre problématique : devant l'existence d'alternatives qui ne peuvent se concrétiser, reste un travail tactique de conscientisation si la volonté de changer les structures passe aussi par un travail de changement de mentalités. Concrètement cela porte un nom maintenant : travailler à la déscolarisation de la société ».

Qu'en était-il de la position d'Hameline ? Ce dernier relevait la spécificité radicale (« l'aspect iconoclaste ») des thèses d'Illich s'attaquant à une des institutions les plus installées, à savoir l'école. Pour Hameline, ces thèses *agissaient comme un analyste*. Par-delà la radicalité exprimée, la ligne de front ne semblait pas bouger dans le champ pédagogique-politique : « [...] on trouvera la même véhémence à critiquer Illich chez le Pape VI et chez les penseurs officiels du P.C. Français. On retrouvera le même engouement chez les intellectuels chrétiens et dans un certain gauchisme ». Si les relations entre Illich et l'Église furent complexes, les écrits du penseur donnèrent lieu à des interventions politiques explicites du côté des communistes français. La référence au Parti Communiste évoquées par Hameline est sans doute liée au discours de Georges Cogniot (1901-1978)<sup>69</sup>, figure majeure du Parti durant plusieurs décennies, lors d'une séance au Sénat en mai 1971<sup>70</sup> :

« Notre lutte pour la démocratisation de l'école comporte la lutte contre le nihilisme culturel, contre la négation de l'école et de son rôle, contre les analyses obscurantistes sur la prétendue « futilité » de l'école auxquelles aiment se livrer les anarchistes de toute robe, y compris certains rédacteurs de l'organe de l'école privée *Orientations* ou tel évêque collaborateur de la revue catholique *Esprit*. Ceux qui travestissent la contestation sociale en une mode, la pensée

---

Comment amener à faire concevoir que les tentatives parlementaires de prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans sont des mesures conservatrices et paresseuses, grosses de conséquences sociales ? Comment envisager la suppression de l'école alors que plus d'un, sans rire, nous menace d'y aller toute notre vie ? Comment faire concevoir que l'école n'est pas le seul canal qui permette l'éducation et les apprentissages ? Que les coûts de plus en plus élevés du système scolaire, son rendement de moins en moins probant, ses résultats de moins en moins adaptés aux besoins économiques et humains, aux changements sociaux et aux modes de vie, obligent, d'un strict point de vue économique, à en changer ? Que sa fonction sociale conservatrice ne permettra jamais d'espérer qu'elle assure la promotion de tous et surtout pas celle des plus favorisés ? »

<sup>69</sup> Georges Cogniot fut sénateur de 1959 à 1977. Cf. la notice de Jean Maitron dans *Le Maitron*.

<sup>70</sup> Cette scène est brièvement évoquée en ouverture du dossier « Illich en débat » dans la revue *Esprit* en mars 1972 : « Nos lecteurs commencent à connaître Ivan Illich. Ils ont lu des articles de lui ; ils ont peut-être été touchés par les remous que soulèvent ses thèses sur l'éducation. "Un évêque qui attaque l'école dans la revue catholique *Esprit*", comme disait l'an dernier, à l'Assemblée Nationale, le communiste Cogniot » (p. 321). Cette déclaration est évoquée également par Etienne Verne dans la retranscription du colloque Illich lorsqu'il écrit : « Projetées dans le contexte français, ces analyses peuvent apparaître comme un "nihilisme culturel, une négation de l'école et de son rôle" ».

révolutionnaire constructive en une philosophie de la négation sont les mêmes qui voudraient pervertir le sentiment anticapitaliste des jeunes en un anticommunisme et un antisocialisme vulgaires »<sup>71</sup>.

Ces propos s'inscrivaient dans un contexte où était discutée l'éventualité d'une nouvelle loi d'aide à l'enseignement privé (dans le prolongement de la loi Debré de 1959 instaurant la possibilité d'un contrat entre l'État et certaines écoles privées) et dans lequel le Parti Communiste *via* ses revues satellites (*La Pensée* et *L'École et la Nation*) et certaines de ses « figures », s'étaient saisis du centième anniversaire de la naissance de Paul Langevin<sup>72</sup> pour affirmer leurs vues sur les questions scolaires au début de l'année 1972 et faire pression sur le gouvernement (Cogniot, 1978, p. 559). À travers ces débats, cette effervescence autour d'Illich et dans un contexte où les communistes s'étaient positionnés sur les questions scolaires, se posait la question du « gauchisme pédagogique ». Celui-ci n'apparaissait plus, aux yeux d'Hameline, comme « fournisseur d'initiatives individualisées localisées plus ou moins sauvages » mais comme « constructeur d'une utopie avec ses deux caractères d'illusion et de plausibilité ». Illusion, car l'utopie (u-topie) est le non-lieu par excellence caractérisant les pays imaginaires qui n'ont pas d'existence concrète. Mais plausible, car l'utopie peut générer des réalisations et des actions. Dans les quelques lignes retrouvées, on décèle la volonté d'opérer un pas de côté par rapport à cette actualité pédagogique comme si le praticien s'était mué dans une posture d'observateur éclairé du monde pédagogique. Au-delà des controverses et des procédés rhétoriques, que dire de l'expérience de pensée « Illich » en 1972 ? Il est vrai que l'argumentaire illichien avait irrité Hameline, notamment lorsqu'il condamnait le réformisme et les entreprises de rénovation et enfermait ses adversaires, soit dans la catégorie des réformistes se voilant la face, soit dans celle des conservateurs partisans de l'immobilisme et du *statu quo*. À ce titre, Hameline expliquait qu'il était logique que le P.C. et ce qu'il appelait « l'Église hiérarchique » aient réagi avec véhémence<sup>73</sup>. Fallait-il voir nécessairement dans l'engouement pour Illich « l'apparition d'un mépris pour les valeurs de vérité » ? Hameline relevait que beaucoup de personnes, et notamment au P.C.,

---

<sup>71</sup> Compte-rendu de la 13<sup>ème</sup> séance du mercredi 19 mai 1971. *Journal Officiel de la République Française*, 17, p. 470.

<sup>72</sup> Le colloque « L'humanisme de Paul Langevin et les questions d'éducation » se déroula les 29 et 30 janvier 1972.

<sup>73</sup> « Lâcher l'école, c'est lâcher la proie pour l'ombre. Les thèses d'Illich seraient inspirées d'abord par la décomposition de la société chrétienne devenue "auberge espagnole" où "chacun apporte son manger" et où il n'y aurait plus d'école à faire. Avec l'effondrement des dogmatismes religieux, disparaît le culte de l'école ».

s'inquiétaient d'un « retour du « mysticisme » analphabète, du « spontanéisme » groupiste ou de l'autogestion fédéraliste »<sup>74</sup>.

Pour Hameline, il était possible de déceler une certaine proximité entre Illich et certains « tenants » de la pédagogie institutionnelle au sujet de la dénonciation de l'articulation savoir-pouvoir<sup>75</sup>. Cependant, par-delà l'étendard du « socialisme scientifique » souvent déployé au sein des milieux marxistes et communistes pour disqualifier les réflexions et mises en œuvre « utopistes »<sup>76</sup>, comment distinguer et évaluer ce qui se joue dans l'illichisme par rapport aux synergies pédagogiques en plein essor à cette époque ? Avec nuances et souci de la complexité, et pour ne pas céder à des schémas dualistes et manichéens, Hameline s'appuyait sur des propos de Georges Snyders dans le chapitre « Peut-il y avoir une pédagogie de gauche ? » de l'ouvrage *Pédagogie progressiste* (1971)<sup>77</sup> pour situer et différencier les positions en jeu dans le débat :

« Une école de gauche, pense Snyders, est une école où l'on enseigne des contenus de gauche, « scientifiquement » établis en leur vérité. Et pour cette tâche doctrinale l'École est nécessaire, en sa forme reçue, moyennement quelques aménagements. La Société que décrit Snyders est une société où il y a beaucoup à apprendre mais aussi beaucoup à transmettre et des rôles à garder. La Société que décrit Illich est une société où il y a beaucoup à apprendre mais peu à transmettre et où les rôles sont interchangeables ».

Dans le numéro 41 de la revue *Orientations*, Hameline avait en effet produit un compte-rendu critique de la première édition de cet ouvrage auquel Snyders répondit dans la troisième édition parue en 1973. Ce texte était particulièrement révélateur du travail de lecture d'Hameline qui était sensible à la tentative de Snyders de délester le progressisme du faux progrès tout en restant critique de la tradition marxiste-léniniste assumée par un Snyders toujours proche du Parti Communiste et dont le marxisme

---

<sup>74</sup> La revue *La Nouvelle critique*, par la plume de Snyders, Cogniot et Garaudy, s'en était pris à Freinet quelques années auparavant pour dénoncer ses références et lectures (comme Bergson, Guyau et Nietzsche) jugées mystiques et réactionnaires (Go et Riondet, 2020).

<sup>75</sup> Cette question est au centre de la conjoncture intellectuelle de l'époque. Les publications de Michel Foucault sont un exemple significatif : *Les mots et les choses* (1967), *L'archéologie du savoir* (1969) et *Surveiller et punir* (1977).

<sup>76</sup> Il s'agit d'une référence au travail d'Engels distinguant « socialisme utopique » et « socialisme scientifique ». Dans sa critique à l'égard de Freinet au début des années 1950, Snyders mobilisa cet arrière-plan pour dénigrer l'œuvre pédagogique de Freinet.

<sup>77</sup> « Nous ne disons pas une pédagogie marxiste ni révolutionnaire mais « de gauche », avec tout le flou que ce terme comporte, et aussi, du même coup, tous les espoirs d'entente, d'union dont il est chargé. Une pédagogie de gauche, c'est fondamentalement une pédagogie qui enseigne des idées de gauche, transmet des contenus de gauche, suscite une vue, une méthode, des attitudes de gauche » (Snyders, 1971/1973, p. 161).

semblait se vivre telle une religion<sup>78</sup>. Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que le champ de la pédagogie française était alors à la croisée des chemins : garder l'institution scolaire et y agir, ou en finir avec celle-ci. Pour choisir entre ces « voies antagonistes », Hameline écrivait : « Reste à savoir si la promotion des classes culturellement défavorisées passe par l'une ou l'autre voie ». Cette réflexion l'amena donc à faire ce constat :

« [...] Il est clair qu'aujourd'hui, grâce à son ampleur et à son monolithisme administratif, l'École demeure un enjeu dont on cherche à s'assurer le contrôle. Mais, d'autre part, malgré son risque constant de domestication au service d'une propagande ou d'une « reproduction » (quelle qu'elle soit), l'École peut-elle être remplacée comme moyen d'appropriation de la culture au service de ceux qui ne disposent en réalité, et malgré leurs apparences, d'aucun des canaux de l'acculturation que décrit Illich ? Les laissés – pour – compte risquent, bien, en définitive, d'être toujours les mêmes ».

Dans quelle mesure en finir avec l'école pouvait être bénéfique pour les classes les plus défavorisées ? Les désaccords potentiels étaient effectivement nombreux entre Hameline et Snyders. Pourtant, il est intéressant de relever qu'un consensus commençait peut-être à se dessiner au fil des innombrables échanges par livres et compte-rendus interposés entre ces deux grandes figures de la pédagogie contemporaine. Sans surinterpréter les zones de proximité entre ces deux œuvres, on peut sans doute estimer qu'ils avaient en commun une certaine philosophie de l'école. Les philosophes étaient nombreux dans les rangs des premiers universitaires en sciences de l'éducation mais tous ne travaillaient pas sur la singularité et l'importance de l'école. La critique de la forme scolaire ne pouvait déboucher sur sa disparition, notamment car cette évolution aggraverait les inégalités. Alors que les grandes figures de la revue *Orientations* s'étaient enthousiasmées avec la lecture d'Illich et que Snyders représentait indirectement ce parti dans lequel certains acteurs-clefs luttaient contre l'enseignement privé, Hameline, qui s'était préalablement investi dans la revue de pédagogie chrétienne, se situait en tant que lecteur méfiant des modes dans une sorte d'entre-deux.

## **Hameline et le marxisme de Snyders**

Le troisième document que nous allons commenter est une recension de Daniel Hameline. Le compte-rendu porte sur l'ouvrage *École, classe et lutte des classes* (1976) de Georges Snyders dans la *Revue Française de Pédagogie*, une revue emblématique des sciences de l'éducation créée en 1967 où différents processus vont se jouer (Robert, 2001) : « scientification » de la recherche pédagogique puis développement de la

---

<sup>78</sup> C'est ce qu'écrit Hameline au sujet de Snyders dans la postface de *Y a-t-il une vie après l'école ?* (1996) (cf. Hameline, 2017, p. 99).

sociologie de l'éducation. Nous venons de l'évoquer : Snyders était à cette époque une figure incontournable de la discipline. Agrégé de philosophie passé par la psychologie en province<sup>79</sup>, Snyders obtint un poste de professeur de sciences de l'éducation dans une université centrale dans le développement de cette discipline en France et devint pour plusieurs décennies un acteur central de la philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation. Portés par des universitaires, souvent relativement jeunes, dans un contexte d'évolution des champs éducatif et économique marqué par les différentes mobilisations qui s'étaient déroulées durant les années 1960, les sciences de l'éducation étaient dans une phase d'institutionnalisation progressive. Ce recrutement de Snyders, alors que l'institutionnalisation de la discipline en France se caractérisait par un rapport très particulier aux synergies militantes, reste un élément important pour saisir l'activité éditoriale du philosophe et sa réception.

L'ouvrage *Pédagogie Progressiste* parut en 1971 à la suite de plusieurs articles publiés dans la revue *L'Enfance*, une revue fondée en 1948 par Henri Wallon et Hélène Gratiot-Alphandéry, et consacrée au développement de l'enfant<sup>80</sup>. Cette production se distinguait par la position philosophique surplombante assumée de l'auteur par rapport au monde pédagogique : « Trop souvent la pédagogie d'aujourd'hui est le domaine de compromis vagues, sans principes stables » (Snyders, 1971/1973, p. 7). Il considérait que cet ouvrage était « un essai théorique, idéologique » constituant « un effort de clarification idéologique » (*ibid.*,

---

<sup>79</sup> Ce dernier avait été très marqué par son passage en psychologie à Nancy. Le fait d'être confronté à des questions de terrain, liées à la psychologie de l'enfant, l'avait beaucoup intéressé. Snyders était alors confronté à la question des stages, des tests, des travaux pratiques en école, et aux problèmes de la rééducation (Snyders, 2008, p. 73). Il écrivait rétrospectivement : « Je ne me contente pas d'un psychologue observant, je voudrais qu'il joue un rôle actif [...]. Le psychologue que je voudrais promouvoir est formé, je dirai presque par définition, à envisager les problèmes globaux de la personnalité, et de ses difficultés ; mais je voudrais que ce soit lui, la même personne, que j'appellerai le psychologue-rééducateur, qui forme l'élève à appliquer telle règle de grammaire et qui ouvre à sa sensibilité une voie nouvelle. C'est celui qui apprend à l'élève à travailler, celui avec qui l'élève a pris l'habitude de travailler qui donnera forme à l'ensemble de ses attitudes » (*ibid.*, p. 75). Au sujet de la place prise par Snyders dans le champ des sciences de l'éducation en lien avec le marxisme des années 1970, cf.: Riondet, X. (2019). "Pas de théorie pédagogique révolutionnaire, pas de pratique pédagogique révolutionnaire", un mot d'ordre progressiste ou marxiste-léniniste ? ISCHE 41 - International Standing Conference for the History of Education - *Spaces and Places of Education*, Universidade do Porto. Porto, 16 juillet-20 juillet 2019. *Standing Working Group* du Professeur André D. Robert.

<sup>80</sup> Cf. Snyders, G. (1968). La non-directivité : est-ce la bonne direction ? *Enfance*, 21/5, 305-351 ; Snyders, G. (1970). Est-ce le maître d'école qui a perdu la bataille contre les inégalités sociales ? *Enfance*, 23/1, 1-22.

p. 11)<sup>81</sup>. Par la suite, Snyders continua son projet théorique, en publiant en 1973 l'ouvrage *Où vont les pédagogies non-directives ?* aux Presses Universitaires de France. Par « non-directifs », Snyders entendait différents auteurs, pensées et courants, qui ne se seraient pas nécessairement revendiqués comme appartenant à une même chapelle non-directive. On voit, dès la préface à la réimpression de l'ouvrage, la relative proximité avec Althusser et certains proches, et la singularité de ce qu'il pouvait faire. Snyders faisait référence au conseil d'Etienne Balibar qui proposait de parler, non de pédagogie marxiste, mais de « position marxiste en pédagogie »<sup>82</sup> (Snyders, 1973/1974, p. 9). Dans cette préface, Snyders évoquait le fait de « chercher quelle forme propre le scolaire peut exercer, et à quelles conditions historiques, et sous quelles formes historiques, pour contribuer, sans illusion et sans abdication, à la transformation du social » (*ibid.*, p. 9). Lorsque l'ouvrage *École, classe et lutte des classes* fut publié en 1976, cette production commençait par un double constat. Tout d'abord, il diagnostiquait l'actualité pédagogique du moment : « il n'y a plus de pédagogie concevable aujourd'hui qui ne prenne en considération l'apport de nos cinq auteurs : Bourdieu-Passeron, Illich, Baudelot-Estabet » (Snyders, 1976, p. 17). Ensuite, Snyders faisait l'auto-critique de ces ouvrages précédents qui ne s'étaient pas confrontés pas aux problèmes de structures de l'enseignement et à la sociologie de l'éducation. L'institutionnalisation des sciences de l'éducation permettait, il est vrai, cette discussion entre sous-champs disciplinaires spécifiques (ici la philosophie et la sociologie de l'éducation). C'est cette rencontre entre la philosophie et les publications critiques des années 1960-1970 qui était au cœur du livre et l'enjeu du compte-rendu signé par Hameline,

Les relations entre Hameline et Snyders furent complexes et mériteraient une analyse complète<sup>83</sup> et un travail spécifique<sup>84</sup>. Si l'on reconstruit *a posteriori* le commentaire d'Hameline, on pourrait dire qu'il s'évertua à mettre en évidence la spécificité de Snyders, « le seul d'entre

---

<sup>81</sup> Snyders l'inscrivait lui-même dans une conjoncture intellectuelle singulière à partir de formulations particulièrement explicites : « Paraphrasant Lénine, nous dirons que sans théorie révolutionnaire (pédagogique), il n'y a pas de pratique révolutionnaire (pédagogique) » (*ibid.*, p.11). Après être revenu sur l'idée d'école traditionnelle et sur la question de l'éducation nouvelle, Snyders faisait brièvement référence à Louis Althusser et au mot d'ordre léniniste consistant à « tracer une ligne de démarcation entre les idées déclarées vraies et les idées déclarées fausses », mais à envisager depuis le champ de la pédagogie (*ibid.*, p. 136).

<sup>82</sup> Dans un texte publié récemment, Althusser utilisait la formule de « position marxiste en philosophie » (2015).

<sup>83</sup> Un dossier du fonds Hameline contient justement quelques échanges entre Hameline et Snyders (dossier AIJRR/2019/1/F/20//5/1).

<sup>84</sup> Hameline (2017) est lui-même revenu sur cette relation il y a peu. Le lecteur contemporain sera sans doute surpris d'observer avec quelle liberté, mais aussi avec quelle taquinerie, les compte-rendus d'ouvrage pouvaient être élaborés à l'époque.

les mandarins sans doute à être un peu connu des instituteurs, peut-être même de quelques ménagères » (Hameline, 1991, p. 59), dans sa manière de pratiquer une forme magistrale de lecture<sup>85</sup>. Dans le livre en question, c'était une lecture qui semblait condamner à l'avance des œuvres qui « conduisent la réflexion et l'action pédagogique dans des impasses dont le seul marxisme-léninisme aux couleurs du peuple de France peut nous sortir » (1977, p. 54). Hameline y voyait un « art de pousser les pensées qu'il combat jusqu'à l'extrême d'une logique, qu'il lui faut parfois « arranger » pour qu'elle fasse vrai, mais qui, au bout du compte, se révèle souvent vraisemblable » (*ibid.*, p. 55)<sup>86</sup>.

Pour le recenseur Hameline, la position de Snyders était singulière à plus d'un titre. Tout d'abord, par le message qui y était délivré. Il fallait voir dans cet ouvrage signé par un philosophe un hommage au « terrain » et aux militants qui œuvrent dans le champ éducatif<sup>87</sup>. D'une certaine manière, c'est à l'adresse des *gens ordinaires de la pédagogie*<sup>88</sup> que Snyders avait travaillé. Ensuite, la singularité de la position de Snyders se jouait dans les risques qu'il avait pris. Selon Hameline, les propos de Snyders pouvaient être qualifiés de « réactionnaires » en référence à un sens précis (car « il faut écrire « en réaction » contre ce que l'intelligentsia de gauche et d'extrême-gauche compte de plus brillant, de plus élaboré »). Cependant, s'il se devait de « parler à contre-courant des salons et des salles de cours », le philosophe parisien prenait également le risque de passer pour un « réactionnaire », au sens politique du terme (*ibid.*, p. 56).

La critique de la sociologie de l'éducation et de certaines publications sur l'École reposait sur un principe commun puisqu'elles se caractérisaient par une « démonstration absolue » qui pouvait apparaître comme « dogmatique » puisqu'aucune « marge de manœuvre » n'était alors possible. Avec ce livre, le message de Snyders reformulé par la lecture d'Hameline était en quelque sorte le suivant : « il reste quelques

---

<sup>85</sup> « Étonnant lecteur que Snyders, champion de la lecture prévenue qu'il est en passe de réhabiliter au rang de méthode scientifique » (Hameline, 1977, p. 54).

<sup>86</sup> « “Je n'ai jamais dit ça”, s'indigne le “lu”. Et c'est vrai qu'il n'a pas dit ça comme ça. Pourtant, à bien regarder, malgré leur chiquenaude du “lecteur” pour que ça cadre, il faut convenir qu'il y a de ça, plus qu'on ne le pensait » (*ibid.*, p. 55).

<sup>87</sup> Snyders avec une “conviction forgée dans l'analyse léniniste de l'école” qui demeure inentamée par quinze ans d'une sociologie de l'éducation qui a pourtant dressé le plus important procès que l'école contemporaine occidentale ait subi » (*ibid.*, p. 55).

<sup>88</sup> Nous utilisons la formulation « les gens ordinaires » en référence à un ouvrage d'Eric Hobsbawm (*Rébellions. La résistance des gens ordinaires. Jazz, paysans et prolétaires*) et en lien avec ces quelques lignes d'Hameline : « Ainsi l'ouvrage de Snyders n'est pas une entreprise d'exégèse à l'adresse des gens de “science”, il n'est pas davantage un dialogue avec les cinq auteurs étudiés : c'est aux gens de la “base” scolaire que Snyders s'adresse, s'identifiant par un “nous” fréquent à ceux, instituteurs, professeurs, parents d'élèves, militants intéressés à l'action éducative, qu'il a sentis découragés, désabusés par les analyses sociologiques de l'école auxquelles, en leur nom, il s'en prend » (1977, p. 55).

brèches à travers lesquelles élèves prolétariens, enseignants progressistes et forces de gauche peuvent travailler ce système au corps et lui faire faire parfois autre chose que ce pour quoi les bourgeois veulent qu'il soit fait » (p. 56). Un premier paradoxe émergeait alors, et Hameline le relevait : dans sa critique de la critique, l'auteur apparaissait presque comme un « modéré », et en tous cas un funambule pris entre lectures radicales et réalité du terrain<sup>89</sup>. Dans cette scène où Snyders, symbole de l'érudition livresque et de l'éternel commentaire philosophique, semblait relativiser les démonstrations érudites des livres phares du monde pédagogique de l'époque<sup>90</sup>, un autre paradoxe pouvait être relevé, et il était relatif à Marx et au marxisme. C'est « le paradoxe de la vérité » qu'Hameline restituait en ces termes : « les masses savent et pourtant elles ne savent pas » (p. 57)<sup>91</sup>. C'est le « socialisme scientifique » de Snyders qui s'exprimerait ici, mais sous une forme contradictoire : « un mixte de sagesse praticienne et d'analyse théorique » (p. 57). Au final, Hameline pouvait parler d'un ouvrage qui pouvait faire « œuvre de militants » et permettre à l'auteur d'échapper à la « spéculation du philosophe en chambre »<sup>92</sup>.

Parmi les quelques critiques formulées, Hameline pointait des passages précis où certains éléments d'instruction et de raisonnement auraient pu être travaillés différemment (notamment au sujet des informations relatives à l'*école polytechnique* en République Démocratique Allemande mais également les commentaires autour de la liaison « école-vie active » et « école-travail technico-industriel »). D'autres critiques portaient sur l'usage de certains concepts marxistes. Le concept de « classe » était pointé du doigt par Hameline : qu'est-ce que

---

<sup>89</sup> « le système d'instruction ne peut être qualifié d'instrument à 100% conforme à l'idéologie dominante, et d'autre part, la victoire des masses populaires ne réside pas dans l'abolition de la culture mais dans son appropriation » (p. 57).

<sup>90</sup> « Cet intellectuel de cabinet nous prouve, en effet, encore une fois, combien son commerce familial est celui des "auteurs", donc des livres. Et pourtant, son analyse, ses réticences, ses répliques, sa détermination à ne pas suivre les intellectuels en vogue rejoignent l'intuition même du "populaire", quand devenu et demeuré militant, il a acquis, par la pratique même des luttes, cette sûreté modeste du jugement dont l'intellectuel a tout intérêt à tirer instruction pour sa gouverne » (p. 57).

<sup>91</sup> « Ainsi Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet savent mieux que les métallos de Saint-Nazaire [...] combien les métallos de Saint-Nazaire sont institués par l'école parfaits véhicules de l'idéologie qui leur sort par tous les pores de la peau, pourrait-on dire, y compris quand ils trouvent que « l'école c'est important ». Mais pourtant, les métallos de Saint-Nazaire, instruits par les luttes qu'ils mènent, savent mieux que Bourdieu et Passeron, mieux que Baudelot et Establet, combien Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet deviennent, en démobilisant les enseignants par le fatalisme qu'ils engendrent, les alliés objectifs des classes dominantes » (p. 57).

<sup>92</sup> Hameline parle d'un livre dont l'auteur « se veut mobilisateur contre un effet de démobilisation ».

désigne dans les années 1970 la notion de « classe prolétarienne » ?<sup>93</sup> *Quid* également du concept d'Appareil Idéologique d'État (AIE) proposé par Althusser en 1970 ?<sup>94</sup> Hameline soulignait à très juste titre que Snyders n'avait pas mené l'analyse des appareils à laquelle, en tant que marxiste s'intéressant à la pédagogie, il semblait prédestiné. On pouvait d'ailleurs voir à cet endroit un paradoxe : Snyders assumait de se référer à Althusser et Balibar tout en critiquant le travail de Baudelot et Establet alors que l'ouvrage *L'École capitaliste en France* était en réalité issu d'un groupe de travail autour d'Althusser et comprenant, sans s'y restreindre, les quatre personnes évoquées (Riondet, 2021).

Avec cet ouvrage qui, selon Hameline, « ne manqu[ait] pas de souffrir pour la « dynamisation » des lecteurs » tout en étant marqué par « quelque chose de retenu où la sagesse se fait méfiance et défensive » (p.59), le recenseur et le recensé semblaient se rejoindre autour de l'importance de la dimension culturelle de l'École :

« Courageusement, Snyders illustre le propos de Jean Lacroix<sup>95</sup> : les communistes ont de la mémoire, les anarchistes, de l'imagination<sup>96</sup>. Et il ajoute : nous sommes tous un peu communistes et un peu anarchistes. Plaidoyer pour la culture, plaidoyer pour la mémoire. L'appropriation est d'abord assimilation avant d'être, dans les meilleurs cas, création ? Et ce qui manque aux enfants prolétariens, c'est bien le moyen d'assimiler. Pour Snyders, le handicap n'est pas factice : il y a bien un manque. Sans doute, il existe un mode de vie ouvrier avec ses manières, ses richesses, ses traditions, son intelligence des choses. Et l'école a, à son égard, bien des attentes négatives ? Mais la culture, ce n'est pas Verchuren. C'est Mozart. Mozart constitue un progrès historique de la société humaine, désormais inscrit

---

<sup>93</sup> « Que vaut le concept de « prolétariat » aujourd'hui, autrement que par sa fonction connotative saturée d'imaginaire ? Snyders, utilisant beaucoup la forme de l'adjectif « prolétarien », semble regrouper sous cette appellation, un ensemble vague d'usagers de l'école, depuis les enfants d'immigrés jusqu'à ceux des classes moyennes, victimes avec les premiers de la même oppression bourgeoise. Sans doute la conjoncture est-elle à des stratégies de vaste rassemblement. Mais, dans un ouvrage d'analyse, on aurait aimé que cette notion de classe, et son corollaire « lutte des classes », soient cernées avec plus de rigueur, face aux problématiques contemporaines » (p. 58).

<sup>94</sup> « On peut relever aussi, parmi les concepts utilisables quand il s'agit de l'école, un absent de marque, le concept althusserien de « appareil idéologique d'État » dont on sait l'usage, presque incantatoire parfois, dans les milieux gauchisants ? Snyders cite volontiers Althusser. S'il avait affronté ce concept, il lui aurait fallu sans doute, par une analyse des « appareils » en particulier, aborder le problème des fonctions invariantes d'inculcation idéologique qu'assume l'école en tout régime étatique » (p. 58).

<sup>95</sup> Le philosophe Jean Lacroix (1900-1986) fut une personnalité marquante de la vie intellectuelle lyonnaise. Proche d'Emmanuel Mounier, il participa à l'aventure *Esprit*. Issu des milieux catholiques, ce chrétien de gauche fut l'auteur de *Marxisme, existentialisme, personnalisme* (1949) ; il souhaitait œuvrer à un dépassement du communisme et cherchait à faire dialoguer Marx et Proudhon. Cf. la notice de Bernard Comte dans *Le Maitron*.

<sup>96</sup> Daniel Hameline prolonge sans doute ici la réflexion engagée par Lacroix dans un article de la revue *Esprit*. Cf. Lacroix, J. (1972). Personnalisme, marxisme, anarchisme. *Esprit*, 41/10, 438-455.

dans un patrimoine auquel le prolétaire a droit, dont il est déshérité sans le savoir. Le rôle de l'école est de rendre aux héritiers, les vrais, leur héritage. Et c'est à cette condition que l'on fera du neuf. Ne pas avoir été à même d'aimer Mozart est un manque. Même si je prends mon pied en écoutant Verchuren. Les hommes ne sont créateurs qu'intégrés dans l'histoire, qu'intégrant les acquis de l'histoire. D'où le rôle de l'école : faire accéder à la liberté par la connaissance des vraies sources et mobiliser pour l'action, qui est commencement parce que suite, suite qui prolonge et contredit à la fois » (p. 59).

Tout en acquiesçant au sujet de l'importance culturelle de l'éducation scolaire, Hameline prenait quelques distances avec la conception très restreinte de la culture scolaire défendue par Snyders<sup>97</sup>. Néanmoins, on peut se demander si cette recension ne témoignait pas de l'évolution de Hameline lui-même. Après avoir été au cœur de l'effervescence pédagogique des années 1960, il incarnait, à sa manière, la posture du philosophe face à la pédagogie (que développait Snyders depuis plusieurs années avec un style qui lui était propre). Au-delà du rôle épistémologique dévolu ordinairement à la philosophie au sein des sciences de l'éducation, quelque chose d'autre était alors à l'œuvre : une sorte de résurgence de la position surplombante du philosophe s'intéressant à l'éducation (du type science de l'éducation fin XIXe) mélangée à une tentative d'intervention au sein des sciences humaines et sociales de l'éducation (très caractéristique des années 1960-1970) et associé à un parti-pris en faveur de l'action pédagogique encourageant les praticiens à faire évoluer leurs pratiques et l'institution dans laquelle ils évoluaient.

Quoi qu'il en soit, ce livre pouvait être perçu comme un hommage aux enseignants progressistes qui œuvraient au quotidien pour faire évoluer l'école, les situations d'enseignement et permettre à l'institution scolaire de contribuer à la transformation sociale. *Via* la recension d'Hameline, le livre prit en réalité la forme d'un double rappel. Un premier rappel était implicitement adressé aux conservateurs : il y a, de fait, différentes manières d'accéder à la culture par l'action éducative et scolaire. Un autre rappel était en jeu à l'intention d'un autre destinataire, les novateurs en pédagogie : les réélaborations pédagogiques ne doivent jamais renoncer à la transmission culturelle et à l'entrée dans la culture. Ces deux rappels convergeaient en un énoncé : tout le monde doit pouvoir accéder à la culture et la scolarisation doit en être un des moyens les solides.

---

<sup>97</sup> Hameline complétait ce passage évoquant Mozart-Verchuren avec lucidité : « Mais ce rappel salubre fait passer sous silence de nouveau tout ce que notre époque compte de multilocation de la culture, toutes ces tentatives ambiguës pour casser les modèles, ouvrir des voies, retrouver des traditions trop vite déposées aux poubelles de l'histoire centralisatrice, simplificatrice, persécutrice. Gauchisme que tout cela ? C'est vite dit » (p. 59). Hameline prolongea ces réflexions dans la postface de *Y a-t-il une vie après l'école ?* (1996).

## Conclusion : pédagogie et sciences de l'éducation d'hier et d'aujourd'hui

Ce texte constitue un premier travail sur quelques recensions et interventions de Daniel Hameline, réalisées et publiées à des moments différents. La première recension de l'ouvrage de Lobrot est emblématique de ce qui se joua au niveau du champ de la pédagogie dans les années 1960. La seconde nous renseigne sur les théories critiques qui circulèrent entre le champ scientifique et le champ pédagogique dans les années 1970. La troisième, plus tardive, prolonge ces débats sur les théories critiques concernant l'éducation en introduisant une réflexion sur la relation entre chercheurs et praticiens. Si on attend des universitaires une activité intellectuelle critique, il est logique d'estimer que les universitaires spécialisées sur les questions éducatives puissent déployer un propos critique par rapport à ce qu'il se joue dans le champ de la pédagogie. Dans ce contexte de théorisation et de problématisation des questions pédagogiques où les références à Lobrot, Illich et Snyders proliférèrent en étant réutilisées avec plus ou moins de *justesse*<sup>98</sup>, on pourrait dire, avec des termes althusseriens, qu'à travers ces productions, Hameline s'est débattu avec des *personnages idéologiques concrets* apparus sous les traits de formes déterminées qui ne correspondaient pas nécessairement à *leur identité historique littéraire*<sup>99</sup>. À travers les trois épisodes étudiés, on peut considérer qu'Hameline, dont la position dans le champ avait progressivement évolué (d'acteur de la pédagogie à universitaire), se distingua alors par une *critique de la critique pédagogique critique*. Il mena à cet égard une critique argumentée d'auteurs ayant pris part à la grande critique éducative, pédagogique et scolaire des années 1960 et 1970 et qui avaient mobilisé leurs propres références et raisonnements « critiques ». Cette formulation ne signifie pas qu'il s'agissait de réduire la critique, fût-elle pédagogique, au silence, mais qu'il était nécessaire de discuter de cette critique, parfois pour la compléter, la rectifier ou la nuancer, ce qui demandait à Hameline un *background* de références très diversifiées.

Des études ont abordé les « ouvrages princeps » en charge de la délimitation du champ des sciences de l'éducation (Savoye, 2015) en mentionnant un contexte éditorial concurrentiel entre les Presses

---

<sup>98</sup> La réception de ces travaux a été plurielle et variable selon le degré d'approfondissement et de compréhension des lectures. Certains usages en sont restés à quelques citations. On a pu également repérer des lectures très réductrices de certains de ces travaux sans doute liées à la *stratégie de l'homme de paille* qui fut parfois à l'œuvre dans le champ de la pédagogie.

<sup>99</sup> Je fais explicitement référence ici à un passage de *Pour Marx* (Althusser, 1965/2005, p. 61).

Universitaires de France, les éditions Centurion, les Éditions Sociales Françaises<sup>100</sup>. Si ces publications n'ont pas nécessairement eu d'impact direct sur les contours de la discipline, en termes de maquettes de formation et d'enseignements, nul doute que ces productions ont été au cœur des luttes en jeu dans l'institutionnalisation du champ scientifique. Pourtant, notre modeste étude autour d'Hameline et à partir de divers documents permet de se rendre compte combien toute une histoire éditoriale et livresque des sciences de l'éducation reste encore à écrire et à transmettre.

À l'issue de cette étude qui prolonge d'autres travaux insistant sur l'importance de l'analyse des recensions et autres documents de la vie intellectuelle lorsque l'on s'intéresse à un champ scientifique (Martin, 2017 ; Riondet, 2022), c'est bien la dimension sociale de la connaissance, le caractère collectif de la production scientifique et les controverses qui se retrouvent mis en valeur. Lorsque l'on se penche sur les productions d'Hameline<sup>101</sup>, on ne peut être qu'interpellé par son érudition mais on constate également que l'activité de lecture et les relations épistolaires étaient alors particulièrement importantes dans l'élaboration de ses positions. On pourrait même faire l'hypothèse qu'elles constituent les traces d'une époque qui précéda l'émergence de l'« Université de masse »<sup>102</sup>, marquée dorénavant par le manque de temps, la profusion des ressources et sans doute une évolution des usages et des pratiques intellectuelles et académiques. Se plonger corps et âme dans la compréhension de ces épisodes ensevelis de l'histoire de la pédagogie et des sciences de l'éducation constitue une occasion privilégiée pour retrouver des débats et des controverses d'une grande profondeur, pour mieux comprendre certaines périodes (comme les années 1960 et les années 1970), mais également pour se rendre compte de ce que sont devenus le champ de la pédagogie et celui des sciences de l'éducation en France.

On pourrait tout d'abord se demander si l'accélération et la productivité en jeu dans l'activité scientifique contemporaine ne sont pas

---

<sup>100</sup> On pourrait également évoquer les éditions de l'EPI et les éditions Gauthier-Villars.

<sup>101</sup> Il resterait à étudier de manière plus minutieuse le « laboratoire » ou l'« atelier » d'écriture d'Hameline, en étudiant les différentes étapes conduisant à la production d'une recension.

<sup>102</sup> « C'était "avant" l'Université de masse. Et à la session où j'obtins ma licence de philosophie à Poitiers, nous étions, à ce que j'en sus, six lauréats pour l'ensemble de la France... Les "médiats", c'était l'Amphi où se célébrait la parole magistrale, c'était les "TP" sous le signe du petit nombre et de la proximité des chefs de travaux, c'est le silence studieux des bibliothèques. Ce n'était pas le temps des réseaux, des banques de données informatisées, de l'ingénierie et de la communication. Ce n'était pas le temps non plus du traitement "industriel" de la "production" étudiante, quand un enseignant doit assumer en fin d'année, dépourvu quasiment de moyens logistiques, l'évaluation de plus de quatre cents mémoires de maîtrise... » (Hameline, 1995, p. 133).

devenues incompatibles avec le fait de prendre du temps pour renouer avec les expériences de pensée qui nous ont précédés. Ce geste consistant à redécouvrir des mondes de pensée ensevelis et à questionner notre rationalisé pédagogique contemporaine au prisme de ces détours semble difficilement compatible avec le « présentisme » scientifique ne s'intéressant aujourd'hui qu'aux objets « chauds » de l'actualité (d'autant que les projets financés ont pris beaucoup de place dans la vie scientifique et dans son évaluation et encouragent ce type d'intérêt). Pourtant, cette pratique presque perdue de la lecture et de la problématisation contribuerait à faire du chercheur un penseur *inactuel*, ce qui constitue une position nécessaire pour accéder à un certain niveau de réflexivité dans le travail scientifique et ne pas cantonner le chercheur à un rôle d'expert au service d'un pouvoir, quel qu'il soit, et de conseiller du prince.

Ensuite, on pourrait s'interroger actuellement sur le manque de dialogues intra-disciplinaires *réels*<sup>103</sup> (à l'intérieur des sciences de l'éducation et de la formation) entre approches et sous-champs disciplinaires (sociologie, histoire, philosophie, psychologie, didactique). À cet égard, il faudrait éprouver l'hypothèse d'un émiettement de la discipline suite à l'extrême spécialisation des sous-champs disciplinaires en jeu dans les sciences de l'éducation et de la formation en lien avec la nécessaire recherche de légitimité relative à l'objet étudié (l'éducation et la formation) au contact des champs de référence (faire exister la sociologie de l'éducation au sein de la sociologie, l'histoire de l'éducation au sein de l'histoire, la philosophie de l'éducation au sein de la philosophie, etc.). Si l'on considère qu'être reconnu comme sociologue, historien, philosophe ou psychologue de l'éducation, c'est à la fois dépendre d'une discipline de référence (la sociologie, l'histoire, la philosophie, etc.) et chercher à délimiter un territoire spécialisé sur l'éducation au sein de ces champs disciplinaires, on peut penser que ces processus empêchent, peut-être, la constitution d'une connaissance globale et transversale des différents types de travaux qui peuvent être menées en 70<sup>ème</sup> section.

Enfin, comment ne pas relever la mise à l'écart de certaines formes de problématisation politique ? Si aujourd'hui, quelques annonces médiatiques ont réussi, semble-t-il, à convaincre l'opinion publique française de l'existence au sein du monde universitaire de travaux jugés trop engagés et trop militants (car posant les problèmes de manière critique en lien avec certaines références pourtant reconnues dans le

---

<sup>103</sup> Nous insistons ici sur la formulation « réels dialogues » pour nous démarquer d'une manière de citer et de faire cohabiter différentes références qui peut être à l'œuvre dans certaines productions sans qu'un dialogue et qu'une discussion authentique aient été envisagées.

monde entier<sup>104</sup>), on pourrait au contraire se demander si on n'assiste pas davantage, dans le champ universitaire et notamment dans les sciences de l'éducation contemporaines, à la disparition de la problématisation politique des processus éducatifs. Si ce constat s'avérait crédible, il serait intéressant de se questionner sur les processus qui ont rendu possible un tel phénomène et sur ce que notre communauté peut en faire.

Pour tenter d'élaborer ce type de problématisation, on assiste *aujourd'hui* à l'emploi de la formulation « pédagogie critique » (ainsi que la formulation de « penseurs critiques »). Il est difficile de dire ce que deviendra cette « catégorie » à l'avenir dans le champ de la pédagogie mais il faut reconnaître que les épisodes évoqués dans cet article restent encore trop largement méconnus. Comment penser que les réflexions mobilisées dans ces documents soient inutiles pour comprendre l'actualité et essayer de répondre aux défis éducatifs contemporains ? De plus, il faut aussi reconnaître que le monde de l'éducation s'est profondément modifié, et notamment en France, et se compose d'une multitude de situations. *Aujourd'hui*, la scolarisation de masse s'est imposée. Le pourcentage de réussite d'une classe d'âge au baccalauréat a considérablement progressé. L'idée d'*éducation tout au long de la vie* s'est institutionnalisée et l'insertion, devenue le maître-mot de notre société, repose sur les compétences et la certification de chacun et chacune pendant que la langue, mais aussi les normes et les valeurs de l'entreprise ont conquis le champ éducatif. Par ailleurs, l'hypothèse d'une forme dématérialisée d'institution scolaire a très provisoirement été mise en place lors des épisodes de confinement suite à la pandémie de la COVID19 (complexifiant les réflexions au tour de la question des inégalités). Pourtant, les propos dénonçant les inégalités et les crises n'ont cessé de se faire entendre. N'y aurait-il donc rien à dire *aujourd'hui* en relisant les figures majeures des débats pédagogiques des années 1960 et 1970 que furent Hameline, Lobrot, Snyders, Illich ainsi que les autres protagonistes évoqués dans cet article et qui n'ont pas encore été « célébrés » comme de grandes figures de la pédagogie<sup>105</sup> ?

Dans la post-face qu'Hameline signa pour l'ouvrage de Snyders intitulé *Y a-t-il une vie après l'école ?* (1996), le professeur qui officiait alors à Genève fit un commentaire que certains trouveront lucide et d'autres désabusé :

Est-il vraiment utile, à plus de vingt ans de distance, de rappeler ces combats d'idées dont, sans nul doute, nous ne sommes plus que quelques-uns à nous souvenir, même s'ils firent les beaux-jours des « sciences de l'éducation » de ce temps-là en France ? (Hameline, 2017, p. 98)

---

<sup>104</sup> Comme par exemple les références à Foucault ou à Bourdieu.

<sup>105</sup> Nous faisons référence ici à une réflexion d'Hameline sur les pédagogues *célèbres* et *célébrés*.

Indéniablement, ces épisodes sont encore trop méconnus par la communauté (et encore plus en 2022 qu'en 1996). Pourtant, s'y intéresser est encore utile, ne serait-ce que pour prendre la mesure du travail effectué il y a quelques décennies et ne pas faire moins bien que ce qui a été déjà fait. Cependant, au-delà de l'utilité, il faut être conscient que cet intérêt pour cette histoire ensevelie est aussi nécessaire pour rendre visible et faire perdurer une tradition de recherche et de réflexions dans laquelle la philosophie, l'histoire et la pédagogie sont liées, dans l'optique de rendre possible une attitude réflexive critique dans la recherche et dans le champ pédagogique.

## Références

- Althusser, L. (1965/2005). *Pour Marx*. La Découverte.
- Andersen, B. D., Hansen, S. et Jensen, J. (1970). *Le petit livre rouge des écoliers et des lycéens*. CEDIPS.
- Assogba, Y. P. (1978). « Deschooling Society » ou L'illichisme : une utopie monastique. *Revue des sciences de l'éducation*, 4/2, 181–203.
- Avanzini, G. (2012). Préface. In J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*. Parole et silence.
- Balibar, E. (2020). *Passions du concept*. La Découverte.
- Berger, G. Courtois, M. et Perrigault, C. (2015). *Folies et raisons d'une université : Paris 8. De Vincennes à Saint-Denis*. Pétra.
- Bantigny, L. (2018). *1968. De grands soirs aux petits matins*. Seuil.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Maspero.
- Benjamin, W. (2017). *Sur le concept d'histoire*. Payot et Rivages.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62/63, 69-72.
- Bourdieu, P. (2016). *Sociologie générale*. Volume 2. Raisons d'agir.
- Brunelle, L. (1973). *Qu'est-ce que la non-directivité ?* Éditions Delagrave.
- Cambon, J., Delchet, R. et Lefèvre, L. (1974). *Anthologie des pédagogues français contemporains*. Presses Universitaires de France.
- Cogniot, G. (1963). *Laïcité et réforme démocratique de l'enseignement*. Les Éditions Sociales.
- Cogniot, G. (1976). *Partir pris. Tome II : De la Libération au Programme commun*. Les Éditions Sociales.
- d'Enfert, R. et Kahn, P. (dir.) (2010). *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV<sup>e</sup> République*. Presses Universitaires de Grenoble.
- d'Enfert, R. et Kahn, P. (dir.) (2011). *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V<sup>e</sup> République*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Domenach, J.-M. et Thibaud, P. (1973). Avancer avec Illich. *Esprit*, 426, 1-16.
- Dumazedier, J. (1972). Recension de l'ouvrage Une société sans école d'Ivan Illich. *Revue française de pédagogie*, 21, 88-92.

- Filloux, J.-C. (1966). Avant-propos. In ARIP, *Pédagogie et psychologie des groupes*, pp.11-14. Epi
- Forquin, J.-C. (1974). La société conviviale selon Illich. *Repères*, 23, 15-16.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'époque classique*. Gallimard.
- Gajardo, M. (1993). Ivan Illich (1926- ). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII/3-4, 733-743.
- Go, H. L. et Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet. Tome I et Tome II*. PUN-EDULOR.
- Guigou, J. (1975). Les coûts de l'éducation permanente : un été chez Illich (août 1974). *L'Homme et la société*, 35/36, 225-237.
- Hameline, D. (1967). L'école communauté éducative. *Orientations*, 21, 7-14.
- Hameline, D. et Dardelin, M. J. (1967). L'identité du professeur – Nouvelle perception. *Orientations*, 22, 7
- Hameline, D. (1967). L'école contre la bureaucratie. Les implications politiques de l'autogestion pédagogique – Bibliographie sur la P.I. de Lobrot, *Orientations*, 22, 117-128.
- Hameline D. et Dardelin, M.-J. (1976). *La liberté d'apprendre, situation II*. Les éditions ouvrières.
- Hameline, D. (1971). *Du savoir et des hommes*. Gauthiers-Villars.
- Hameline, D. (1977). Recension de l'ouvrage *École, classe et lutte des classes* de Georges Snyders. *Revue française de pédagogie*, 38, 54-59.
- Hameline, D., Hassenforder, J. et Bastide, P. (1981). Débat autour de l'ouvrage *Il n'est pas facile d'aimer ses enfants* de Georges Snyders. *Revue française de pédagogie*, 56, 57-67.
- Hameline, D. (1995). Recension de l'ouvrage *Heureux à l'université. Étude à partir de quelques bibliographies* de Georges Snyders. *Revue française de pédagogie*, 110, 132-134.
- Hameline, D. (2017). *Préludes à une pédagogie majeure. Ecrits sur l'école (1974-2009)*. ESF.
- Hannoun, H. (1972). *L'attitude non-directive de Carl Rogers*. Les éditions ESF.
- Hannoun, H. (1973). *Ivan Illich ou l'école sans société*. Les éditions ESF.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Seuil.
- Illich, I. (1972). Inverser les institutions. *Esprit*, 412, 324-366.
- Jouvenet, L.-P. (1982). *Horizon politique des pédagogies non-directives*. Éditions Privat.
- Kende, P., Pequignot, H., Fraisse, P., Goussault, Y., Lapierre J.-W., Chevènement, J.-P., Caussat, P., Adame, T., Panoff, M., Domenach, J.-M. et Thibaud, P. (1972). Discussion. *Esprit*, 412, 367-408.
- Krop, J. (2020). « Une présence paradoxale. La contestation lycéenne à la télévision. 1968-1969 ». In J. Krop et S. Lembré (dir.), *Histoire des élèves. Vol. 2. Ordres, désordres et engagements (XVIe - XXe siècles)*, p. 299-317. Presses universitaires du Septentrion.
- Krop, J. (2021). La parole des élèves dans les magazines et documentaires télévisés, ampleur et limite d'une libéralisation (1967-1983). *Carrefours de l'éducation*, 52, 241-257.
- Lapassade, G. (1971). *L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles 2*. Gauthier-Villars.

- Lapassade, G. (1972). Compte-rendu de *Connexions* « Du Groupe de diagnostic au groupe de rencontre » Dynamique des groupes ; les groupes d'évolutions. *L'homme et la société*, 24-25, 287-290.
- Laurent, D. (1982). *La pédagogie institutionnelle*. Éditions Privat.
- Légrand, L. (1970). L'éducation nouvelle et ses ambiguïtés. *Revue française de pédagogie*, 11, 5-11.
- Lindenberg, D. (1972). *L'internationale communiste et l'école de classe*. Maspero.
- Lobrot, M. (1975). *La pédagogie Institutionnelle*. Éditions Gauthiers-Villars.
- Lobrot, M. (1973). *Pour ou contre l'autorité*. Éditions Gauthiers-Villars.
- Lourau, R. (1969). *L'illusion pédagogique*. Éditions de l'Epi.
- Martin, J. (2016). La rhétorique de l'histoire – Henri Piéron, historien et archiviste de la psychologie. Dans L. Gutierrez, J. Martin et R. Ouvrier-Bonnaz (Dir.), *Henri Piéron, (1881-1964). Psychologie, orientation et éducation*, p. 89-101. Octarès.
- Oury, F. et Pain, J. (1972). *Chronique de l'école-caserne*. Maspero.
- Paquot, T. (2011). Ivan Illich : politique de l'amitié. *Mouvements*, 4/68, 48-58.
- Paquot, T. (2012). *Introduction à Ivan Illich*. La Découverte.
- Paquot, T. (2019). *Ivan Illich pour une ascèse volontaire et conviviale*. Le passager clandestin.
- Pécout, C. (2017). L'aventure punk en Normandie (1976-1980). *Annales de Normandie*, 67, 117-134.
- Périsset, D., Bagnoud, D., Schneuwly, B. et Hofstetter, R. (2002). Infrastructures éditoriales et formes cognitives. In R. Hofstetter et B. Schneuwly, (dir.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée des traditions académiques contrastées. Fin du XIXe- première moitié du XXe siècle*, (p.409-439). Peter Lang.
- Prost, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967*. Armand Colin.
- Prost, A. (1981/2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Perrin.
- Queyenne, J. (2004). *Frère Didier-Jacques Piveteau*. Éditions Don Bosco.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Éditions Calmann-Levy.
- Riondet, X. (2003). *L'Autogestion et les élèves en rupture avec le système « traditionnel », l'exemple du Lycée Autogéré de Paris en mai 2002*. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation sous la direction de Danièle Morali, Université Nancy 2.
- Riondet, X. (2005). *Les discours des enseignants sur l'autorité de 1962 à 1985*. Mémoire de DEA en Sciences du travail et de la formation sous la direction d'Eirick Prairat, Université Nancy2.
- Riondet, X. (2008). Les Cahiers pédagogiques. *Dissidences*, 4, 51-64.
- Riondet, X. (2012). Réformer, changer, dans la revue *Les Cahiers pédagogiques : regards sur l'intrigue de la militance novatrice (1945-1970)*. Dans L. Gutierrez, L. Besse et A. Prost (Dir.), *Réformer l'école : L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, (p. 209-222). Presses Universitaires de Grenoble.
- Riondet, X. (2013a). Les origines des Cahiers pédagogiques en 1945. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, 3, 113-135.
- Riondet, X. (2013b). Subjectivations politiques dans la revue *Les Cahiers pédagogiques* entre 1963 et 1972. Dans J. Le Marec et M. Pucciarelli (Dir.),

- La presse alternative, entre la culture de l'émancipation et les chemins de l'utopie*, (p.207-222). Lyon : Atelier de Création Libertaire.
- Riondet, X. (2020). Les Surgés et les maîtres d'internat dans la rénovation pédagogique. Vers une anamnèse des maux du CPE contemporain ? *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 52/4, 121-136.
- Riondet, X. (2021). L'althussérisme, une problématisation des questions éducatives oubliée par l'histoire de l'éducation en France. *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*.
- Riondet, X. (2022). Henri Piéron, les enjeux d'une recension. *Les Études Sociales*, 175, 247-258.
- Robert, A. D. (2001). La *Revue française de pédagogie* au miroir de ses grands acteurs. *Revue française de pédagogie*, 135, 87-97.
- Rogers, R. (2015). Les revues sur l'éducation : cartographie d'un paysage fragmenté (années 1954-années 1970). Dans R. Rogers & F. Laot, (Eds.), *Les sciences de l'éducation : Emergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, (p.235-247). Presses Universitaires de Rennes.
- Sadoun, M. et Doneganid, J.-M. (1976). La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision. *Revue française de science politique*, 26/6, 1125-1146.
- Savoie, A. (2015). Les ouvrages princeps (1959-1976) et l'institutionnalisation des sciences de l'éducation. Dans R. Rogers & F. Laot, (Eds.), *Les sciences de l'éducation : Emergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, (p.249-262). Presses Universitaires de Rennes.
- Sève, L. (1969/1974). *Marxisme et théorie de la personnalité*. Éditions Sociales.
- Snyders, G. (1976). *École, classe et lutte des classes*. Presses Universitaires de France.
- Verne, E. (1975). Maturité à 13 ans. *Orientations*, 55, 261-262.
- Vincent, B. (1974). La pensée éducative de Paul Goodman (dans Prophètes de la déscolarisation). *Orientations*, 50, 131-152.

## Varia

---

# La recherche en éducation et le temps

---

Louis Marmoz<sup>106</sup>

La recherche en éducation existe, libre, malgré les contraintes politiques, administratives ou simplement celles des évolutions universitaires, malgré les systèmes d'obédience, les chapelles se voulant épistémologies et les réseaux de promotion réciproque. Libre et diverse, mais contrôlée et discutable, fondatrice et provisoire.

La recherche en éducation peut être définie d'une façon très générale, simple : une quête de connaissance ou de compréhension nouvelle concernant l'éducation et reposant sur une démarche identifiable et contrôlable. Mais cette recherche en éducation est en danger ; trois types de dangers se conjuguent : le besoin de crédits, la dépendance de commandes, et, aussi, trop souvent, le manque d'imagination des chercheurs soumis aux modes porteuses de financements et des effets de castes.

La liberté du chercheur est ainsi brimée par une soumission peureuse et un opportunisme qui se veut conquérant. Or la recherche en éducation doit être à la fois accrochée aux réalités et affaire d'imagination, en termes de problématiques, en termes d'outils de recherche, en termes d'exploitation et d'interprétation des données.

La recherche s'élabore par rapport à un objet et, sur ce point, les propos de l'anthropologue Lucien Sebag ont valeur de dogme : « Il faut que toute science soit science d'un objet. Cela implique que celui-ci se donne en personne, que le sujet connaissant entretienne avec lui un rapport immédiat qui reste le fondement sur lequel s'élèveront les constructions secondaires » (Sebag 1964, p. 205-206).

Un chercheur en éducation ne doit donc pas être ignorant de l'éducation... Est-ce une découverte ? Au moins, cela nous conduira à évoquer ici la question du temps de l'éducation, de sa nature et de sa fonction. Mais d'abord, qu'est-ce le temps ?

## 1. Le temps

Soyons prudent, je ne suis ni Einstein ni Bergson. Et j'en suis seulement au stade de quelques constatations...

---

<sup>106</sup> Professeur (hon.) des universités (UVSQ), Président d'honneur de l'AFIRSE.

Effet d'une construction sociale vécue intimement, la conscience du temps imprègne toute vie, en particulier dans ses rapports avec le travail et avec la formation qui y prépare, dans ses rapports avec les autres aussi. La question de la maîtrise du temps, ou simplement de la capacité à se situer dans le temps, d'être en quelque sorte présent dans le temps que l'on vit, occupe ainsi chacun qui, s'il la perd, ne peut qu'en abandonner l'espoir ou la déléguer à quelque chef, bien concret ou symbolique : de toute façon, perdre sa liberté de vivre. Les jeunes années sont censées préparer à en prendre conscience...

On évoque souvent le caractère irréversible du temps, même quand on n'en tient pas compte, ce temps qui ne peut se diluer dans l'idée de l'instant ou dans celle de l'éternité. L'action le marque, comme l'illustre Ferdinand Alquié : « Agir est donc toujours se séparer de l'éternel, et de son inconscience » (Alquié, 1993, p. 134) ; et « nous savons aussi qu'une entreprise, pour être effective, ne doit pas se borner à exprimer une évidence rationnelle : elle doit se dérouler dans le temps, et mettre en jeu la volonté » (*ibid.*, p. 135). Il y a là deux mots importants qui colorent l'intention de chercher : temps et volonté. Mais Joseph Gabel nous rappelle aussi que le « le temps est irréversible » (Gabel, 1983, p. 69) ; et par là, la « dimension à la fois anxiogène et dialectique de notre expérience » (*ibid.*, p. 71).

Car le temps bouge, il est à la fois signe de vie, signe de renouvellement, et signe de mort : « L'expérience du temps est celle d'une privation incessante et d'une perpétuelle compensation. Le temps ne m'enlève un moment de ma vie, un aspect de mon être qu'en les remplaçant par d'autres, et, s'il est source de deuil, il l'est aussi de nouveau » (*ibid.*, p. 39).

On peut mesurer le temps. Mais « on ne trouve au temps une longueur que lorsqu'on le trouve trop long » (Bachelard, 1950, p. 37) ; et « Plus un temps est meublé, plus il paraît court » (*id.*). Les mêmes mots sont dits par le psychologue Paul Fraisse... Pour Bachelard, la prise en compte des durées est relative et peut paraître secondaire : « Les durées des actes constituants peuvent être allongées ou raccourcies, ces durées ne troublent pas le caractère essentiel des conduites. Elles ne sont pas attachées à l'acte, elles n'en sont que des suites contingentes et variables, sans objectivité quantitative. Ce défaut d'objectivité quantitative est le signe d'un relativisme essentiel. [...]. Devant une action bien étudiée en un projet bien explicite, l'ordre des actes constituants domine tout. L'idée de longueur du temps est secondaire » (*id.*). Nous y reviendrons en parlant de la recherche.

Ainsi, sans doute, « Dire oui au temps, admettre le futur, accueillir le changement qu'il nous apporte sont les conditions premières de la réalisation de toute œuvre » (Alquié, 1993, p. 150).

Mais le temps économique domine aujourd'hui le temps des vies. Et

organiser le temps, le sien bien sûr, mais surtout le temps des autres, c'est avoir un pouvoir, prendre du pouvoir sur la vie et ses produits, d'où des envies d'en avoir une meilleure maîtrise en mesurant le coût du temps, en classant les compétences par le temps et l'évidence de conflits entre les temps.

## 2. L'éducation et le temps

Partant d'une remarque simple : « L'éducation se déroule dans le temps, selon le temps. Elle requiert du temps. Mais le temps presse, à moins qu'on se veuille attentiste » (Avanzini, 1973, p. 11), Guy Avanzini classe le rapport au temps de l'éducation en quatre rubriques distinctes et complémentaires :

- « - l'éducation perçue comme réfraction accélérée du temps de l'humanité, comme assimilation du passé culturel des hommes,
- l'éducation conduite dans le temps, en un certain nombre d'années, celles de la scolarisation mais aussi, en tant qu'éducation permanente, coextensive au temps personnel,
- l'éducation organisée comme conditionnée par la genèse de la perception du temps. Comment faire comprendre, notamment, le temps historique ?
- l'éducation traitée comme apprentissage de la gestion du temps » (*id.*)

Cette énumération semble juste. Mais allons au-delà, plus violemment.

C'est par l'école que se fait l'apprentissage du temps contraint et que se prépare l'acceptation du « malménagement » temporel, de la gestion et de l'utilisation de son temps par autrui, le sacrifice et la perte du temps. Le formatage du temps des personnes dans l'institution prépare à une vie ultérieure, à un futur – que ceux qui y préparent ne connaîtront pas – et dans cette vie à accepter le temps contraint comme s'il s'agissait d'une condition naturelle à l'insertion, sociale et professionnelle.

Le temps de formation « forcé » prépare-t-il au bien-être individuel dans un collectif ou à l'exploitation de l'adulte, à l'acceptation de la mise à disposition des marchés – du travail comme de la consommation- de son temps, de sa vie ? La formation, à la fois stressante et routinière, propédeutique à la vie sociale et participant à la construction d'un habitus durable, dans ce temps formel et vécu de l'enseignement, place-t-elle l'élève ou l'étudiant dans ses fonctionnements futurs ? Même si le temps de l'école semble préparation obligée : « Le temps mesuré, social, est temps accordé par le nous – et le petit d'homme a à l'apprendre car étranger à lui par sa temporalité même... » (Tastayre, 1993, p. 58.)

Le temps passé à l'étude, à l'école, qui est parfois signalement, ne l'est ni toujours ni pour tous et la mise démocratique d'une même quantité de temps à la disposition des sujets de l'éducation ne signifie pas

sa consommation égale : son utilité finale dépend non de sa durée mais de la capacité à la valoriser, à en user, capacité qui ne s'acquiert pas en milieu scolaire ; sans cela il n'y a que gaspillage, gaspillage d'un bien limité et irremplaçable.

L'organisation du temps dans l'enseignement supérieur peut illustrer ces questions. La question du temps y est posée, formellement, à plusieurs niveaux :

- le passage du temps de l'élève au temps de l'étudiant ;
- la durée des études, se prolongeant de plus en plus ;
- la structuration de cette durée en différentes étapes, hiérarchisées mais aux fonctions pas toujours clairement définies : formation et apprentissage, connaissance générale, formation et connaissance strictement disciplinaire, formation professionnelle, formation sociale, ouverture à la recherche ;
- l'organisation du temps des étudiants (structuration et emploi du temps) et les concurrences qui la marquent (cours en direct, cours à distance, natures différentes des cours), lectures, rédactions, contrôles, expériences type stages, travail rémunéré, et, pourquoi pas, loisir ! (S'est ainsi développée, en France à partir surtout de la 3<sup>e</sup> année, une accumulation de cours, de travaux personnels et de stages obligatoires voulant être une jonction entre le temps de la formation et celui de la vie au travail. L'intention est louable, à la condition que l'organisation des stages ne soit pas laissée à la bonne volonté des uns et des autres et que la « professionnalisation » visée et nommée par la publicité des formations corresponde à un « vrai » métier. En pratique, le temps de l'étudiant risque d'être dévoré par la concurrence de ces trois types d'activité, non intégrées, sacrifiant l'introduction à la recherche et, finalement, ne permettant que des progrès accidentels).
- L'organisation du temps des enseignants selon les différents statuts, donc charges, avec ou non le devoir de recherche (cours, suivi des étudiants, évaluations, recherche, administration, réunions...) ; l'évolution des carrières et des fonctions ;
- les étapes dans la formation des enseignants du supérieur, supposant des âges d'accès au métier et des durées de maturation différentes ;
- le rapport, ou les discordances, entre les temps des étudiants et ceux des enseignants : dépendances et libertés.

Des textes réglementaires, aux différents niveaux administratifs, limitent l'orientation du temps des étudiants à sa planification, avec les exigences liées à la durée officielle de l'année universitaire, aux évaluations et à leur préparation, aux présences physiques ou non, aux contenus des programmes et, bien sûr, au temps de travail disponible des

enseignants. La notion de temps n'y apparaît guère que comme modalité formelle d'encadrement. Constatation qui rejoint celle d'une institution scolaire s'intéressant davantage à structurer le temps de l'élève qu'à développer sa notion du temps... Constatation qui doit se confronter à la juste remarque de Florence Giust-Desprairies : « La scolarité se déroule dans une historicité du développement, mais sa temporalité effective, l'histoire qui la fait être, s'inscrit dans un temps processuel. La temporalité psychique ne se confond pas avec la temporalité événementielle » (Giust-Desprairies, 2003, p. 184).

Ainsi, problème complexe, la question du temps dans l'enseignement supérieur apparaît à la fois comme problème pédagogique, comme problème économique et comme problème social, problème de fond, reflétant une politique éducative volontariste, formatant la société et les individus, et non comme un problème folklorique occupant épisodiquement les médias à l'occasion des rentrées universitaires, d'essais de réforme ou d'échéances électorales. Est-il étudié comme tel ? Quelles valeurs, quels principes ou quels automatismes la portent ? La question est d'importance car nous approchons de la recherche...

### **3. À quoi peut servir la recherche en éducation, son rapport au temps qui passe ?**

#### **3.1. Le désir d'utilité**

On veut manier parfois utilement, au sens d'une action visible sur la société, là sur l'éducation, la recherche, obtenir des résultats exploitables, ne pas errer, ne pas perdre du temps. On a donc développé les demandes faites aux chercheurs sur des points bien définis, des « projets », dans nos domaines sans doute plus souvent déterminés par les besoins ou les envies du politique que de ceux des acteurs de l'éducation, ainsi la mode de travaux sur la violence à l'école ou celles actuellement sur la citoyenneté et la bienveillance, sans avoir bien conscience que cela ne peut au mieux qu'apporter quelques constats et confirmer le propos de Jean-Pierre Dupuy : « Le seul futur que la conception d'un projet peut engendrer est, en quelque sorte, déjà contenu dans le passé. » (Dupuy, 1991, p. 49) ; pas de découverte mais le temps des chercheurs a été, pense-t-on, utilement affecté.

C'est aussi l'intention des chercheurs eux-mêmes, le plus souvent issus du monde scolaire, de lui être directement, rapidement, utile, comme si les décisions d'évolution dépendaient de lui, comme si les conclusions des recherches étaient immédiatement généralisables – même si elles peuvent être directement utilisées localement. Pourtant, pour agir sur le milieu, mieux vaut être prêcheur que chercheur, même si l'on a cette dernière étiquette.

Il faut être modeste : la recherche n'est pas directement applicable ; sa

lecture rapide peut donner des idées et son applicabilité dépend surtout de l'influence politique, administrative ou médiatique de leurs auteurs, et alors peu importe que les fondements des résultats aient été vérifiés pour faire des recommandations ou prendre des décisions, toujours à court terme et sans continuité temporelle.

Le chercheur ne peut et ne doit pas, dans l'affolement, vouloir ou pouvoir régler tout ce que l'on pourrait attendre de la recherche. Il n'est pas porteur de remèdes d'urgence. Il est porteur de compréhensions en évolution à faire tester par d'autres : les autres chercheurs, les enseignants et autres responsables de la pratique éducative qui sont au premier rang pour tester l'utilité et l'efficacité d'une idée ou d'un procédé étudié par le chercheur, cela sous le contrôle des évaluateurs de la recherche et de ses financeurs, trop souvent davantage intéressés par le respect des calendriers et des normes comptables que par la lecture et la prise en compte des connaissances acquises.

Enfin, on peut noter, avec Gaston Mialaret, qui a été mal compris par ses amis militants pédagogiques lorsqu'il les a qualifiés de « rebouteux de l'éducation », que les changements et les améliorations peuvent venir plus rapidement et avec davantage de précision des enseignants en action, à la tâche qu'ils essayent d'améliorer, que des chercheurs.

### **3.2. Le temps de la recherche et le temps de la décision**

On a souvent dénoncé les différences et les contradictions entre ce qui serait un temps de la recherche et ce qui serait un temps de la décision, un temps politique. Certes, les démarches et les urgences sont différentes, mais l'un et l'autre devraient travailler pour le futur... C'est parfois difficile, le temps des effets de la recherche est indéterminé tandis que les échéances électorales obligent la politique à montrer rapidement ses résultats.

Il y a parfois des alliances, des alliances souvent marquées en France par la publication de grands rapports demandés par le pouvoir. Avec quelques grands ministres n'ignorant pas la recherche, au premier rang Christian Fouchet et Alain Savary et plus tard, à un moindre niveau sans doute, Ségolène Royal, adjointe à Claude Allègre peu intéressé à la recherche en éducation.

Deux exemples peuvent être évoqués, rappelant le rôle pionnier joué par un grand organisateur de la recherche se voulant utile, Louis Legrand, directeur de recherche à l'IPN (Institut Pédagogique National) puis directeur du service de la recherche à l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique) – né du précédent lorsque la fonction de documentation et d'information a été prudemment séparée de celle de recherche - avant de devenir professeur à Strasbourg.

Jadis donc, le plan de rénovation du français à l'école élémentaire, nommé « plan Rouchette » du nom de l'inspecteur général présidant la

commission préparant le rapport, totalement lié aux recherches menées à l'IPN devenu l'INRP et singulièrement à celles d'Hélène Romian qui y a développé pendant près de 20 ans des travaux expérimentaux associant les écoles et leurs personnels, mais bloqué pour des raisons politiques alors que les recherches se sont poursuivies...

Louis Legrand lui-même, pilote direct d'une longue recherche associant terrain et chercheurs professionnels (1967-1980), appuyée sur des collègues expérimentaux, portant en particulier sur l'organisation et l'efficacité de groupes de niveaux, s'est laissé prendre en rédigeant un rapport alors même que cette recherche n'avait pas donné tous ses résultats. Un rapport vite oublié...

Cela montre la difficulté, alors que cela paraît être une nécessité pour qu'elles donnent des résultats concrets, des effets sur les fonctionnements, de la traduction des résultats des recherches en mode opératoire. Cela soulève la question des « passeurs » ; je dirai plutôt des interprètes de la recherche, pas seulement de ceux qui peuvent la faire connaître mais de ceux qui peuvent traduire ses résultats, ses enseignements, en mode opératoire. Un travail exigeant, bien au-delà de l'information sur les recherches qui se font.

Cela aurait pu être la mission en France de l'ancien INRP, ou de l'ancien IPN s'il avait eu les moyens nécessaires à sa mission, mais la volonté d'y sanctuariser des recherches a pu entraîner des confusions entre recherche et application. L'actuel IFÉ (Institut Français de l'éducation), annexé à une École normale supérieure, n'est pas adapté à cette mission.

Tous les utilisateurs possibles de la recherche, les politiques aussi, les chercheurs aussi, pourraient être aidés dans leur tâche si on se souciait de mettre en place au plus haut niveau administratif des États un grand organisme de traduction de la recherche formé de spécialistes de l'analyse de la recherche, permettant de repérer ce qui peut être directement exploitable, sans jouer à « faire de la recherche ». Un tel organisme pourrait aussi libérer les chercheurs de leur souci de conseil et d'utilité immédiate qui finalement les rend répétitifs et inefficaces. J'ai pu faire une proposition de ce type dans un autre pays à un moment où l'on pouvait rêver (Marmoz, 1975). Elle reste illusoire.

Sur un autre plan, on pourra noter que les résultats de la recherche ne sont pas extensibles ; en particulier, si la recherche en éducation peut avoir des effets, c'est d'abord à usage national et local. Cela n'exclut pas, bien au contraire, les contacts, les échanges d'idées, ni les comparaisons – à la condition qu'elles ne soient pas simples juxtapositions et captatrices - ni les confrontations internationales. L'international en tant que tel est incompétent pour dicter thèmes et démarches à des nationaux : ce sont au contraire eux qui peuvent apporter à l'international utile. Or les financements sont de plus en plus internationaux et issus là des besoins

des plus puissants des nationaux...

### **3.3. Les pressions des urgences**

Pour tout chercheur le problème de sa subordination aux pouvoirs se pose – cela n'est pas seulement une dépendance financière ; l'utilité des horizons nouveaux peut être oubliée et la recherche ne viser qu'à des conclusions opératoires et à une capacité d'intervention sur les décisions. Un désir de rendre service qui peut très vite conduire à se mettre au service. De là le glissement vers une acceptation soumise à la commande, dans l'esprit d'un moment, et à produire la lecture attendue qui tue la recherche, voire l'intention de recherche, comme découverte ouverte possible.

Une urgence, pour des raisons de clarté du travail et aussi d'évaluation, est bien sûr pour le chercheur de rendre compte régulièrement de ce qu'il fait. Le faire prend du temps ; le faire pour quoi ? Publier pourrait relever alors de l'échange et susciter des surprises heureuses... Participer à ce que l'on appelait le débat scientifique.

En apparence, ce débat existe, et il y a des lieux pour le faire vivre si l'on en croit la multitude des colloques, séminaires et journées d'études. Mais cette prolifération que l'on peut admirer peut aussi entraîner un renfermement. Au nom du temps disponible ou par simple ignorance, on se limite à ce que l'on connaît déjà et les discussions risquent alors de relever d'un gentil bégaiement.

Nous sommes là dans le risque de l'entre-soi. Chaleureux et protecteur sans doute mais a-heuristique et appauvrissant par excellence. On gagne du temps peut-être, mais on n'en profite pas.

Sur un tout autre plan, contribuant ainsi sans doute, à une absence d'illusion, on pourra remarquer qu'alors que la recherche paraissait être un élément distinctif du métier d'universitaire, faire de la recherche apparaît de plus en plus comme un moyen de compléter son salaire et cela aussi bien dans des pays riches -avec l'instauration de primes et d'avantages directs ou non, où les rémunérations sont relativement fortes, que dans les pays dits pauvres où elles sont souvent très faibles : on ne se met plus en position de recherche pour mieux comprendre et savoir davantage mais pour gagner un peu plus. Sans mépriser ce besoin, il assujettit encore plus les chercheurs aux financeurs qui ne connaissent de la recherche que les études à court terme, donc finalement peu fondées, peu vérifiées.

## **4. Le temps dans la recherche**

D'abord, deux constatations générales, anciennes, de Gaston Bachelard sur le rapport entre la pensée (la recherche en a besoin) et le temps. Elle se place dans un contexte général où « aucune expérience

temporelle ne se suffit à elle-même ; c'est qu'aucune expérience temporelle n'est vraiment pure » (Bachelard, 1950, p. 113), et la recherche en est une, elle n'est jamais pure et relève soit d'un entre-deux soit, à la fois, de différents champs d'action et de pensée : « Penser scientifiquement, c'est se placer dans le champ épistémologique intermédiaire entre théorie et pratique, entre mathématiques et expérience » (Bachelard, 1994, p. 5). Un entre-deux ou un regard multiple qui demande du temps...

La recherche, visant le futur ne peut se passer du passé ; les propos joueurs d'un spécialiste de la médiation, Jacques Salzer, le rappellent : « Le cherché, même celui du passé, était toujours dans le futur. C'est le propre de la recherche quand on ne sait que chercher. Quand vous êtes chercheur, vous êtes condamné à faire de votre futur la quête de votre passé et de votre passé la quête de votre futur » (Salzer, 1993, p. 32).

Plus ambitieuse sans doute est la remarque d'Isidore Isou, pape du lettrisme, « le temps n'a d'autre but que le remaniement de l'utopie en science », (Isidore Isou, *Traité d'économie nucléaire*, cité par Guigou, 1993), et réalistes sont celles de Ferdinand Alquié, « Agir est donc toujours se séparer de l'éternel, et de son inconscience » (Alquié, 1993, p. 134), et « chercher est bien rechercher la conscience de ce qui est », ce qui entraîne une conséquence qui est une condition : « une entreprise, pour être effective, ne doit pas se borner à exprimer une évidence rationnelle : elle doit se dérouler dans le temps, et mettre en jeu la volonté » (Alquié, 1993, p. 135) : deux mots importants là, temps et volonté, qui colorent l'intention de chercher.

#### **4.1. La production de la recherche : la recherche, produit d'un travail et travail elle-même**

La recherche est un travail. Cela pose la question de sa fonction, de sa valeur et de sa mesure.

Les constats de Karl Marx sont justes : d'une façon générale « la société doit - et peut - répartir judicieusement son temps pour obtenir une production conforme à ses besoins généraux ; de même, l'individu doit bien diviser son temps pour acquérir ce qu'il faut de connaissances ou pour satisfaire aux diverses exigences de son activité. », sachant que « l'universalité de son développement, de sa jouissance et de son activité dépend de l'économie de son temps » (Marx, 1969, p. 110-111). Le problème est qu'il n'y ait pas de contradiction entre les deux...

Le temps peut servir à mesurer la valeur du produit : « la valeur de la marchandise est déterminée par le temps de travail total, passé et vivant, qu'elle absorbe » (Marx, 1957, p. 273) ; la formule peut paraître simpliste - les économètres la trouveront purement idéologique, incomplète, mais sa base est bien que « c'est donc seulement le quantum de travail, ou le temps de travail nécessaire, dans une société donnée, à la production d'un

article qui en détermine la quantité de valeur » (Marx, 1950, p. 55) ; une valeur dont la source est uniquement le travail, déterminable « parce qu'il dure un certain temps » (Marx, 1950, p. 200).

Le temps pourrait donc être utilisé pour mesurer la valeur du produit de la recherche, confondue avec sa qualité. On limite alors la valeur de la recherche en en limitant et uniformisant la durée artificiellement, ce qui paraît possible puisque « chaque force de travail individuelle est égale à toute autre, en tant qu'elle possède le caractère d'une force sociale moyenne et fonctionne comme telle, c'est-à-dire n'emploie dans la production d'une marchandise que le temps de travail nécessaire en moyenne ou le temps de travail nécessaire socialement » (Marx, 1950, p. 54).

Reste que « La contrainte du temps a des effets contradictoires : moyen pour les uns de s'autocontrôler et de s'adapter au mode social de fonctionnement, frein à l'autonomie du développement personnel pour les autres » (Postic, 1993, p. 60) et que le problème est bien le manque ainsi créé car « la relation au monde, aux autres et à soi-même implique un temps intériorisé qui n'est pas simple juxtaposition d'événements mais suppose l'émergence d'une signification pour le sujet comme condition d'une suffisante cohérence » (Giust-Desprairies, 1993, p. 103).

La mesure du travail de recherche et de son produit par le temps, par le temps qu'elle prend, serait appauvrissante pour la recherche elle-même...

#### **4.2. Chercheur à vie ? Chercheur tout le temps ?**

Traitée comme profession, la recherche est censée se développer seulement pendant la durée d'emploi en tant que chercheur. Mais peut-on, même chercheur professionnel, être toute sa vie efficace en tant que tel ? On aime bien répéter qu'un chercheur en mathématiques n'est plus productif au-delà de ses trente ans. Je n'en sais rien, mais est-ce une raison pour le faire évoluer vers la direction de laboratoires ?

Certains chercheurs professionnels, en particulier les enseignants-chercheurs français, ne le sont pas « à plein temps » ; le temps où ils sont censés se consacrer à la recherche est même déduit d'une soustraction : le temps de service d'un fonctionnaire diminuée des heures d'enseignement bien spécifiées, elles.

#### **4.3. Le financement, facilitateur, accélérateur et entrave**

La question du financement est primordiale : ses sources et ses fonctions orientent les recherches en les subordonnant à la recherche de crédits. Crédits dont elles pourraient pourtant parfois se passer mais l'habitude est prise, comme l'illustrent d'une façon caricaturale certaines pratiques d'évaluation mesurant la valeur des chercheurs à celle des crédits qui leur ont été accordés.

Un certain type de financement, mise de crédits à la disposition du fonctionnement des équipes de recherche dont on peut contrôler l'usage n'est pas nuisible, bien au contraire. Mais le développement de plus en plus net des financements sur projets, non sur projets des chercheurs mais sur propositions de chercheurs essayant de s'insérer pour disposer de crédits dans des projets ou des thèmes décidés politiquement ou administrativement par les instances de financement, ministères nationaux ou regroupements internationaux, subordonne les chercheurs en quête de moyens, les formate au service d'études dont les résultats peuvent être connus à l'avance, évitant tout risque de découverte, de surprise, de ces élaborations ou de ces compréhensions nouvelles qui justifient la pratique de recherche. Fournissant au mieux des états des lieux qui pourraient être la base de recherches...

Dans ce cheminement, où l'emploi du temps est la « réelle infrastructure de la personnalité développée » (Sève, 1975, p. 408-409), en une gymnastique étudiée par Lucien Sève, l'individu vit dans la contradiction entre un « emploi du temps psychologiquement postulé » et « un emploi du temps socialement nécessaire » (*ibid.*, p. 420-421) déterminé en grande partie par la demande qui lui est faite d'augmenter sa production sous la subordination d'une autorité de plus en plus souvent extérieure à sa profession (cf. Bouffartigue & Lanciano-Morandat). Cela entraîne des conséquences pour le chercheur : « Dans les situations de crise, l'affaiblissement ou la dislocation du processus identificatoire est inséparable d'une rupture de la temporalité. L'individu se sent dépassé dans ses moyens d'action habituels. Les situations lui apparaissent dans un temps dont les moments ne s'articulent plus, devant une signification qui lui échappe et les représentations dans lesquelles il pensait son rapport au monde ne lui permettent plus le renouvellement de ses modes d'adaptation. » (Giust-Desprairies, 1993, p. 103-104). Et, au mieux, le chercheur ne pourra être alors que copieur ou répétiteur...

#### **4.4. Les recherches programmées : hors du temps de la recherche**

« La science va toujours de l'universel au concret, applique à la particularité de l'expérience les exigences et les critères éternels de la pensée. » (Alquié, 1993, p. 130) et « C'est donc sans exception qu'il faut admettre que toute pensée féconde, technique ou scientifique, se présente, non comme un retour à l'éternel, mais une descente de l'éternel au temporel, une application de l'éternel aux choses » (*ibid.*, p. 131)

Ce retour, nécessaire à tout progrès en matière de connaissance, suppose, même sous une forme simplifiée, la connaissance de ce qui a été fait avant. Cela suppose une consommation de temps que, pour être performante, répondre à la commande et paraître innovateur, certains préféreront éviter.

Car la question de la demande - de plus en plus la commande -

domine la durée des recherches, déterminant leur nature, les questions travaillées et donc leurs résultats, marquant le temps du projet, le temps d'élaboration, le temps des résultats, le temps de leur vérification, le temps de la publication. On rencontre alors une rationalisation instrumentale de la pensée, avec un contrôle *a priori* du formatage du temps affecté à l'obtention de résultats montrables et visant à prendre le plus de données possibles dans un minimum de temps (pensée « ordinateur »).

La question peut alors être posée : « L'organisation et la programmation de la recherche et leurs contraintes temporelles se traduisent-elles par une croissance du nombre de brevets et de publications, conduisent-elles les chercheurs à produire des innovations plus rentables qu'auparavant ? Peuvent-elles être à l'origine d'un 'nouveau radical' ? Permettent-elles de maintenir l'originalité et la diversité des travaux ? » (Lanciano Morandat, 2013).

#### **4.5. Les mauvaises pratiques, les pratiques viciées**

J'ai travaillé quelques temps dans un organisme où l'on se souciait de recommander des « bonnes pratiques », un art difficile... Sans trop d'illusion sur ces recommandations, il m'est plus aisé et j'espère utile de repérer les mauvaises pratiques : même grossières, ce sont malheureusement celles qui donnent plus vite des formes et leurs résultats. Dès les prémices du métier de chercheur, elles l'accompagnent.

##### *La question du doctorat*

Elle concerne les prémices vécues du métier de chercheur.

En France, un cas particulièrement significatif, fondateur, me paraît être la suppression du doctorat d'État es-lettres et sciences humaines, normalement présenté après l'obtention d'un doctorat de spécialité créé en 1954 – dit de 3<sup>ème</sup> cycle et sanctionnant une formation acquise dans la pratique de la recherche – qui existait à côté, à côté aussi d'un doctorat d'université jugé moins exigeant et moins qualifiant. Contrairement à l'agrégation de l'enseignement supérieur utilisée dans d'autres disciplines et dans d'autres pays pour qualifier les professeurs d'université au titre et à la fonction, ce doctorat, sanctionnant l'aptitude du candidat à mettre en œuvre une recherche scientifique originale de haut niveau, montrait une expérience et des capacités exceptionnelles en matière de recherche pour accéder à ce titre et diriger de nouvelles recherches. D'autres pays avaient un doctorat du même type et l'ont simplifié, comme le Portugal. Cela correspondait à une longue durée du travail de recherches, de maturation et d'écriture liée, puisque nécessitant des réflexions et des travaux s'étendant sur de longues années. Bien sûr, peu y arrivaient et dans un souci de rationalisation et de démocratisation du métier d'universitaire, la durée nécessaire à sa préparation était jugée trop longue, peu rentable par

rapport à la durée envisageable de sa valorisation. Ainsi, à un moment où, pourtant, la durée des études préalables s'allongeait, on l'a supprimé. Importaient davantage des définitions en termes de forme du produit, d'épaisseur ou de minceur, de sa durée, des normes de présentation plutôt que sur sa qualité : la fermeture d'un produit plutôt que l'ouverture travaillée et fondée d'un nouveau domaine de recherche. Cela en ignorant qu'« Entre deux événements utiles et féconds, il faut que joue la dialectique de l'inutile. La durée n'est perceptible que dans sa complexité. Si pauvre qu'elle soit, elle se pose au moins en opposition avec des bornes. On n'a pas le droit de la prendre comme une donnée uniforme et simple » (Bachelard, 1950, p. 37).

Bien sûr, cela a permis de mettre plus vite les enseignants au travail puisque l'habilitation à diriger les recherches qui, statutairement l'a remplacé en 1984 sous des formes variables selon les universités, constate davantage les étapes d'une carrière en cours que des propositions pour l'avenir.

Au niveau en dessous, le doctorat unique, institué aussi en 1984, rappelant l'ancien doctorat de spécialité, doit attester la réussite d'une formation à la recherche et une expérience professionnelle de la recherche. Sa durée de préparation, de plus en plus vérifiée, de 3 ans, ne vient pas de la logique de la recherche en cours mais d'une copie de la durée des doctorats dans les disciplines dites scientifiques, réalisés normalement en laboratoire fermé dans des temps de production clairement programmés et organisés, ce qui n'est pas le cas pour des recherches ouvrant à des découvertes ou des compréhensions nouvelles dans les sciences humaines. Pour ma part, parmi les meilleures thèses que j'ai dirigées, l'une a pris un an, l'autre dix ans...

Notons, sans aller plus loin, que les essais de professionnalisation de ces doctorats ont jusqu'à présent surtout servi à fournir des « petites mains » aux instituts de recherche, sous payées et guère en responsabilité intellectuelle et temporelle de ce qu'elles font, sans garantie d'emploi ultérieur.

Je ne m'attarderai pas sur le ridicule, malgré la publicité qui en est faite et leur succès, de la mode actuelle des présentations de thèse en 3 minutes, exercice physique plutôt qu'apport à la pensée. La pensée Jivaro ainsi manifestée retient davantage l'attention et les louanges que la thèse elle-même ou la riche discussion qu'elle a pu susciter avec son jury.

#### *La disparition des recherches liées au temps*

Malgré la multiplication des sujets de recherche, on semble assister à la quasi-disparition des recherches dans des domaines ayant besoin de faire référence ou d'utiliser le temps, qu'elles en aient besoin ou qu'elles en traitent, et donc à la disparition de disciplines comme la pédagogie expérimentale (même si les travaux à usage pédagogique se développent),

la prospective, la planification ou la démographie scolaire (même si en leur nom on produit des états des lieux ou des essais). Quant aux questions posées par le temps scolaire, très travaillées en leur temps par François Testu (cf. par ex. Testu 1993, 2015) et les expérimentations d'Aniko Husti (évoquées in Husti 1993) sur « l'emploi du temps mobile », on en reparle beaucoup mais dans le désordre et en ne donnant lieu qu'à des recherches locales et ponctuelles liées trop souvent à des soucis de gestion. Restent cependant les travaux, nombreux, en histoire de l'éducation.

#### *Le calibrage des opérations de recherche*

Avec au premier rang la question des calendriers stricts, conditions de l'obtention de crédits.

Cela malgré les besoins d'une documentation diverse et toujours à la fois à mettre à jour, à questionner et à approfondir, en respectant - donc connaissant - les acquis antérieurs ; malgré les normes formatant la rédaction des résultats ; malgré bien sûr les différentes formes et l'adaptation voire la création des outils nécessaires à la recherche. Parmi eux, un exemple de caricature dans les entretiens jugés souvent utilisés : la programmation fixe de leur durée, certes élément éventuel de motivation, ne peut qu'appauvrir ses résultats qui doivent être imprévisibles, sinon, pourquoi les faire ? En une heure, on n'obtiendra pas les mêmes choses de différentes personnes, selon leur mode personnel de réaction, de pensée et d'expression...

#### *La question de l'évaluation de la recherche*

Moins on accorde de temps à la recherche, plus on l'évalue... Ou, plutôt en respectant la distinction souvent développée par Jacques Ardoino, on la contrôle.

La comptabilité introduite par les organismes « d'évaluation » de la recherche, - en France le haut conseil de l'évaluation et de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCRES) - même lorsqu'elle s'accompagne de gentils conseils se voulant prospectifs, ne peut être que des produits « matériels ». Faute de temps, en s'attachant seulement à repérer et mesurer certaines formes.

Si le contrôle des résultats des recherches paraît nécessaire, il ne devrait pas porter sur les formes de présentation mais bien sur la qualité de l'approche des preuves et la vérification des sources - pensée et outils - de ce qui est rapporté et par là même travailler davantage sur les rapports de recherche fort mal classés dans les évaluations plutôt que sur des articles rapides et contraints ; bien sûr, cela exige du temps, un temps non contraint justement.

Pratiques de classement surtout, exacerbant les concurrences entre les centres de recherche et entre les universités, elles facilitent le

renferment, les jalousies, avec des complicités éventuellement amicales mais toujours simplificatrices et appauvrissantes, poussant à faire semblant d'afficher des certitudes.

*La publication des résultats de la recherche. Quels résultats ?*

S'agit-il d'informer ou de conclure ? S'agit-il de présenter seulement un produit fini, achevé, ou les démarches, les hésitations pour le construire, les découvertes en chemin ?

Il y a aujourd'hui une obligation, pas seulement morale, de publier ou périr, de publier régulièrement, quels que soient les rythmes de la recherche. Plus de 3 000 000 d'articles « scientifiques » par an dans le monde (je ne sais pas si l'on compte ceux émanant de la recherche en éducation), plus de 25000 revues dites scientifiques pour les accueillir...

Le risque de l'entre-soi est pourtant, paradoxalement sans doute, multiplié par l'heureuse augmentation du nombre de revues rendant compte de la recherche en éducation, la multiplication des lieux possibles de publication. Chaque université, chaque centre de recherches, chaque laboratoire veut avoir sa revue ; il y consacre du temps, le plus souvent pris sur l'approfondissement de nouvelles recherches. C'est un très bon signe de forte production et d'émulation...

Reste à savoir en vue de quoi et qui lit. Si ces revues ne sont que des vitrines particulières, expositions bien rangées des travaux du laboratoire parfois garnies de ceux d'invités de la même obédience, en un gentil et amical réseau bien fermé, rédacteurs et lecteurs – ou plutôt ceux qui y font référence – risquent d'être les mêmes. Il ne s'agit pas de nier l'intérêt des publications directement produites par un laboratoire, elles sont nécessaires et leur diffusion peut être très utile, mais le rejet méprisant de la « littérature grise », non prise en compte par les évaluateurs institutionnels, conduit à vouloir présenter comme publications de recherche à vocation générale ce qui serait lu utilement comme témoignage d'un travail qui se fait et qui marque très positivement le laboratoire. Tout mêler, mélanger la nature et le calendrier des productions, n'aide ni la lecture ni son exploitation.

Cela peut conduire à des déviations, comme Maria Teresa Estrela le dénonçait déjà en 2011 : « si la recherche scientifique a commencé par valoriser le fait, elle a passé à valoriser la représentation et la parole qui l'extériorise », et « malgré la sophistication croissante des sujets et des outils de recherche et d'un élargissement thématique, on assiste, nous semble-t-il, au déjà vu dans la recherche qui se fait. »

Fortifient cela des réseaux groupusculaires à visées impérialistes sur un domaine, se croyant maîtres d'un territoire qu'ils considèrent, par ignorance, vierge, avec les inventions sophistiquées de nouveaux termes, d'un vocabulaire pseudo-savant croyant dépasser les mots du commun pour qualifier des choses déjà connues et étudiées. Avec la fermeture sur

des approches autorisées et balisées comme telles. Avec bien sûr des références, d'équipe ou de réseaux, obligatoires.

À cela s'ajoute le fait que les normes des formes d'écriture entraînent celles du contenu, donc du licite, et contraignent l'expression des résultats de la recherche. Des manies d'écriture devenues règles de publication très respectées produisent une écriture à la fois simplificatrice et emphatique qui ne permet pas le questionnement de la part du lecteur et par-là n'offre pas une communication permettant l'échange. On peut en citer quelques-unes, correspondant, pense-t-on, à une économie de temps mais qui ne sont que des simplifications limitant la pensée et le travail ultérieur pourtant nécessaire :

- le formatage des articles, la loi du nombre de lignes ou de signes l'emportant sur des nécessités différentes de présentation et d'explication selon le thème, l'approche, la méthode et aussi le style personnel du chercheur : un chercheur qui écrit est un auteur et un écrivain ; il est étonnant d'avoir à le remarquer... Le camouflage des différences limite et affadit les questionnements possibles, même si ce corsetage prend du temps au rédacteur ;

- la confusion entre l'invention de termes ou de formules et celle de notions. Mettre un nouveau nom sur quelque chose de déjà connu n'est souvent qu'une façon d'ignorer les travaux précédents en se supposant premier découvreur ;

- lorsque des données chiffrées sont présentées, l'absence d'affichage de leurs limites et de discussion sur la qualité de leur recueil et donc de leur exploitation possible ;

- les fausses références n'indiquant qu'un nom et une date d'édition, du type « ... éthique (Aristote ss d. 1828, Levinas, 1961 ; Estrela, 1998) ... » faisant montre d'une culture d'annuaire ou au mieux de catalogue, sans que l'on sache ce qu'apportent de précis les auteurs ainsi listés et ne permettant pas à celui qui lit de s'y reporter ;

- l'interdiction par certaines revues de références jugées trop anciennes, même nécessaires à la recherche et non exploitées jusque-là ;

- la survalorisation par les systèmes d'évaluation des publications dans une langue autre que celle de l'auteur (longtemps l'anglais, maintenant aussi le chinois) n'est pas une ouverture à de nouveaux lecteurs – les traductions d'articles publiés dans leur pays sont pour le moins aussi opérantes- mais signifie une fermeture méprisante vis-à-vis des lecteurs et utilisateurs possibles locaux. Les chercheurs n'étant pas obligatoirement maîtres de la langue de publication, cela ajoute des délais et du temps car l'utilisation des moteurs de traduction par le chercheur prend du temps aussi à la recherche ;

- les signatures multiples inexplicables qui ne prennent pas en compte le temps réel de travail de chacun.

Combien de temps continuera-t-on à accepter, voire à conseiller ces

formes alourdissantes, obscurcissantes ?

*Le lecteur, curieux, consommateur ou « en recherche » ?*

Il y a aujourd'hui trop de publications apparemment canonisées parce que bétonnées pour qu'elles soient toutes maîtrisées par un lecteur même s'il voulait y consacrer le temps qu'il ne peut avoir : de combien de temps, dévolu à la connaissance de ce que font les autres, dispose aujourd'hui un chercheur ? Le tri devient nécessaire. Le choix qui se fait est habituellement de proximité et relève alors d'un prudent confinement intellectuel. Le lecteur reste modeste, respecte ou ignore et se tait ; et passe à autre chose. Il n'a pas le temps de réagir.

*Le lecteur, acteur de la recherche*

Pourtant, toute action – la publication en est une – pour permettre de progresser doit générer sa critique, c'est-à-dire son analyse, ce qui est à l'opposé de la censure. Par la publication le chercheur et le lecteur sont associés dans ce travail et ont à le partager. En la matière, l'écho est constitutif de la réanimation de la recherche ; ses réactions, ses questions lui donnent sens et peuvent la faire évoluer. Pourquoi ne pas le partager avec qui en est la source ? Au nom de quelle paresse s'en priver ? Un mépris paresseux, un « cela ne sert à rien » ?

Le lecteur, au-delà de la satisfaction éventuelle de celui qui l'a rédigé, est pourtant celui qui donne sens à un article, un sens, « à sa façon », qui peut engager une compréhension supplémentaire et une utilisation différentes de celles pensées par l'auteur de l'article, en faire durer l'utilité donc. Car, sans curiosité libre puis pointée, mais prenant son temps, il n'y a pas de recherche.

## **5. Alors ?**

Tout cela correspond aussi à une absence de sens critique, et donc de la critique elle-même : comme on évoque sans approfondir, on ignore plutôt que de critiquer et par là faire progresser sa propre pensée. Une pratique du coussin, reposant ou étouffant... Est-ce seulement parce qu'une trop grande spécialisation – jugée par ailleurs productive – signifie l'absence du reste ? Les chercheurs en sciences humaines risquent alors d'être de moins en moins des penseurs, et davantage des enquêteurs à plein temps entravés, ou dirigés, par le joug de leurs financements.

La multiplication systématique des colloques y participe si elle n'est que réponse à des critères – ou plutôt à des indicateurs - mal maîtrisés d'évaluation des équipes de recherches renforçant des besoins d'apparence, les conduisant donc à « se montrer » plutôt qu'à prendre le temps et le risque de vrais échanges avec des chercheurs extérieurs qui,

eux-mêmes, sont pris dans les mêmes précipitations, par les mêmes jeux. D'où une fortification de chapelles – ou au moins de domaines fermés...

Le temps est marqué par son manque, par ses limites et sa disparition. La recherche vit dans ces absences. Elle est censée s'attacher à repérer les manques, à combler les trous, les vides de la connaissance et à rendre présentes des compréhensions qui n'existaient pas.

La définition du sujet, la vérification de ses antécédents, la définition voire la production des moyens d'étude, leur mise en œuvre, l'élaboration du travail, la définition du type de résultats attendus, leur production, la critique de ces moyens, la mise au clair des résultats, leur vérification, leur discussion, leur diffusion, leur reprise... Tout cela demande du temps. Certes, on peut penser pouvoir refuser le temps mais ce n'est qu'une douce illusion, peu opératoire.

Comme pour la vie, pour l'éducation, pour la recherche, le temps est un bien rare, le temps n'est pas disponible dans la mesure où il est bloqué, apparaissant comme ce qui permet d'obtenir autre chose, dans la mesure où l'insatisfaction de lui-même le règle, dans la mesure où son caractère premier, de lieu du possible et de production, est camouflé par l'insertion qui s'y fait de sa consommation, consommation de soi par les autres, consommation d'entretien, consommation de choses prise comme ressourcement, remplissage qui accélère le processus d'asservissement, de dilution et de disparition du temps. Et, directement, temps de la recherche dévoré par les autres tâches, administration, enseignement, recherche de crédits, réponses aux évaluations, publicité...

En résumé, le temps même si on pense l'avoir, on ne le prend pas, on ne l'a pas et on le perd.

Par mesure d'efficacité, ou de surveillance, le chercheur risque de devenir employé contrôlé :

« Les chercheurs apparaissent [...] comme de plus en plus contraints d'augmenter leur productivité sous la subordination d'une autorité extérieure à leur profession, autorité différée, non immédiate et agissant en imposant des prescriptions de plus en plus précises, détaillées. Dans le même temps, il leur est demandé un fort engagement personnel et une autonomie relative dans la conduite de leurs activités alors même que les normes et les catégorisations professionnelles antérieures ne peuvent plus, à elles seules, assurer leur contrôle. Cette position intermédiaire et éventuellement contradictoire entre assujettissement et engagement n'est-elle pas celle qu'on retrouve dans certaines des nouvelles figures salariales. » (Caroline Lanciano-Morandat, 2013).

La domestication des chercheurs ne conduit cependant même pas à une domestication de la recherche : elle l'annihile, la supprime, dans l'incapacité de s'en servir ou seulement d'accepter son inutilité apparente alors même que son premier produit ne consiste pas en des résultats bétonnés et définitifs mais bien d'être en recherche, et de le dire et de tenter de l'expliquer. La remarque générale de Raoul Vaneigem peut

alors bien s'appliquer à l'évolution de la recherche « le temps de l'expansion de la vie a été transformé en temps d'expansion de la marchandise ».

Le chercheur est-il alors réifié, simple machine à produire, à reproduire surtout, un objet qui ne peut guère progresser, seulement s'user ? Est-ce dire que les conceptions de Georg Lukacs sur la réification peuvent s'appliquer au chercheur, expliquer sa position et ses possibles ?

Aujourd'hui, pour éviter des travaux futurs inutiles, il faut collectivement réagir, en partant des réalités et en y revenant finalement : le travail de la recherche, et principalement de la recherche en éducation, recherche sociale et sociétale par excellence, peut le permettre à condition que l'on sache résister, c'est-à-dire chercher librement, sans se laisser entraver par des pratiques dites de valorisation de la recherche, sans contraintes corporatistes, sans soumissions mais en en livrant les produits dans leurs limites et leurs développements possibles.

## Références

- Alquié, F. (1993). *Le désir d'éternité*. PUF. [éd. originale : 1943].
- Avanzini, G. (1993). Temps et éducation : quelques remarques introductives. Dans L. Marmoz & A. Pouluais (Dir.) *Op. cit.* t.1.
- Bachelard, G. (1993). *La dialectique de la durée*. PUF [éd. originale : 1950]
- Bachelard G. (1994). *La philosophie du non*. PUF [éd. originale : 1940]
- Bonboir, A. (1993). Le temps de l'école : sa référence sociale. Quelques implications pour l'action et la recherche. Dans L. Marmoz & A. Pouluais (Dir.) *Op. cit.*, t.1.
- Bouffartigue, P. & Lanciano-Morandat, C. (2013). Temporalités de la recherche. *Temporalités*, 18.
- Dupuy, J.-P. (1991). Totalitarismes et négation du temps. Dans *Sur l'aménagement du temps, essais de chronogénie*. Denoël/Gonthier.
- Estrela, M. T. (2011). Éditorial. *La Recherche en Education*, 5.
- Gabel, J. (1983). La dialectique espace-temps. In *Sciences anthropo-sociales, sciences de l'éducation – Actes* (volume annexe). AECSE.
- Giust-Desprairies, Fl. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. PUF.
- Giust-Desprairies, Fl. (1993). Crise des significations et temporalités. Dans L. Marmoz & A. Pouluais (Dir.) *Op. cit.*, t.2.
- Guigou, J. (1993). Une socialisation immédiate : « la formation des ressources humaines ». Dans L. Marmoz & A. Pouluais (Dir.), *Op. cit.*, t.3.
- Husti, A. (1993). Durées et rythmes d'apprentissages diversifiés : emploi du temps mobile. Dans L. Marmoz & A. Pouluais (Dir.) *Op. cit.*, t.1.
- Lanciano-Morandat, C. (2013). Temps officiels et disponibilités temporelles des travailleurs de la recherche académique et industrielle. *Temporalités*, 18.
- Legrand, L. (1982). *Pour un collège démocratique*. La documentation française
- Legrand, L. (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*. PUF.
- Lukacs, G. (1974). *Histoire et conscience de classe*. Minuit. [éd. originale :

1923]

- Marmoz, L. (2022). Le rapport de la recherche en éducation au temps et à l'éducation elle-même. In *Education(s) européenne(s) ?* Budapest : Fondation Károlyi/ L'Harmattan (à par.)
- Marmoz, L. (2021). Publier, est-ce communiquer ? *La recherche en éducation*, 23.
- Marmoz, L. (2019). Présence de l'absence. *La recherche en éducation*, 20.
- Marmoz, L. (2018). Fazer uma tese de doutoramento... Por que fazé-la? In Dolandina Oliveira (org.). *Construindo investigação em Ciências da Educação – Os doutoramentos portugueses com Louis Marmoz*. Lisboa: Educa.
- Marmoz, L. (2017). L'évaluation : surveillance, comptabilité ou réflexion ? Dans *Greek Journal for evaluation of education*, 1-2, 17 (en grec).
- Marmoz, L. (2015). La crise, espoir pour la recherche en éducation ? Dans L. Marmoz, M. Moumoulidou, D. Tsakiris et G. Stamelos. *La recherche en éducation dans un monde en crise – en Grèce et ailleurs*. L'Harmattan.
- Marmoz, L. (2015). *L'évaluation de la recherche universitaire – contextes et efficacité* (Coord. avec S. Didou Aupetit). L'Harmattan.
- Marmoz, L. (2015). La recherche et l'évaluation: rencontres et ambiguïtés. Dans *Diversité et complexité de l'évaluation en éducation et en formation – contributions de la recherche*, Lisbonne : I.E./AFIRSE.
- Marmoz, L. (2014). Pour la recherche en éducation : accepter la différence et promouvoir la liberté. Dans L. & R. Marmoz coord., *La recherche en éducation – Pluralité et complexité*. L'Harmattan.
- Marmoz, L. & Pouluais, A. éd. (1993). *Temps, éducation, sociétés – Actes du colloque de Caen*, Caen : CERSE/AFIRSE, 3 tomes.
- Marmoz, L. (1992). *L'école apprend le temps contraint*. Se former.
- Marmoz, L. (1975). *Les sciences de l'éducation, la recherche en éducation, la formation des maîtres - Portugal*, TECO/OCDE, mult.
- Marmoz, L. (1974). *Une recherche-innovation, le cas des CES expérimentaux*, CERI/OCDE, mult.
- Marx, K. (1969). *Fondements de la critique de l'économie politique*, t.1. Anthropos.
- Marx, K. (1957). *Le capital* (livre III, t.1). Éditions sociales.
- Marx K. (1950). *Le capital* (livre I, t.1). Éditions sociales.
- Postic, M. (1993). Le temps vécu. Dans L. Marmoz & A. Pouluais (Dir.) *Op. cit.*, t.3.
- Romian, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. PUF.
- Salzer, J. (1993). Ode au colloque. Dans L. Marmoz & A. Pouluais (Dir.) *Op. cit.*, t.3.
- Sebag, L. (1964). *Marxisme et structuralisme*. Payot.
- Sève, L. (1975). *Marxisme et théorie de la personnalité*. Éditions sociales.
- Tastayre, R. (1993). De la temporalité de l'être au temps propre du sujet humain. Dans L. Marmoz & A. Pouluais (Dir.), *Op. cit.*, t.1.
- Testu, F. (2015). *Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève*. Poitiers : Canopée,
- Testu, Fr. (1993). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Masson.
- Vaneigem, R. (1990). *Adresse aux vivants sur la mort qui les gouverne et l'opportunité de s'en défaire*. Seghers.



# **Enseigner : un métier, une pratique éthique**

---

Eirick Prairat<sup>107</sup>

Quand on veut parler d'éthique enseignante, on commence très souvent par un petit travail d'explicitation. C'est quoi au juste enseigner ? Quel est le sens de cette activité particulière ? On montrerait alors aisément que tout enseignement, même celui qui fait le pari des "méthodes actives", est un mode d'intervention marqué par la dissymétrie, dissymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas encore. Envisagée sous cet angle, l'éthique apparaît comme un mode de régulation de la relation enseignant/enseigné. Ce qu'elle est de fait, nul ne le contestera. Mais il est possible d'emprunter une autre voie et de montrer que l'éthique participe au développement psychologique et intellectuel de l'élève. Petite révolution copernicienne car la professionnalisation des métiers de l'enseignement s'est pensée au début des années 1990 sous le seul signe de la technicité (Prairat, 2013, introduction).

On ne parlait guère d'éthique, elle était au mieux « un supplément d'âme ». Ce texte entend précisément montrer qu'elle n'est pas un supplément d'âme mais qu'elle est au cœur du professionnalisme enseignant. Dans la première section de ce texte, nous disons quelques mots sur la notion d'estime de soi, nous les disons avec le philosophe Paul Ricœur car l'école est bel et bien le lieu de la conquête de soi. Dans la seconde section, nous montrons que l'éthique enseignante est une éthique qui noue trois vertus : la vertu de justice soucieuse de l'hétérogénéité de la classe, la vertu de sollicitude attentive à la fragilité de celui qui apprend et la vertu de tact soucieuse de ce qui nous relie. Enfin, dans une troisième et dernière section, nous présentons les grandes lignes de ce que pourrait être une véritable formation éthique des professeurs.

## **L'estime de soi**

Ce que Ricœur nous permet de comprendre, c'est que l'estime de soi est non seulement au principe de notre subjectivité mais qu'elle est aussi au principe de notre relation à autrui. Dit autrement, l'estime de soi est simultanément affirmation de soi et reconnaissance d'autrui.

---

<sup>107</sup> PU, Université de Lorraine, membre IUF senior honoraire.

### ***S'éprouver comme capable***

« (...) Si l'on demande, écrit Ricœur, à quel titre le soi est déclaré digne d'estime, il faut répondre que c'est à celui de ses capacités (...). Le discours du « je peux » est certes un discours en *je*. Mais l'accent principal est à mettre sur le verbe, sur le pouvoir-faire (...) » (Ricœur, 1990, p. 212). Cela signifie que l'estime de soi est liée à notre capacité d'agir : capacité à écrire, à lire, à chanter, à philosopher... Si l'estime de soi est liée à notre capacité d'agir, alors la pire des insultes, celle qui frappe l'élève en plein cœur, celle qui l'humilie et qui d'une certaine manière le ruine, est celle qui le traite d'incapable ou de bon à rien.

Dire de l'estime de soi qu'elle est liée à notre capacité d'agir, c'est dire quelque chose d'essentiel. C'est déjà dire que nous ne nous apprécions pas de manière directe et immédiate, mais que c'est en appréciant les actions et les actes que nous posons que nous apprenons à nous estimer. Nous ne nous estimons que parce que nous sommes l'auteur de nos actes. Si nous étions de simples forces agissantes ou de simples instruments, nous ne nous estimerions point. Ce que nous estimons, en nous-même, c'est notre capacité à dire, à construire, à organiser, à réaliser ; ce que nous estimons en nous-même n'est finalement rien d'autre que notre propre humanité. C'est pour cette raison que s'estimer, c'est aussi estimer autrui car l'humanité est précisément ce l'on a en partage. L'estime de soi n'est donc pas l'estime du moi. « Dire soi, écrit encore Paul Ricœur, n'est pas dire moi » car le soi implique toujours l'autre que soi (Ricœur, 1990, p. 212).

L'estime de soi est donc le contraire du narcissisme, de l'égoïsme ou de l'autosatisfaction béate. Car dans le moment même où je m'estime, j'estime l'humanité en moi-même comme en tout autre. Nous pouvons maintenant comprendre qu'à la différence de l'égoïsme, qui est un sentiment naturel, l'estime de soi est toujours une lente conquête. En effet, l'estime de soi oscille inévitablement entre un sentiment de fragilité qui menace ma capacité d'agir (Suis-je vraiment capable de faire cela ?) et un phantasme d'omnipotence qui me laisse penser que je m'appartiendrais d'emblée (*je veux donc je peux*, comme s'il suffisait de vouloir pour pouvoir). Pour pouvoir, pour pouvoir faire, il faut bien sûr croire que l'on peut faire, il faut croire en soi. Mais on ne croit en soi que parce que quelqu'un d'autre croit déjà en nous. C'est là que le professeur entre en scène.

### ***Le lieu de la conquête de soi***

Avant d'examiner toutes les implications éthiques de ce que nous venons de dire, avant de passer de l'élève au professeur, nous voudrions résumer de la manière la plus limpide qui soit les acquis de notre petite excursion dans la pensée ricœurienne.

1. L'estime de soi est au principe de notre subjectivité, avons-nous dit. Si l'identité d'une chose est toujours relative à la possession de caractéristiques (cette chose est ronde, rouge, rugueuse...); l'identité d'une personne est, elle, en revanche liée à l'exercice de certaines capacités : savoir raconter, dessiner, compter, expliquer...

2. Ce que nous estimons en nous-même c'est notre propre humanité, qui n'est finalement rien d'autre que l'humanité commune. D'où l'on voit que l'estime de soi est inséparable de l'estime de l'autre et que nous ne saurions la confondre avec ce sentiment naturel qu'est l'égoïsme.

3. L'estime de soi ne peut être qu'une lente conquête qui requiert certes de croire en soi mais qui, plus fondamentalement, exige l'appui de ce que l'on pourrait appeler un allié éthique. Car, comme le dit encore Ricœur, c'est « un autre (qui) en comptant sur moi, me constitue responsable de mes actes » (Ricœur, 2003, p. 130).

Le lieu de cette conquête est précisément l'école. Relisons Hegel : « La vie dans la famille est (...) un rapport du sentiment, de l'amour (...). L'enfant y a une valeur (propre) parce qu'il est l'enfant... À l'école, (...), l'activité de l'enfant (...) n'est plus abandonnée à l'arbitraire et au hasard, au plaisir et au penchant du moment : l'enfant apprend à déterminer son agir d'après un but et des règles, il cesse de valoir à cause de sa personne et commence à valoir suivant ce qu'il fait... » (Hegel, 1990, p. 108). En d'autres termes, au sein de la famille, la valeur de l'enfant est indexée sur le seul fait d'être. Il vaut car il est, il est l'enfant, le fils, la fille. Être, c'est déjà valoir. À l'école, sa valeur n'est plus seulement indexée sur le fait d'être, elle est surtout liée à ce que fait l'élève. L'école substitue au primat de l'identité celui de l'activité. Elle inscrit le mérite dans l'ordre du faire et de l'agir, c'est à ce titre qu'elle est le lieu par excellence de la conquête de soi ou ... du désespoir de soi.

### **Les trois vertus morales du professeur**

L'éthique professorale, pour soutenir la lente conquête de soi de l'élève, doit nouer trois vertus : la vertu de justice, la vertu de sollicitude et la vertu de tact. Présentons ces trois vertus en commençant par celle qui est assurément la plus importante, la justice.

### ***La justice, vertu première***

Il faut envisager la justice professorale selon deux perspectives distinctes car le professeur peut se rapporter à l'élève de deux manières différentes. Tout d'abord, le professeur se rapporte à l'élève en tant que celui-ci est un sujet de droits. Il y a des droits de l'enfant, il y a maintenant des droits de l'élève. Or, en tant qu'il se rapporte à des sujets de droits, le maître juste respecte les textes, il n'est pas au-dessus du droit et des lois. Ce n'est pas du formalisme, mais l'assurance donnée à tous qu'ils seront traités de la même manière, dans le respect de leurs prérogatives même quand ils seront sanctionnés, car il arrive parfois que les élèves fassent des bêtises. Être juste, c'est donc, déjà, respecter la légalité, les règles, ce qui est légal. Or, l'enseignant ne s'adresse pas seulement à des élèves-sujets de droits qui, saisis sous cet angle, se ressemblent les uns les autres. Nous ne saurions en effet distinguer un sujet de droits d'un autre sujet de droits.

Il s'adresse aussi à des élèves apprenants qui, appréhendés cette fois sous l'angle de leurs capacités, apparaissent très différents les uns des autres. Sujets qui n'ont pas les mêmes motivations, les mêmes désirs d'apprendre et de réussir, sujets qui n'ont pas eu les mêmes chances, les mêmes soutiens familiaux. Cette différence – qui est celle du rapport social et épistémique au savoir – l'école ne saurait y être indifférente. En tant qu'il s'adresse à des élèves qui sont des sujets apprenants toujours très différents les uns des autres, à une classe hétérogène, le maître juste fait vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité. Égalité dans les exigences et les attentes. Tous les élèves sont sollicités pour réussir. Inégalité, en revanche, dans les moyens mis en œuvre, les soutiens, les appuis, les aides ; inégalité dans l'accompagnement au nom de difficultés d'apprentissage certes contingentes mais bien réelles.

La justice ne se manifeste donc pas dans le seul moment de l'évaluation qui, nous dit-on, doit être positive, elle doit s'inscrire plus fondamentalement dans l'organisation même de l'acte d'enseigner. La justice magistrale se décline donc selon deux versants. Le respect de la légalité en tant que le maître s'adresse à des élèves qui ont des droits, les mêmes droits (droit à la parole, droit à être écouté, à être accueilli...), et le souci de l'équité en tant qu'il s'adresse à des élèves apprenants qui, eux, sont toujours des sujets singuliers aux capacités différentes.

### ***La sollicitude ou l'attention à la fragilité***

Elle est, nous dit Fabienne Brugère, « la capacité de se soucier des autres et la conduite particulière qui consiste à se préoccuper d'autres identifiés par un besoin ou une vulnérabilité trop grande » (Brugère,

2011, p. 25). Attention à celui qui est dans la difficulté car apprendre est souvent un exercice aride et parfois, pour certains, un moment périlleux. La sollicitude est par-delà le « se soucier » un « prendre soin ». Elle anticipe les demandes et les requêtes, elle devance les revendications et les appels. La sollicitude, dit encore Alain Renaut, désigne « ce sentiment de responsabilité que nous éprouvons envers autrui, y compris en l'absence de revendication de sa part au nom d'un quelconque droit : elle conduit à lui apporter, dans la diversité des situations où l'inquiétude, la souffrance, le désespoir le rendent particulièrement vulnérable, ce que désignons avec le plus de simplicité et de précision quand nous parlons d'un soutien moral » (Renaut, 2002, p. 367). Elle invite le maître à apporter à l'élève confronté à l'inquiétude, à la désillusion et parfois même, disons-le, à la souffrance, une forme de réconfort.

Il est vrai que nul ne songe aujourd'hui sérieusement à remettre en cause les droits qui accordent de légitimes prérogatives aux élèves au sein des lieux d'enseignement. L'élève est, cela ne fait plus débat, un sujet de droits et la vertu de justice – dans son versant légaliste – y veille. Mais nul n'imagine non plus que ces droits de l'élève épuisent les obligations du professeur, sauf à oublier précisément la dimension de fragilité qui le constitue dans le moment même où il apprend. Il serait donc regrettable que l'importance pleinement justifiée que nous accordons aux droits entendus comme prérogatives subjectives nous fasse perdre de vue cette autre dimension du sujet qui appelle de nous des attitudes qui peuvent prendre des formes aussi diverses que celles de l'aide, de l'écoute ou du réconfort (Renaut, 2002, p. 368).

### ***Le tact ou le souci de la relation***

En écrivant *Éduquer avec tact*, il y a quelques années déjà, j'ai été frappé de voir l'importance du tact dans les métiers du soin et de la santé et son absence quasi-totale dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement (Prairat, 2017, p. 74). Le monde de l'enseignement ignore le tact. Qui se souvient de Johann Friedrich Herbart professeur de philosophie et de pédagogie, à Göttingen puis à Königsberg, au début du XIXe siècle ? Qui se souvient de celui qui a inspiré avec Dilthey et Schleiermacher le courant de la pédagogie humaniste ? Herbart, digne successeur de Kant à Königsberg, publie en 1806 sa fameuse *Allgemeine Pädagogik* (Pédagogie générale). Œuvre oubliée, effacée comme le nom même d'Herbart, elle est pourtant la première et peut-être la seule œuvre éducative à avoir fait une place à cette étonnante qualité qu'est le tact.

Je suggère de le thématiser en le distinguant et en l'opposant à la civilité. Il ne s'agit pas bien évidemment de faire disparaître la civilité – vive la civilité ! – mais je crois que l'on ne comprend vraiment ce qu'est le tact qu'en le distinguant de cette autre grande qualité relationnelle

qu'est la civilité. La civilité est respect des usages et des conventions alors que le tact se manifeste précisément là où les préconisations et les règles viennent à manquer. On peut inventorier les règles et les préceptes de civilité pour en faire des recueils et des traités, mais rien de tel avec le tact qui s'invente dans son effectuation même.

Le tact est improvisation car il est à la fois sens de l'adresse et sens de l'à-propos. Sens de l'adresse car quand je parle à Paul je ne parle pas à Suzanne et quand je parle à Suzanne je ne parle pas à Mohammed. Et sens de l'à-propos, sens de ce qui doit être dit et comment cela doit être dit, mais aussi et surtout sens de ce qui doit être tu. Le tact n'est pas simple habileté relationnelle, mais bel et bien vertu, car il s'y manifeste une sensibilité à autrui où s'esquissent les premiers mots, peut-être d'abord les premiers silences, d'une éthique de la parole.

### *Une éthique de la présence*

Justice, sollicitude, tact, l'éthique enseignante doit nouer ces trois vertus. La justice car elle est reconnaissance des droits et des mérites, la sollicitude car elle est attention à la fragilité singulière et le tact car il est souci du lien. On peut dire les choses d'une autre manière et dire que la justice est souci du collectif et des équilibres, que la sollicitude est souci des personnes prises individuellement et que le tact est souci de la relation elle-même. Nous comprenons dès lors comment ces trois vertus donnent forme à ce que l'on peut appeler une présence éthique. On peut thématiser cette notion de présence en mettant en lumière les trois dimensions qui la constituent :

- la présence : c'est d'abord *un art d'être présent*, présent à soi, aux élèves, être en résonance avec la classe, avec le groupe avec lequel on travaille. D'un mot : être impliqué ;

- la présence : c'est aussi *un art d'être au présent*, être là, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui se déploie. Être disponible, en somme ;

- la présence : c'est enfin *un art du présent* au sens de ce que l'on donne, le présent, le cadeau : don de ses connaissances, de son savoir-faire, de son énergie.

La présence est une manière d'être, une manière d'habiter la classe. C'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre le philosophe Emmanuel Lévinas lorsqu'il écrit que « le premier enseignement de l'enseignant, c'est sa présence même d'enseignant » (Lévinas, 2001, p. 102). À Arendt affirmant en une formule célèbre que, vis-à-vis de l'élève, le maître se signale en disant : « Voici notre monde » (Arendt, 1995, p. 243), Lévinas lui répond plus modestement que le maître se signale d'abord en disant :

« me voici ». Et ce « me voici » ne doit pas être entendu comme un « j'assume » mais comme un « j'assume », il n'est pas une prise de pouvoir mais une prise de risque. On comprend dès lors que la nécessaire vertu de justice, soucieuse du collectif et des équilibres, des droits et des mérites, requiert d'être accompagnée par deux autres vertus : la vertu de sollicitude et la vertu de tact.

## **La formation éthique des professeurs**

Il est donc urgent de penser à une formation éthique des professeurs. Notre suggestion est de l'organiser autour de trois types d'activités : le travail sur des situations exemplaires, l'exercice du jugement moral et la mise en mots des expériences quotidiennes. On peut présenter ces activités en mettant l'accent sur ce qu'elles exigent (le travail critique, l'exercice du jugement et le souci de l'ordinaire) ou en soulignant ce qu'elles convoquent à titre de supports (l'exemple, le dilemme et le récit d'expérience). Ces activités ne sont pas disjointes car elles organisent une sorte de continuum qui va de l'exemplaire à l'ordinaire.

### ***Les vertus de l'exemple***

Il n'y a pas de formation sans présentation d'exemples. « Pour établir une pratique, les règles ne suffisent pas, disait Wittgenstein, il y faut aussi des exemples » (Wittgenstein, 2005, § 139). L'exemple n'asservit pas comme on a pu le dire ces dernières années dans les instituts de formation où il fallait se défier coûte que coûte des « formes modélisantes ». Il donne des idées, il inspire. Le recours à l'exemple n'appelle aucune « singerie » pour reprendre le mot de Kant (*Nachäffung*), s'il s'accompagne d'une réflexion qui sait exhiber ce qui est digne d'être repris.

Mais l'exemple moral a une autre vertu. Il est contagieux. Être témoin d'un comportement courageux, d'une attitude bienveillante ou d'une situation profondément marquée par l'exigence du juste déclenche en nous une réaction émotionnelle qui nous invite à nous comporter de manière courageuse, bienveillante ou juste. Nous éprouvons ce que le psychologue américain Jonathan Haidt appelle un « sentiment d'élévation », c'est-à-dire « un désir de [se] lier avec ceux qui sont moralement admirables » (Haidt, 2014, p. 11). La perception d'un comportement exemplaire nous invite à être à la hauteur. Il n'est donc pas seulement une perspective offerte, il est aussi une motivation pour agir.

Il importe donc de travailler sur des « cas d'école » et sur des « cas exemplaires ». Les premiers sont des situations banales que l'on ne manquera pas de rencontrer et qu'il est toujours bon de découvrir et d'anticiper pendant le temps de la formation. Les « cas exemplaires »

sont ces situations que l'on juge dignes de nous inspirer. Ce ne sont pas des modèles à reproduire mais des références qui nous invitent à réfléchir sur le sens du métier. Car, ne l'oublions pas, tout professionnel se construit par un jeu d'emprunts pleinement assumé à ce qu'il estime être le plus réussi et le plus respectable d'une tradition.

### ***L'exercice du jugement moral***

La philosophie morale s'est ralliée tardivement à l'idée que nos vies (et donc nos vies professionnelles) pouvaient être traversées par des dilemmes. Un dilemme est « une situation dans laquelle ou à propos de laquelle plane une certaine ambiguïté sur le devoir à accomplir » (Boarini, 2013, p. 29). Le cas moral nous désarçonne car précisément aucun principe établi, aucun devoir édicté ne s'appliquent de manière mécanique. Le raisonnement moral épouse alors le chemin des rapprochements. Il compare avec d'autres situations, repère le semblable et le dissemblable, identifie des caractéristiques et des configurations. Si l'imagination a une place dans le raisonnement moral, c'est précisément dans ces jeux de rapprochement et de différenciation, mouvements incessants entre le nouveau et le déjà-vu.

Repérer un enjeu moral et l'appréhender dans ses différentes facettes requiert une forme d'attention particulière. C'est pour cette raison que le travail sur des dilemmes moraux se déploie en trois moments, en trois phases. La première consiste à décrire la situation. Phase essentielle car ce qui compte moralement dans une situation ne se donne pas toujours de manière immédiate. Les éléments les plus pertinents, au plan moral, ne sont pas nécessairement les plus « saillants ». Les conflits moraux entre personnes sont d'ailleurs plus souvent liés à des différences de lecture (de la situation) qu'à des désaccords sur les principes moraux.

La seconde phase est invitation à épouser différents points de vue, à se mettre à la place des différents protagonistes impliqués dans la situation dilemmatique, ce que le psychologue américain Lawrence Kohlberg appelle les « chaises musicales morales » et qui est la seule manière de saisir les caractéristiques significatives d'une situation. Enfin la dernière phase est centrée sur la délibération, confronter des arguments et expliciter des décisions. La faculté de juger, aimait à dire Kant, est un « talent particulier » qui ne s'apprend pas mais qui s'exerce.

### ***Le récit éthique***

Mettre en mots les expériences quotidiennes, telle est la troisième et dernière modalité de formation. Cela permet non seulement de leur donner corps mais aussi de mettre au jour des aspects moins visibles. Il faut savoir être attentif aux émotions et aux sentiments car les pratiques

sont des entrelacs de comportements, de pensées, de sentiments et d'émotions. La vocation d'une telle écriture est d'essayer de saisir « d'une manière nuancée, subtile et intense les complexités de l'expérience éthique » (Nussbaum, 2010, p. 60). Le récit éthique ne ressemble donc pas à l'écriture froide et prescriptive. Ce n'est pas une parole édifiante. Le récit éthique « raconte », il relate des manières d'être et des façons de faire qui sont toujours intimement mêlées.

Le recours à une telle modalité formative relève de ce que l'on appelle le « narrativisme » qui est ce point de vue qui accrédite l'idée que nous pouvons nous saisir comme sujet si nous savons adopter un point de vue narratif sur notre propre existence. C'est une approche qui est défendue, selon des modalités sensiblement différentes, par des philosophes comme Alasdair MacIntyre (2006), Charles Taylor (1998) ou encore Paul Ricœur (1990). Le récit, et plus précisément ce que nous appelons le « récit éthique », est toujours narration d'une expérience au sein de laquelle se mêlent des appréciations et des estimations sur ce qui a été fait.

La question n'est pas « que dois-je faire ? » comme dans les dilemmes mais « ai-je bien fait d'agir ainsi ? ». N'aurais-je pas pu agir de manière différente ? Il s'agit de faire retour sur des moments ordinaires de la vie professorale, mais aussi sur des situations qui ne se sont pas toujours passées comme nous l'aurions souhaité car le film de la classe se déploie toujours trop vite. Dans cette dernière activité, la procédure cognitive de la délibération fait place au dialogue moral qui est échange entre partenaires soucieux les uns des autres. On soumet des expériences, on confronte des témoignages, on partage des expérimentations. On attend des aides et des conseils car il y a toujours une part de partageable dans les différentes expériences que l'on vit, si différentes soient elles.

## Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. (Trad. P. Lévy). Gallimard. [éd. originale (1961-1968). *Between Past and Future*. New York City: Viking Press].
- Boarini, S. (2013). *Qu'est-ce qu'un cas moral ?* Vrin.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*. PUF.
- Hegel, G.-W.-F. (1990). *Textes pédagogiques*. Vrin.
- Haidt, J. (2014). Câblé pour faire le bien. *L'essentiel*, 18 (Hors-série), 8-11.
- Herbart, J.-F. (2007). *Tact, autorité et sympathie en pédagogie*. Economica.
- Levinas, E. (2001). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Kluwers Academics.
- MacIntyre, A. (1997). *Après la vertu*. (Trad. L. Bury). PUF. [éd. originale (1981). *After Virtue. A study in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press].
- Nussbaum, M. (2010). *La connaissance de l'amour. Essais sur la philosophie et la littérature*. Les Editions du Cerf.
- Prairat, E., (2017). *Éduquer avec tact*. ESF Sciences Humaines.

- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. PUF.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution à une histoire philosophique de l'enfance*. Bayard/Calmann-Levy.
- Ricœur, P. (2003). Responsabilité et fragilité. Autres temps. *Cahiers d'éthique sociale et politique*, 76-77, 127-141.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Seuil.
- Wittgenstein, L. (2006). *De la certitude*. (Trad. D. Moyal-Sharrock). Gallimard. [éd. originale (1969). *On certainty*. Oxford: Basil Blackwell].

# Un système éducatif en mutation

---

Souvanxay Phetchanpheng<sup>108</sup>

## Introduction

L'expansion du système scolaire public dans tout le Laos a contribué à la modernisation de la société. Jusqu'à la guerre civile, les écoles étaient réservées à l'élite lao. À partir de 1975, le système éducatif mis en place par le Pathet Lao<sup>109</sup> a cherché à rendre l'éducation accessible au plus grand nombre. Construites dans toutes les provinces, les écoles sont alors devenues des institutions respectées représentant le monde extérieur et un modèle de progrès social. Les écoles ont progressivement remis en question l'autorité traditionnelle qui était principalement détenue par les anciens et les moines bouddhistes des villages. L'école s'est depuis imposée comme la principale autorité dans le domaine de l'éducation. Même dans les régions où l'éducation bouddhiste est encore active, les familles favorisent largement l'éducation publique. La diminution du nombre de moines bouddhistes et de novices confirme cette tendance<sup>110</sup>.

C'est par l'intermédiaire des écoles que le nouveau régime a été formé. La fonction publique était une alternative à la paysannerie. Les postes administratifs sont devenus très populaires car, une fois intégrés, les fonctionnaires pouvaient gravir les échelons de l'administration et obtenir des postes avec une responsabilité politique. Il est vrai qu'aujourd'hui l'école est implantée partout au Laos, mais la qualité de l'éducation reste faible et l'accès à la scolarité est inégal. Le pourcentage de personnes qui n'ont jamais été à l'école a heureusement diminué de 38% en 1995 à 13,1% en 2015 (Lao Statistics Bureau, 2015). Néanmoins, l'inégalité d'accès à la scolarisation entre les sexes reste élevée, puisque 17% des femmes n'ont jamais fréquenté l'école contre 8,9% des hommes seulement (ibid.). Aussi, il existe une forte inégalité d'accès à la scolarité entre les groupes ethniques. En 2015, près de 50% des Akha et Lolo n'avaient jamais été à l'école, contre 5,7% des Lao (*id*).

Avec un taux d'alphabétisation de 66.6% en 2018, le Laos est l'un des pays de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN – Association of Southeast Asian Nations) le moins bien classé puisqu'il

---

<sup>108</sup> Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique EA 3875, Université Rennes 2, France.

<sup>109</sup> Le Pathet Lao était une organisation communiste formée au milieu du XXe siècle.

<sup>110</sup> Par exemple, le nombre de moines et de novices a diminué de 22 172 en 2005 à 20 608 en 2008 (Vannasopha 2005, FLCN 2008).

occupe la 148e place sur 182 pays (PNUD, 2018)<sup>111</sup>. Comparativement, Singapour avec un taux de 94,7% et la Thaïlande avec un taux de 94,1% sont les pays de l'ASEAN les mieux classés (75e et 82e respectivement). La France, en atteignant un taux d'alphabétisation de 99,02%, se situe au 20e rang mondial (*id.*).

Rang	Pays	Taux d'alphabétisation
1	Géorgie	100%
20	Canada	99,06%
20	Belgique	99,06%
20	France	99,02%
20	Suisse	99%
75	Singapour	94,7%
82	Thaïlande	94,1%
88	Vietnam	92,8%
89	Malaisie	92,5%
91	Indonésie	92%
92	Birmanie	92%
130	Tunisie	77,7%
132	Cambodge	76,3%
148	Laos	66,6%
163	Côte d'Ivoire	55,3%
170	Sénégal	49,7%

Le manque d'accès à l'éducation conduit de nombreux jeunes des zones reculées à migrer vers les centres urbains du Laos. Lorsque les adolescents sont capables de terminer leurs études secondaires dans leur communauté ou dans le centre du district, ils essaient généralement de partir vers les capitales de provinces pour poursuivre leurs études et expérimenter une vie urbaine. Selon le recensement national de 2015, la migration pour des raisons éducatives représentait 15%, ce qui est supérieur à la migration liée à la recherche d'un emploi (13,1%). Les endroits les plus attractifs pour ces migrants sont évidemment les principaux centres urbains du pays dont Vientiane (22,5%), Savannakhet (24,5%), Luang Prabang (19,3%) et Phonsavanh (16,8%).

Cet article se divise en quatre parties. Dans une première partie, nous verrons comment le système éducatif laotien a évolué au cours du XXe siècle. Dans quel contexte historique s'est développée ce que Taillard (1974) a appelé la bipolarisation de la communauté villageoise qui

<sup>111</sup> Les chiffres du rapport 2018, indiqués par le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), mélangent des données rassemblées par l'Institut statistique de l'UNESCO par Karl Mienagata, des données nationales relevées par les pays eux-mêmes, et des résultats de modèles projectifs mondiaux du PNUD.

s'organise autour du monastère d'une part et de l'école d'autre part. Dans une seconde partie, nous aborderons la question de l'enseignement primaire dans le Laos contemporain. Quels sont les défis auxquels doit faire face le ministère de l'Éducation et des Sports laotien dans l'enseignement du programme national et notamment auprès des enfants issus de différents groupes ethniques ? Pour le comprendre, nous nous appuyerons sur une observation de classe en milieu rural ainsi que sur des enquêtes quantitatives initiées par différents projets de développement qui ont évalué la compétence de lecture du lao des élèves de primaire dans les provinces de Luang Prabang, Khammouane et Savannakhet. La troisième partie s'interroge sur les parcours et les aspirations des élèves issus de quelques groupes ethniques du nord du Laos. Cette partie discute des aspirations et des conditions dans lesquelles de nombreux adolescents peuvent migrer à des fins éducatives. Pour cela, nous proposons d'analyser le parcours scolaire et migratoire d'un premier groupe étant des adolescentes originaires de quatre groupes ethniques (Hmong, Khmu, Lao et Phong) et d'un second groupe étant des jeunes moines issus des groupes ethniques Tai Lue, Khmu et Phounoi<sup>112</sup>. Enfin la quatrième partie présente, d'une part, la place de l'éducation dans le plan quinquennal actuel (2016-2020), et d'autre part, les initiatives éducatives mises en place par les bailleurs de fonds internationaux et les agences d'aides bilatérales.

## **1. Le développement de l'école et le déclin de la fonction éducatrice du monastère**

Jusqu'à l'implantation d'un système scolaire emprunté du modèle français, le seul et véritable enseignement formel était transmis par le monastère. Réservé exclusivement aux jeunes garçons des villages bouddhistes, donc appartenant essentiellement au groupe ethnolinguistique lao-tai, il dispensait non seulement un enseignement religieux mais aussi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue lao. L'école est désormais au Laos l'institution éducative la plus fréquentée. Au niveau national, 786 246 élèves se rassemblaient sur les bancs de l'école primaire en 2018 et on comptait 671 064 élèves dans le secondaire pour la même année (Annual school census 2017-2018,

---

<sup>112</sup> Les données relatives au premier groupe ont été collectées lors d'une enquête menée dans les provinces de Xieng Khuang, Huaphanh et Vientiane auprès de 300 participants (collégiennes, lycéennes, étudiantes, anciennes étudiantes, parents, chefs villageois) en 2018. Quant au second groupe, il a fait l'objet de plusieurs études ethnographiques entre 2010 et 2016 dans les provinces du nord du Laos (Luang Namtha, Bokeo, Luang Prabang, Phongsaly, Oudomxay). Ces enquêtes ethnographiques au sein des monastères ont été financées par l'EFEO et l'IRASEC.

MoES, 2018)<sup>113</sup>. Quant aux élèves suivant un enseignement bouddhique au sein du monastère (*vat*), ils sont minoritaires puisqu'ils étaient seulement 8796 moines et 13376 novices en 2005.

Si les premières écoles publiques furent créées en 1902 par la colonie française, leur rôle et leur influence restèrent très faibles auprès de la population. Durant toute la période coloniale, le Laos aura été le pays indochinois le plus délaissé au niveau de l'enseignement public. Bezanceau (2002) explique ce manque d'intérêt de la France pour le développement éducatif laotien, essentiellement par la faiblesse des espoirs placés en son développement économique. L'administration coloniale procéda davantage à une rénovation de l'enseignement bouddhique qu'à l'établissement d'un réseau d'écoles officielles.

« Pour parer au plus pressé, on avait songé aux écoles de monastère. Dans la communication remarquable, qu'il fit en 1907 au Conseil de perfectionnement, M. de la Brosse insistait sur l'importance et la vitalité des écoles de monastère, et demandait que l'on s'appuyât officiellement sur elles pour développer l'enseignement de base. Puisque chaque village possédait son monastère où tous les enfants devaient en principe faire un stage, il fallait profiter de l'occasion pour y faire donner aux jeunes laotiens les connaissances indispensables. Il suffisait de doter chaque village d'un bonze susceptible de dispenser un enseignement rudimentaire, donc possédant des connaissances suffisantes et une méthode pédagogique valable » (Clergerie, 1954).

Ainsi, des écoles normales de bonzes furent créées en 1901 afin de compléter l'instruction des religieux par des notions de pédagogie. Ces écoles, qui connurent un véritable succès, avaient pour but de former des bonzes à l'enseignement. Cependant, à la fin de leur formation, les cinquante bonzes suivant les cours d'enseignement général quittèrent tous le froc pour intégrer des fonctions de cadre dans l'administration lao. En effet, comme le souligne Pathammavong (1951, p. 371), les avantages de ces fonctions administratives étaient déjà beaucoup plus attrayants que ceux du corps enseignant pour les jeunes bonzes diplômés.

Faute d'un manque de personnel éducatif, les écoles de monastères connaissent un échec. Des écoles publiques sont essentiellement construites dans les agglomérations importantes mais souffrent aussi de l'insuffisance du personnel éducatif.

« En 1939, trente-six instituteurs indochinois sont en service au Laos, contre cent trente-deux instituteurs auxiliaires et deux cent quatre-vingt-quatre maîtres des formations de pénétration scolaire » (Pathammavong, 1951, p. 371).

La pénétration scolaire avait pour but d'introduire des écoles dans les villages.

---

<sup>113</sup> Consultable sur le site du ministère de l'Éducation et des Sports, <http://www.moes.edu.la/>

« Sur le plan de l'éducation, en raison des difficultés inhérentes à la structure du pays et à la race qui le peuple, les efforts de l'Administration locale se trouvèrent contrariés. Le Laos ne comptait en 1937 que 440 écoles, avec 12 351 élèves (49 français et 12 302 indochinois). Encore faut-il ajouter que ce nombre d'écoles se décomposait en 347 écoles de monastères (environ 6000 élèves) » (Devillers, 1971, p. 666).

Les écoles publiques ont été essentiellement ouvertes dans les zones urbaines au Laos – zone urbaines qui émergent, il faut le rappeler, essentiellement à partir de la période coloniale – et sur l'ensemble des pays de l'Union. Dans les années 1930, la situation n'évolue guère et la stratégie de « pénétration scolaire » reste la même : la rénovation des écoles de monastère comme l'indique une ordonnance royale de 1928.

« Il sera possible d'envisager une nouvelle campagne de pénétration scolaire quand la rénovation aura ranimé des vocations défaillantes et quand l'école de pâli de Vientiane et de Luang Prabang, elles-mêmes rénovées, auront permis de reconstituer une élite intellectuelle, seule capable de faire comprendre aux bonzes la noblesse de leur rôle d'éducation et l'étendue de leurs obligations envers le peuple qui les vénère » (Direction Générale de l'Instruction Publique, 1931).

En 1956, les écoles de monastère fonctionnent toujours sous le contrôle du gouvernement lao selon l'ancien responsable de l'enseignement :

« Aussi, pour suppléer à l'insuffisance des établissements officiels, le Gouvernement favorise-t-il par tous les moyens les écoles de monastère, où l'enseignement est donné par les bonzes instituteurs et les écoles élémentaires dont les villages assument la construction, l'État fournissant les maîtres et les livres » (Keoluangkot, 1956, p. 1110).

Parallèlement à l'enseignement religieux, c'est au milieu du XXe siècle que l'enseignement primaire et secondaire commence à s'amplifier. Selon le directeur de l'enseignement du premier degré de l'époque, « en 10 ans, le nombre des élèves est passé de 11 000 à près de 50 000 », c'est-à-dire une progression d'environ 39 000 élèves entre 1945 et 1955<sup>114</sup>. Ainsi, on perçoit toute la difficulté à construire des écoles et à recruter des maîtres. Ce sont alors les villageois qui construisent eux-mêmes les bâtiments scolaires, ce qui prouve que les villages n'excluaient pas, à cette époque, une forme d'enseignement autre que l'enseignement monastique. Si l'enseignement secondaire était dispensé par des professeurs français, l'enseignement primaire était assuré par des

---

<sup>114</sup> Rappelons que la population totale du pays était de 1 159 000 en 1943 et 1 320 402 en 1955 (Halpern, 1961). Les principales villes du Laos, c'est-à-dire Vientiane, Luang Prabang, Thakhek, Savannakhet, Pakse et Xieng Khuang, comptaient au total 51 150 personnes en 1943.

enseignants lao qui dès 1947 commençaient à recevoir une formation pédagogique à l'École Normale de Vientiane. Les écoles primaires de village étaient parfois secondées ou remplacées par des centres d'éducation rurale dont un maître enseignait la lecture, l'écriture, le calcul, l'hygiène et des notions d'agriculture. Les objectifs de ces centres, assurant une pénétration scolaire dans les zones rurales, étaient d'éduquer les enfants et les adultes, assurer les premiers soins et informer les masses rurales.

Les aides financières données par la France et les États-Unis vont développer le système scolaire au Laos dans les années 1950. Cette période marque d'ailleurs un changement des mentalités où les individus s'ouvrent de plus en plus aux nouvelles connaissances et nouvelles méthodes venues de l'Occident.

Malgré les efforts entrepris par l'administration française afin d'ouvrir l'enseignement aux filles, en 1955-1956, Condominas constatait encore la disproportion élevée entre le nombre de filles (24,8 %) et de garçons (75,2 %) dans l'enseignement primaire au niveau de la plaine de Vientiane.

Jusque dans les années 1950, les bonzes avaient le rôle principal en matière d'enseignement primaire puisqu'ils étaient 876 sur un total de 1 172 enseignants selon un rapport de l'Unesco non publié et présenté par Condominas et Gaudillot dans *La plaine de Vientiane* en 1958. Durant l'année 1956-1957, leur nombre chute radicalement et passe à 220 bonzes enseignants sur 1 686 enseignants dans le pays, toujours selon ce même rapport. Au début des années 1960, le problème du recrutement des enseignants continue puisque les écoles construites par les villageois restent supérieures au nombre d'enseignants disponibles.

Au début des années 1970, l'école et le monastère se dissocient et les bonzes perdent leur fonction enseignante (Taillard, 1974). Le monastère reste au centre du village et l'école est construite à la périphérie. Selon Taillard, cette dissociation du monastère et de l'école est due à « l'esprit laïc des responsables de l'éducation nationale et à celui de l'aide américaine » (1974, p. 105). En effet, l'aide financière américaine devait servir principalement à la construction d'écoles dans les villages. Cependant, les villageois préférèrent employer ces fonds à la rénovation des bâtiments du monastère, ce qui est contraire à la Constitution américaine interdisant le soutien financier auprès d'institutions religieuses. De plus, l'aide américaine considérait que les programmes d'éducation de base ne devaient pas être l'apanage des monastères. Ainsi, dans un souci de contrôle des aides financières employées, l'aide américaine exigea que l'école soit séparée du monastère et devienne une institution distincte.

À partir des années 1970, on peut distinguer deux pôles communautaires animant le village et assurant des fonctions différentes.

Le monastère n'enseigne plus des matières scolaires et se concentre désormais sur l'enseignement bouddhique. Tout en continuant à être un puissant agent de socialisation, il conserve un pouvoir d'autorité morale influençant les décisions relatives à la vie sociale du village. Quant à l'école, elle apporte un enseignement moderne aux enfants du village. Tandis que le monastère continue d'assurer l'avenir spirituel de l'individu, l'école fournit de nouvelles motivations sociales et professionnelles.

Après l'arrivée du nouveau régime communiste en 1975, à cause d'une croissance démographique<sup>115</sup>, les effectifs scolaires ont augmenté sur l'ensemble du pays passant par exemple entre 1990 et 2003 de 93 745 élèves à 229 023 élèves dans le premier cycle du secondaire ou bien, sur la même période, de 576 300 élèves à 875 300 élèves en primaire. Pourtant, comme le précise Evans (1998), il semblerait que la qualité de l'enseignement se soit dégradée à l'arrivée du nouveau régime.

*« This expansion of education was not only limited by the lack of money for capital equipment, such as buildings and books, it was also severely hampered by the lack of qualified teachers » (Evans, 1998, p. 157).*

Evans précise qu'entre 1975 et 1980, environ 90 % de la population éduquée s'est enfuie du pays. Une des raisons pour lesquelles les enseignants quittèrent le Laos était certainement due au fait qu'ils étaient pensés par les nouveaux gouvernants communistes comme étant les principaux instruments de transmission des valeurs et idées du gouvernement royal lao. Dans les premières années du nouveau régime, le but de l'éducation était de diffuser la politique du Parti Révolutionnaire Lao. Les livres encourageaient notamment les jeunes à rejoindre l'organisation de la jeunesse révolutionnaire du Front Patriotique Lao, le Neo Lao Hak Sat. L'objectif, clairement affiché par le président Kaysone Phomvihane, était d'attirer et de contrôler la jeunesse apportant une force supplémentaire pour réaliser les objectifs. Les vertus du socialisme contre le capitalisme étaient exposées dans des livres scolaires indiquant comment devaient se comporter les membres de la société. Les vertus du labeur des paysans et des ouvriers étaient également mises en avant. Les livres étaient rares et bien souvent, ils étaient dictés par les professeurs aux élèves qui les recopiaient ainsi. Les livres étrangers cessèrent de circuler et la plupart des livres de l'ancien régime furent détruits.

Après avoir retracé brièvement l'histoire générale de l'enseignement au Laos depuis 1900, nous allons présenter l'organisation du système scolaire laotien de nos jours et donner un aperçu de la manière dont se transmettent les savoirs dans une classe publique en milieu rural.

---

<sup>115</sup> Voir les chiffres de la FAO (2005) sur le site <http://faostat.fao.org/faostat/help-copyright/copyright-e.htm>

## 2. Les défis de l'enseignement primaire et secondaire au Laos

Aujourd'hui, quels sont les défis auxquels doit faire face le ministère de l'Éducation et des Sports laotien dans l'enseignement du programme national et notamment auprès des enfants issus de différents groupes ethniques ?

Les écoles publiques suivent toutes un ensemble de directives recommandées par le ministère de l'Éducation et des Sports. La première inscription en école primaire se fait de façon générale à l'âge de 6 ans. Le parcours scolaire d'un élève se compose de cinq années d'études en école primaire, puis de quatre années au collège et enfin de trois années au lycée. Bien souvent le collège et le lycée sont réunis dans la même enceinte scolaire. L'école ouvre ses portes de 8 heures 30 à 11 heures 30 puis de 13 heures 30 à 16 heures. L'année scolaire se divise en deux semestres et un examen est passé à la fin du premier semestre vers la mi-janvier. Une semaine de vacances est accordée avant la reprise du second semestre vers le 1<sup>er</sup> février. À la mi-mai ont lieu les examens du second semestre puis les écoliers disposent de deux mois et demi de vacances (entre la mi-juin et le 1<sup>er</sup> septembre). Un examen terminal a lieu à la fin du collège (*mo* 4) et du lycée (*mo* 7).

Les pratiques d'enseignement sont bien souvent décrites par les observateurs internationaux comme essentiellement centrées sur le professeur. Un rapport sur l'éducation au Laos, établi par l'UNESCO en 2011, mentionnait notamment la passivité dans l'apprentissage des élèves en classe :

*« Actual observed classroom behavior suggests that the primary method of instruction in school is frontal. Lecturing, copying lessons on the blackboard and encouraging recitation and memorization. Group activities are seldom and teachers tend to dominate the time-on-task through lecturing or asking questions. Students are mostly passive recipients of instruction, while there is some opportunity for copying exercises there is comparatively little time devoted to practical exercises or application of knowledge »* (UNESCO, 2010/2011, p. 11).

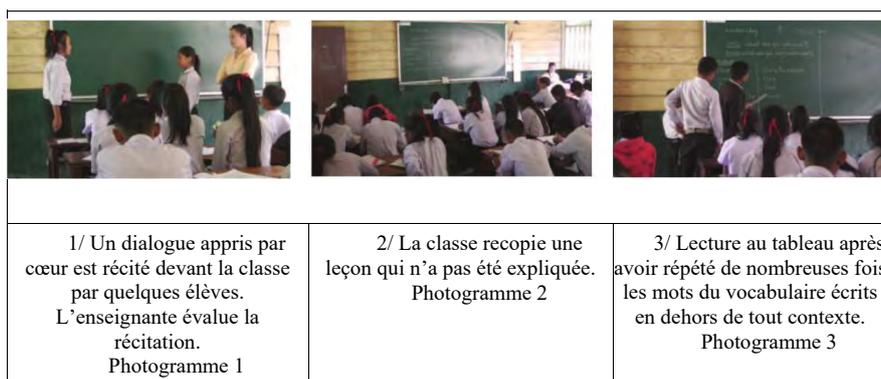
D'après nos observations, la *dévolution* ou le fait que le professeur donne à l'élève la responsabilité d'apprendre et la *réticence* ou le fait que le professeur cache à certains moments de la leçon ce qu'il sait ne sont pas des stratégies didactiques courantes dans la plupart des écoles du pays. Lorsque le professeur n'obtient pas la réponse qu'il attend, il donne la solution, sans plus attendre, aux élèves avant de les faire répéter.

Une enquête menée dans les provinces de Khammouane, Champassak et Savannakhet parvient à des conclusions similaires indiquant que les leçons enseignées n'encouragent pas les élèves à penser, juger et agir par

eux-mêmes<sup>116</sup>. Ainsi, les professeurs se contenteraient de recopier les manuels dont le rapport indique qu'ils comporteraient des idées fausses et des activités inappropriées.

Une séance en anglais, que nous avons observée au collège de Ban Nayang (district de Nam Bak, province de Luang Prabang), a montré ces mêmes tendances. En début de séance, un dialogue appris par cœur était présenté par quelques binômes d'élèves devant la classe. Après que l'enseignante eut évalué les capacités de quelques élèves à réciter correctement le dialogue, une nouvelle leçon commençait, en l'occurrence, « l'étude » de la phrase : « What are you going to do ? ». L'enseignante d'anglais demandait tout d'abord à la classe d'épeler la date puis de copier après elle la phrase écrite au tableau sans l'avoir préalablement expliquée. Après que la leçon avait été copiée, elle demandait à la classe d'écouter puis de répéter après elle. Elle faisait répéter la classe entière puis les trois rangées séparément. Une fois satisfaite de la prononciation correcte de ses élèves, l'enseignante faisait ensuite écrire la traduction lao de « what are you going to do ? » sans avoir effectué une étude de la construction de la phrase. L'observateur aurait pu s'attendre à voir l'enseignante réutiliser des éléments de la question étudiée pour établir des réponses avec quelques mots de vocabulaire (ex. I'm going to sweep) mais la dernière phase de la séance consistait alors à faire lire chaque élève au tableau les mots du vocabulaire : clean, comic book, flag, lao national day, pick up the rubbish, tidy, plan, sweep.

Figure 1 : leçon d'anglais à Ban Nayang



Photographies prises à Ban Nayang (Laos) par Souvanxay Phetchanpheng en 2011

<sup>116</sup> Cette enquête a été menée par JICA (Japan International Cooperation Agency) en 2010 pour le projet *Improving In-service Teacher Training For Science and Mathematics Education (ITSME)*.

Cette leçon en anglais est un aperçu de la manière dont peut se dérouler une séance dans une classe de collège aujourd'hui. Même si la présence récente des Organisations Non Gouvernementales influence de plus en plus la politique éducative du gouvernement laotien, les changements dans les pratiques d'enseignement sont lents. Certes, le gouvernement lao cherche à améliorer la scolarisation dans l'ensemble des régions ainsi que pour l'ensemble des groupes ethniques, notamment dans un objectif d'intégration culturelle. Par le biais de l'école, l'État tente de promouvoir la culture nationale, c'est-à-dire la culture lao, en enseignant la langue lao<sup>117</sup> encore peu ou mal parlée par de nombreuses populations montagnardes.

Les résultats d'évaluation du niveau de lecture et de compréhension de la langue lao parmi des élèves de *Po 1* (première année d'école primaire), *Po 2* (seconde année d'école primaire) et *Po 3* (troisième année d'école primaire) montrent bien toutes les difficultés auxquelles doivent faire face le ministère de l'Éducation et des Sports et son corps enseignant. Un test de lecture et de compréhension (Early Grade Reading Assessment) de la langue lao auprès des élèves de *Po 2* a été utilisé en 2016 par le projet LEARN (*Lao Education Assess, Research and Networking*)<sup>118</sup> dans 36 écoles de trois districts de la province de Luang Prabang. Sur les 459 élèves d'origine Khmu (48%), Lao (32%) et Hmong (20%), seuls 15% des élèves d'entre eux étaient capables de lire correctement cinq mots dans un passage de lecture en trente secondes. Beaucoup ne maîtrisaient pas des compétences fondamentales comme la connaissance des lettres lao et la reconnaissance d'un seul mot, en particulier les élèves Hmong et Khmu.

On observe une corrélation entre leur capacité à lire et les pratiques d'alphabétisation à la maison. Les résultats des questionnaires réalisés auprès de ces élèves montrent que presque tous les élèves ont du matériel de lecture à la maison, mais la majorité du matériel est constitué de manuels scolaires et de quelques textes religieux. Moins de la moitié des élèves ont du matériel adapté à leur âge (par exemple des histoires). Entre 18% et 40% des élèves n'ont personne à la maison pour leur lire ou leur raconter des histoires.

Une évaluation similaire avait été réalisée pour le projet LEAPS II (*Learning and Engaging All in Primary Schools*)<sup>119</sup> en 2017 dans 49 écoles de la province de Savannakhet. 496 élèves de *Po 2* et d'origine Lao (45%), Phoutay (17%), Makong (10%), Katang (3%) et autres

---

<sup>117</sup> Le ministère de l'Éducation et des Sports n'autorise pas officiellement l'usage des langues ethniques dans les classes.

<sup>118</sup> Ce projet a été mené par deux ONG, Save the Children et Plan International, en partenariat avec le Ministère de l'Éducation et des Sports.

<sup>119</sup> Ce projet a été conduit par Save the Children et Catholic Relief Services.

(25%)<sup>120</sup> ont été testés en utilisant les mêmes exercices de lecture et de compréhension. Alors que 47% des élèves ont démontré leur capacité à identifier les lettres à la fin des deux années de l'enseignement primaire, seulement 3% des élèves ont démontré leur aptitude à lire et comprendre un texte court du programme scolaire. Ce constat suggère que presque tous les élèves sont en retard sur le niveau de scolarité qu'ils devraient atteindre à la fin de la deuxième année. Les résultats des questionnaires montrent également un faible accès aux pratiques de lecture et aux livres autres que les manuels scolaires à la maison.

Après avoir présenté les principaux défis de l'enseignement primaire et secondaire au Laos, nous allons étudier dans la partie suivante les aspirations et parcours de formation des adolescents et jeunes adultes âgés entre 15 et 25 ans dans le nord du Laos. Nous verrons dans un premier temps comment de nombreuses adolescentes de divers groupes ethniques parviennent désormais à étudier en dehors de leur village. Puis nous chercherons à comprendre en quoi la formation monastique constitue une alternative éducative répandue pour beaucoup d'adolescents issus des familles pauvres.

### **3. Aspiration et parcours de formation d'une nouvelle génération**

#### **3.1. Aperçu des parcours scolaires et aspirations des adolescentes dans le nord du Laos**

Qu'est-ce qui permet à plusieurs adolescentes et jeunes femmes vivant dans des villages hmong, khmu, lao et phong de migrer à des fins éducatives ?

Dans le passé, voyager à l'extérieur du village était essentiellement une pratique masculine au Laos. Depuis les années 1990, la migration s'est féminisée pour deux raisons principales. Premièrement, l'ouverture économique et les investissements accrus de la Chine, de la Thaïlande et de l'Europe ont permis à un plus grand nombre de femmes des provinces de trouver un emploi, en particulier dans le secteur industriel des zones urbaines et périphériques (Phouxay 2010 ; Vallard 2017). Le pourcentage de femmes employées dans ce secteur est beaucoup plus élevé parmi celles ayant un faible niveau scolaire. Le recensement national de 2015 indique qu'il y a deux fois plus de femmes employées qui ne sont jamais allées à l'école (22%) que les hommes (10%). Cette corrélation entre le faible niveau d'instruction et la migration ouvrière est liée au rôle assigné aux filles dans la famille. En effet, elles doivent généralement supporter financièrement leurs familles. Lorsque les parents ne peuvent pas payer

---

<sup>120</sup> Les élèves ont été comptés dans la catégorie « autre » lorsqu'ils ne connaissaient pas leur groupe ethnique d'appartenance.

tous les frais de scolarité de leurs enfants, il n'est pas rare que la fille aînée abandonne l'école pour travailler aux champs ou pour travailler dans une ville. Les jeunes femmes qui migrent vers les centres urbains du Laos sont principalement employées dans le secteur manufacturier (59,4%) et dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration (67%)<sup>121</sup>. Outre la migration économique, on observe une importante migration féminine à des fins éducatives. Après le collège ou le lycée, beaucoup de jeunes filles quittent leur village et leur famille afin de poursuivre leurs études dans une ville.

Dans les communautés rurales étudiées, les adolescentes grandissent dans une communauté de pairs où le décrochage scolaire avant la dernière année de lycée (*mo 7*) est fréquent. Les parents développent des stratégies éducatives et permettent ou non la poursuite des études de leurs filles après le lycée selon la réussite scolaire et professionnelle d'autres membres de la famille. Quitter le village pour étudier apparaît comme une aspiration pour les villageois et surtout pour les jeunes qui souhaitent intégrer la vie urbaine qu'ils considèrent comme moderne. Le soutien financier apporté par les enfants aux parents ou la préparation par les enfants d'un lieu de vie en ville sont des moyens pour les parents de préparer leur propre avenir. Les enfants sont ainsi supposés réussir leur séjour en ville non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour fournir un meilleur soutien à leurs parents. Pour les parents et leurs enfants, réussir à l'école est un moyen d'atteindre cet objectif.

Du point de vue des jeunes, étudier n'est pas nécessairement une motivation intrinsèque. L'étude est perçue comme une voie pertinente pour devenir quelqu'un qui a réussi. Le succès pour beaucoup de familles rurales interrogées signifie généralement accéder aux biens de consommation et avoir un style de vie similaire à celui des citadins. Cela permet également d'augmenter le prestige (*piep*) de la famille dans la communauté. Deng, 16 ans, du district de Khoun (province de Xieng Khuang) faisait ainsi part de son rêve :

« Je rêve de vivre comme les citadins. J'aimerais avoir une voiture et plus de biens matériels ».

Les parents et villageois interrogés expliquent que grâce à la scolarité, la nouvelle génération peut accéder à des opportunités professionnelles et gagner un salaire mensuel. Dans le district de Khoun, un père rêve d'une carrière de fonctionnaire pour sa fille :

« J'espère que ma fille poursuivra ses études à l'école de formation des maîtres. Si elle devient enseignante, elle pourrait gagner un salaire car c'est un emploi permanent ».

---

<sup>121</sup> Lao Statistics Bureau, 2015.

Les jeunes filles qui ont réussi à migrer en ville à des fins éducatives ont bénéficié d'un réseau familial qui leur a permis de rencontrer d'autres femmes travaillant comme fonctionnaires et commerçantes et qu'elles perçoivent comme des « modèles » de réussite. Cette notion est apparue comme centrale dans les discours de nos informateurs.

Saosong, 23 ans, une ancienne étudiante interrogée dans le district de Khoun :

« J'ai un seul modèle. Elle est professeur de langue lao au lycée dans le chef-lieu du district de Khoun. Elle est un bon modèle pour moi car elle est enseignante mais elle est aussi mon aînée et une bonne personne. Elle est différente des autres filles du village car elle est capable de faire des plans pour développer son entreprise. En plus de son travail d'enseignante, elle élève des vaches pour les vendre. Je pense qu'elle est meilleure que les autres dans le domaine professionnel ».

Dans les villages où de nombreuses femmes sont principalement destinées à la vie villageoise, étudier est un moyen de quitter la communauté et de vivre en ville. Cette étude montre que 73% des filles du secondaire (âgées entre 14 et 20 ans) ont déclaré vouloir vivre en ville pour échapper aux activités traditionnelles du village et expérimenter une vie différente de celle de leurs parents. Nous avons constaté que 63,3% d'entre elles connaissaient un membre de la famille vivant en ville. Plusieurs informateurs ont signalé que le nombre croissant de jeunes femmes qui ont réussi et sont retournées dans leurs communautés ou communautés voisines pour travailler comme enseignantes, fonctionnaires et commerçantes ont eu un impact positif sur la nouvelle génération de filles. Cela a surtout contribué à accroître la motivation des adolescentes pour poursuivre des études supérieures en ville. 32,2% des filles du secondaire ont déclaré avoir des modèles à l'extérieur du village. Les rôles modèles pour ces collégiennes et lycéennes étaient principalement des médecins (46%), des enseignantes (33%), des fonctionnaires et des employées du secteur privé (21%). Aujourd'hui la principale aspiration professionnelle pour beaucoup d'entre elles est de devenir médecin (40%) ou enseignante (23%).

Mais quitter le village pour étudier dans une ville est largement déterminé par le statut socio-économique des familles. Un niveau d'éducation élevé des membres de la famille conduit bien souvent à une meilleure trajectoire scolaire et augmente les chances de migrer à des fins éducatives. Nous avons examiné le niveau d'éducation des membres de la famille des anciennes étudiantes et des filles qui ont abandonné leurs études avant la dernière année de lycée. Les résultats de l'enquête indiquent une meilleure assiduité en classe et un niveau d'études supérieur lorsque les pères, frères et sœurs âgés ont fréquenté l'école plus

longtemps. Nous avons observé que le niveau de scolarité des frères et sœurs aînés des anciennes étudiantes est supérieur au niveau de scolarité des frères et sœurs aînés des filles restées au village<sup>122</sup>.

D'après Bourdieu et Passeron (1970), plus un enfant est familier avec des codes scolaires dans sa famille et plus il a de chances de réussir et de terminer école. L'école s'appuie sur des dispositions culturelles héritées pour assurer la reproduction des positions sociales. La famille est essentielle dans ce mécanisme de reproduction car elle est à l'origine de la transmission ou non des dispositions culturelles valorisées par l'école. La maîtrise de la langue est un facteur clé qui permet non seulement de réussir scolairement mais aussi de construire un réseau social et de préparer une meilleure insertion professionnelle. L'écart entre la capacité des mères de non-migrantes à parler le Lao (63,6%) et celle des mères d'anciennes migrantes (92,9%) montre que les adolescentes sont mieux préparées à l'école lorsque leurs mères sont capables de communiquer en lao. De toute évidence, plus la mère parle lao à la maison et à l'extérieur, plus sa fille peut l'apprendre rapidement en raison du temps qu'elles passent ensemble. En général, les mères et les filles s'entraident pour s'occuper de toutes les affaires de la maison mais aussi pour l'éducation des plus jeunes enfants. Dans ce contexte, assimiler une partie de la culture scolaire signifie être en mesure de communiquer en lao, de comprendre et de répondre aux attentes des enseignants pour être un « bon élève ». Cela peut être vu par l'adoption d'un bon comportement en classe, d'une attitude respectueuse envers les enseignants ou encore l'apprentissage par cœur des leçons.

Les mots « lecture » et « livres » n'ont presque jamais été employés par les personnes interrogées. Comme nous l'avons indiqué précédemment, seuls quelques livres sont disponibles dans les familles villageoises et lire à la maison est une pratique peu répandue. Néanmoins, la pratique de la lecture est inhérente à l'apprentissage des leçons. Les entretiens indiquent que les frères et sœurs aînés qui ont terminé leurs études secondaires ou encore l'université aident généralement leurs jeunes frères et sœurs à apprendre leurs leçons à la maison. De plus, ils les encouragent à poursuivre leurs études et ils les aident à mieux comprendre et assimiler cette culture scolaire en partageant leurs expériences scolaires et en expliquant les possibilités offertes par le

---

<sup>122</sup> Le niveau d'instruction des pères des anciennes étudiantes est largement supérieur à celui des pères des jeunes femmes qui sont restées au village. En effet 31% des pères d'anciennes migrantes ont achevé leurs études supérieures secondaire ou universitaire contre seulement 8% pour les pères des jeunes femmes qui n'ont pas migré. Le niveau de scolarité des frères aînés des anciennes étudiantes est également supérieur à celui des frères des jeunes femmes non-migrantes. 23% des frères aînés d'anciennes étudiantes ont terminé le deuxième cycle du secondaire, contre 9% des frères aînés des filles restées au village.

système scolaire. Par exemple, ils seront en mesure de connaître et de partager diverses informations sur les différentes options éducatives après avoir terminé le lycée.

Il apparaît que le réseau social oriente principalement les parcours de formation des adolescentes. L'accès à un réseau social est principalement lié au capital social de chaque famille. Contrairement aux jeunes filles restées au village, les anciennes étudiantes ont bénéficié de réseaux familiaux qui leur ont permis de poursuivre leurs études. 83% d'entre-elles ont réussi à étudier en ville grâce au soutien de leurs proches vivant à Vientiane ou Phonsavanh. Certaines ont bénéficié du soutien financier des membres de leurs familles qui travaillent en ville en tant que commerçants.

### **3.2. La formation monastique : une alternative éducative pour les familles pauvres ?**

La formation monastique constitue un moyen de mobilité sociale dans le Laos contemporain. En empruntant les réseaux d'études monastiques, du village à la ville, nombre d'adolescents parviennent à poursuivre des études secondaires et parfois supérieures. L'éducation monastique leur permet aussi d'expérimenter une vie nouvelle en dehors de leurs villages.

La motivation à l'ordination de la nouvelle génération de moines apparaît différente de celle de l'ancienne génération. Lorsqu'on interroge un ancien, sa réponse porte généralement sur la croyance aux mérites qu'apporte l'ordination. Si on interroge un jeune moine sur sa motivation à vivre au monastère, il partagera sa réponse entre, d'une part, la volonté d'acquérir des mérites pour soi et d'en transmettre à ses parents et d'autre part, la volonté de faire des études. L'enseignement monastique fait partie des stratégies éducatives des familles pauvres pour leurs garçons. Le noviciat permet aux jeunes garçons, souvent issus d'un milieu rural modeste, de suivre un cursus scolaire pris en charge par le monastère et la communauté des fidèles puisque celle-ci fait des dons de nourriture et d'argent quotidiennement<sup>123</sup>.

Quand le novice ne peut plus prolonger son cursus à l'école du village (s'arrêtant bien souvent à l'école primaire), il peut, s'il le souhaite, partir étudier au collège puis au lycée dans une école bouddhique d'un centre urbain. Il choisit souvent le centre le plus proche de son village ou bien

---

<sup>123</sup> Les élèves doivent acheter leurs manuels scolaires et leurs uniformes à l'école, seule prestataire. Les frais élevés pour les livres et les fournitures mettent l'éducation hors de portée pour bon nombre d'habitants. Pour les familles, en particulier celles vivant hors des villes, ayant en majorité plusieurs enfants, envoyer des enfants à l'école devient onéreux, parfois financièrement impossible. Ainsi, les filles sont souvent les premières victimes de cette situation et doivent quitter l'école.

un centre dans une ville où il a de la famille. Le cursus scolaire reste similaire à celui suivi par un élève de l'école publique.

Depuis 1999, le nombre croissant d'établissements scolaires pour moines et novices montre la vitalité d'un tel système. Ils sont ainsi passés de 29 écoles de monastères (primaire, collège et lycée) en 1999 à 50 en 2005 (Vannasopha, 2005).

Les effectifs dans ces écoles de monastères ont augmenté notamment au niveau du lycée et de l'université. Ils passent ainsi de 1199 élèves au lycée en 1999 à 2178 élèves en 2004. En 1999, le nombre de moines suivant des études universitaires était de 188 avant qu'ils ne passent à 247 étudiants en 2004. Les effectifs et les classes bouddhiques sont nombreux au niveau du collège. Ce fait est certainement corrélé à l'insuffisance de classes de collèges publiques ou à l'absence de collèges dans certains villages. La déscolarisation au niveau du secondaire est souvent due à des manques de moyens financiers des familles pour permettre la poursuite des études ou bien à des difficultés d'accès au collège<sup>124</sup>.

On retrouve des écoles primaires, des collèges et des lycées dans les monastères des principales villes du Laos telles que Paksé, Savannakhet, Vientiane, Luang Prabang, Oudomxay, Huai Xay, Luang Namtha. Les cours sont généralement dispensés soit par des moines soit par des laïcs. Le nombre d'enseignants laïcs dans ces écoles est toujours supérieur à celui du nombre d'enseignants religieux.

Dans le nord du Laos, les centres monastiques les plus fréquentés par les novices et moines sont ceux d'Oudomxay, Bokeo et Luang Namtha et Luang Prabang. En 2016, la majorité des 174 moines et novices des centres monastiques d'Oudomxay étaient d'origine phounoy (environ 23%), lue (23%), khmu (36%) et lao (18%). On observe ainsi une proportion importante des minorités ethniques dans les effectifs de monastères d'Oudomxay. Parmi cette génération de novices et moines, ce sont les garçons originaires des villages khmu d'Oudomxay qui sont les plus nombreux. D'après Olivier Evrard (2008), l'adoption du bouddhisme par une population de tradition religieuse animiste peut être comprise comme une forme d'inclusion dans l'espace social tai. Il considère notamment que l'identité bouddhiste est associée à des stratégies individuelles de promotion sociale. La formation monastique des jeunes Khmu n'est pas un phénomène nouveau puisqu'Emma Guégan remarquait déjà l'importance des effectifs khmu dans certains monastères de la province d'Oudomxay à la fin des années 1990 et au tout début des années 2000.

---

<sup>124</sup> Soit le collège est trop éloigné et il n'y a pas de dortoirs mis à la disposition des élèves (à la différence des collèges intégrés aux monastères), soit il ne comporte pas l'ensemble des niveaux.

Les chefs de monastères d'Oudomxay sont essentiellement des Phounoy. Généralement, ils sont d'anciens élèves des monastères d'Oudomxay. D'après l'un des responsables laïcs de l'école monastique de Ban Cheng à Oudomxay, leur statut de chef de monastère leur permet de faire venir régulièrement des novices des villages phounoy de leurs districts. Pour ces jeunes garçons issus des districts comptant parmi les plus pauvres du Laos, entrer dans un monastère permet d'accéder à une meilleure scolarisation. Cette stratégie éducative des familles est un constat que l'on peut faire ailleurs dans le nord du Laos.

Les neuf matières enseignées à Vat Ban Cheng sont similaires à celles dispensées par l'école publique : la langue lao, les mathématiques, la littérature lao, la physique, la chimie, l'anglais dispensé par un ancien bonze, l'histoire, la géographie, l'éducation civique. Trois autres matières sont enseignées spécialement aux moines : la doctrine bouddhique, la langue pali et la discipline monastique.

Une fois le cursus secondaire achevé, les novices ou les moines ont la possibilité de poursuivre leurs études à l'université bouddhique, soit celle de Vientiane soit celle de Champasak. L'université bouddhique de Vat Ongteu à Vientiane est partagée entre la Faculté d'Éducation et la Faculté des Arts. Elles sont patronnées par le ministère de l'Éducation et des Sports, et par le Lao Buddhist Fellowship Organization en coopération avec le Front Lao d'Édification Nationale. Les bacheliers peuvent enseigner dans les lycées des monastères et travailler dans les administrations bouddhiques des différentes provinces du pays.

En bout de formation, quel type d'insertion dans la société peuvent espérer ces moines ? Pour ceux qui parviennent à rester vivre dans une ville, ils intègrent le plus souvent des fonctions administratives ou encore des postes d'employés dans des secteurs publics ou privés tels que l'hôtellerie ou encore la restauration. Quant aux anciens moines qui reviennent dans leur village natal, ils reprennent le plus souvent une activité agricole. Si le système permet aux enfants des campagnes de se rapprocher des villes, il ne leur permet pas toujours de rester définitivement en milieu urbain. Les plus chanceux trouvent des opportunités de travail satisfaisantes pour un moment, notamment durant leurs études. Mais beaucoup, ne pouvant prétendre à une telle insertion professionnelle, reviennent vivre au village, se marient et reprennent le chemin des rizières.

#### **4. La place de l'éducation dans le plan quinquennal actuel (2016-2020) et le soutien des bailleurs de fonds internationaux et des agences d'aides bilatérales**

Le gouvernement laotien place le développement de l'éducation et des sports comme une clé importante du développement socio-économique

national du Laos pour sortir des rangs des pays les moins avancés d'ici 2020. Le 8e Plan National de Développement Socio-Économique (NSEDP – *National Socio-Economic Development Plan*) et le 9e Congrès du Parti Révolutionnaire du Peuple Lao soulignent notamment le rôle central que l'éducation doit jouer. Ils mentionnent que le secteur de l'éducation a besoin de renforcer les capacités des ressources humaines notamment en augmentant progressivement le nombre d'experts et spécialistes et en améliorant les capacités techniques et professionnelles des fonctionnaires, des employés du secteur privé et des entrepreneurs afin que tous puissent être compétitifs au sein de la communauté économique de l'ASEAN mais également au niveau mondial.

Le Plan de développement du secteur de l'éducation pour 2016-2020 (ESDP – *Education Sector Development Plan*)<sup>125</sup> répond aux priorités du 8e NSEDP, avec les objectifs suivants :

- Mettre en œuvre la Stratégie de réforme du système l'Éducation nationale pour devenir plus fort à tous les niveaux et plus particulièrement au niveau post-éducation de base afin de mieux répondre aux exigences du développement socio-économique, en particulier dans les zones reculées grâce à une infrastructure améliorée, un programme d'enseignement et une méthode d'enseignement mis à jour.
- Accomplir la politique sur l'enseignement obligatoire au niveau primaire puis au niveau secondaire comme fondement du développement et de la mise à niveau des compétences professionnelles et de qualité. Il s'agit aussi d'attirer plus d'étudiants dans l'enseignement professionnel, notamment pour produire des diplômés dans les domaines de l'électricité, des mines, de la fabrication, de l'artisanat, de la mécanique et des services. Ils permettront de soutenir le développement national futur et de renforcer la capacité du pays à s'intégrer et à être compétitif aux niveaux régional et international.
- Développer la capacité des athlètes à devenir des professionnels et à atteindre progressivement les standards internationaux et encourager tout le monde à pratiquer le sport et la gymnastique, promouvoir et développer les sports autochtones.

---

<sup>125</sup> Le plan de développement du secteur de l'Éducation et des Sports (2016-2020) réalisé par le Ministère de l'Éducation et des Sports a bénéficié du support financier et de l'assistance technique du Global Partnership for Education, UNICEF Laos, l'ambassade d'Australie, l'Union Européenne et d'autres partenaires de développement. Le développement du ESSDP 2021-2025 (Education and Sports Sector Development Plan) est actuellement en cours.

Le 8e Congrès du Parti Révolutionnaire du Peuple Lao de 2006 a souligné son objectif de développement national à long terme consistant à permettre au Laos de sortir du rang des pays les moins avancés d'ici 2020 et de construire des infrastructures humaines et physiques de base pour la transition vers l'industrialisation et la modernité. Le Congrès a également confirmé que l'éducation est le principal objectif pour développer les ressources humaines et qu'une réforme du système éducatif national est nécessaire de toute urgence pour améliorer la qualité et les normes de l'éducation.

En conséquence, le ministère de l'Éducation et des Sports a rédigé la stratégie de réforme du système éducatif national (SNES) 2006-2015. Cela a été suivi par l'élaboration du Cadre de développement du secteur de l'éducation 2009-2015 qui a défini un cadre politique pour le développement de l'éducation. Ensemble, ces deux documents ont fourni la base nécessaire pour le plan de développement du secteur de l'Éducation 2011-2015. Le gouvernement laotien et ses partenaires de développement ont approuvé le Plan de développement du secteur de l'Éducation 2011-2015 et l'ont adopté comme base de la formulation du budget et de l'appui financier externe. Un examen approfondi à mi-parcours du plan de développement du secteur de l'Éducation 2011-2015 a été mis en œuvre à la mi-2013. Les résultats de cette révision ainsi que la révision du EFA nationale (Education For All) 2015 ont permis la rédaction du plan de développement du secteur de l'Éducation 2016-2020 (ESDP 2016-20). Depuis 2011, un certain nombre de politiques et de plans d'action sous-sectoriels ont été élaborés, comme une politique d'éducation inclusive, une stratégie et un plan d'action pour la formation des enseignants, une politique de promotion des repas scolaires, un décret sur les enseignants, la loi sur le sport, la stratégie de développement du sport à l'horizon 2020 et le plan directeur pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels. La loi de 2007 sur l'Éducation a également été amendée et approuvée par l'Assemblée nationale en juillet 2015.

Pour mettre en œuvre sa stratégie de réforme du système de l'Éducation nationale, le gouvernement laotien peut compter sur le soutien de bailleurs de fonds internationaux importants. Plusieurs partenaires de développement participent activement à l'appui au programme d'éducation du gouvernement. L'Union européenne a des programmes importants dans l'enseignement primaire, tout comme le ministère des Affaires étrangères et du Commerce australien. L'ADB apporte un soutien important à la formation professionnelle. Le soutien de la Banque mondiale, pour sa part, est axé sur l'enseignement préscolaire et primaire dans le cadre du projet de partenariat mondial pour l'éducation et du projet d'éducation de la petite enfance. Les principaux

résultats escomptés de ces interventions sont l'augmentation des taux d'inscription parmi les enfants de 3 à 5 ans et de meilleures pratiques pédagogiques en première et deuxième années. La Banque mondiale soutient également le programme national d'alimentation scolaire en collaboration avec le Programme alimentaire mondial comme un moyen de garder les enfants à l'école et de fournir une alimentation complémentaire aux enfants. Cela comprend donc l'approvisionnement de fourneaux de cuisines ainsi qu'un travail sur le changement de comportements afin d'améliorer la nutrition des écoliers.

Depuis 2019, l'ADB a déployé un programme de développement du secteur de l'éducation pour l'emploi (EESDP) afin de renforcer le capital humain au Laos et soutenir la croissance et la diversification économique. Il s'agit de soutenir les réformes visant à aligner l'enseignement secondaire, l'enseignement et la formation techniques et professionnels et l'enseignement supérieur sur les besoins en main-d'œuvre du pays. Cela comprend le renforcement du rôle de l'enseignement secondaire dans la préparation des jeunes à l'emploi. Le projet renforce également les capacités du ministère de l'Éducation et des Sports pour aligner l'enseignement secondaire, l'enseignement et la formation techniques et professionnels et l'enseignement supérieur sur la demande de compétences. Il vise également à améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement secondaire et à augmenter les taux de réussite. En 2016, l'ADB a initié le projet « *Lao People's Democratic Republic: Second Strengthening Technical and Vocational Education and Training Project* » pour accroître les chances des jeunes femmes d'accéder à l'enseignement technique et professionnel. Le projet offre une formation aux femmes qui souhaitent exercer des professions traditionnellement masculines. Quant au projet « *Lao People's Democratic Republic: Second Strengthening Higher Education* » lancé en 2016, il consiste à améliorer la qualité de l'éducation et garantir que les diplômés possèdent des compétences suffisantes pour répondre aux demandes du marché du travail.

Pendant de nombreuses années, JICA (Japan International Cooperation Agency) a activement soutenu le développement du secteur de l'Éducation, dont la construction et l'amélioration des bâtiments des écoles primaires et secondaires. En complément de ce projet, JICA contribue également à la révision du programme primaire pour les classes de primaire et prévoit de financer la construction d'écoles modèles rattachées aux huit collèges de formation des enseignants.

À travers son programme d'aide, le ministère des Affaires étrangères et du Commerce australien (DFAT – Department of Foreign Affairs and Trade) au Laos vise notamment à améliorer l'accès à une éducation de base de qualité pour les filles et les garçons défavorisés. Le gouvernement australien continue d'investir dans l'éducation au Laos par

le biais du programme de qualité et d'accès à l'éducation de base au Laos (BEQUAL – Basic Education Quality and Access in Lao PDR). Débuté en 2015<sup>126</sup>, BEQUAL priorise 66 des districts les plus défavorisés sur le plan éducatif pour :

- augmenter la participation des étudiants
- améliorer la disponibilité d'un enseignement de qualité (par exemple en offrant un perfectionnement professionnel aux enseignants du primaire et aux formateurs d'enseignants existants; et en formant 520 hommes et femmes issus des groupes ethniques à devenir enseignants)
- améliorer les environnements d'apprentissage (par exemple en fournissant du matériel d'enseignement et d'apprentissage de qualité et en modernisant l'infrastructure scolaire).

### **Conclusion**

En raison des transformations environnementales, économiques et sociales massives en cours, les familles rurales ne comptent plus uniquement sur la terre pour leur avenir. Ces transformations ont un impact énorme sur ces familles. Traditionnellement et avant l'expansion des écoles publiques dans le pays, les enfants apportaient un soutien à leurs parents à la maison et dans les champs. Désormais, un nombre croissant de familles rurales investissent dans l'éducation et la formation professionnelle considérées comme un moyen possible de sortir de la pauvreté. Les familles investissent davantage dans la scolarité quand elles voient que l'école permet l'ascension sociale de quelques jeunes issus de la même localité.

L'éducation traditionnelle, qui a longtemps prédominé au Laos, se caractérise notamment par le respect de la parole de l'aîné. Cela se traduit par une non remise en cause des savoirs et des pratiques culturelles. Force est de constater que l'appropriation de nouvelles connaissances et valeurs, introduites non seulement par l'école mais aussi par les médias, produisent des tensions entre les générations. Nous en donnerons un exemple. Auparavant, dans certains villages étudiés, plusieurs jeunes femmes étaient contraintes de se marier bien avant l'âge de 18 ans. Aujourd'hui, le recul de l'âge de la mariée dans certaines communautés ethniques est une manifestation de cette tension entre générations mais aussi de ce changement dans le rapport de genres. Les aspirations d'une nouvelle génération de femmes influencent désormais les relations traditionnelles entre hommes et femmes dans le village et jettent la lumière sur la volonté de ces femmes de contester l'hégémonie masculine

---

<sup>126</sup> La seconde phase du programme BEQUAL a commencé en 2020 et devrait s'achever en 2025.

dans le processus de prise de décision affectant leur vie. L'expérience migratoire et leurs études ont certainement contribué à leur donner de nouveaux points de vue sur l'exercice du pouvoir au sein de leur communauté. Contrairement à leurs mères, ces jeunes femmes gagnent plus de droits à décider par et pour elles-mêmes.

### Références

- Bezanceau, P. (2002). *La colonisation éducatrice*. L'harmattan.
- Bourdieu, P., Passeron J-C. (1970). *La Reproduction*. Minuit.
- Clergerie, B. (1954). L'œuvre française d'enseignement au Laos, *France-Asie*, (125-127).
- Condominas, G., Gaudillot C. (1958). *La plaine de Vientiane*, SevenOrient/Geuthner.
- Devillers, P. (1971). Histoire du Laos. Dans *Histoire du XXe siècle, Asie du Sud-Est*. Sirey.
- Direction Générale de l'Instruction Publique (1931). *La pénétration scolaire en pays cambodgien et laotien*. Publication pour l'Exposition coloniale internationale de Paris.
- Evans, G. (1998). *The politics of ritual and remembrance. Laos since 1975*. Silkworm Books.
- Evrard, O. (2008). Atténuation et perpétuation des frontières ethniques. Notes sur la taïisation des populations khmu du Laos. Dans Y. Goudineau, M, Lorillard M. (Dir.), *Recherches nouvelles sur le Laos*.
- Guégan, E. (2002). *Recomposition religieuse et enjeux identitaires à Ban Samakhsai, un village Khmu'U du Nord-Laos*, Mémoire de maîtrise d'ethnologie générale et de sociologie comparative, Université de Paris X, 156 p.
- Halpern, J. (1961). Population Statistics and Associated Data. *Laos Project Paper*, 3, 48.
- Keoluangkot, T. (1956), « L'enseignement primaire », *France-Asie*, (118, 119, 120).
- Lao Statistics Bureau, (2015). *Results of Population and Housing Census 2015*. Vientiane: Ministry of Planning and Investment.
- Mauger, M. (1956). L'enseignement secondaire. *France-Asie*. (118, 119, 120).
- Ministry of Education and Sports (2015). *Education and Sports Sector Development Plan, 2016-2020*. Vientiane.
- Pathammavong, S. (1951). L'obligation scolaire au Laos. Dans L. Bilodeau, S. Pathammavong, Le Quang Hong, *L'obligation scolaire au Cambodge, au Laos et au Viêt-Nam*. Unesco.
- Programme des Nations Unies pour le Développement (2011). Rapport 2011.
- Programme des Nations Unies pour le Développement (2019). Human Development Report 2019, <http://hdr.undp.org/en/data>.
- Taillard, C. (1974). Essai sur la bipolarisation autour du vat et de l'école des villages lao de la plaine de Vientiane. Le bouddhisme populaire confronté au développement économique. *ASEMI*, (5) 3.
- UNESCO-IBE (2010/2011). Données mondiales de l'éducation.

<http://www.ibe.unesco.org/>.

Vannasopha, K. (2005). *Religious affairs in Lao PDR Policies and tasks*,  
Vientiane: Lao Front for National Construction, Central Committee.

## Revisions

---

## **Éducation et conscience politique**

---

Guy Lapostolle<sup>127</sup>

Louis Marmoz a signé en 2020, chez L'Harmattan, l'ouvrage : *Éducation et conscience politique. Gelpi, Roorda, Postic, Loureiro, Mialaret, Ardoino et Freire*.

Dans cet ouvrage de 238 pages, Louis Marmoz pose une question fondamentale : l'école peut-elle aider à forger une « conscience politique » nécessaire à la vie en société, à la démocratie et qui permettrait d'éviter une auto-destruction de l'homme ? Pour ce faire, il recourt à l'œuvre de sept grands penseurs de l'éducation. Il extrait de leurs écrits sept conditions qui balisent la construction de cette conscience politique : la prise de conscience de la situation économique et sociale, le courage d'en dénoncer les défauts, le sens de la responsabilité, la nécessité de l'intégration, le souci d'une connaissance vérifiée, la capacité de maîtriser un projet et celle de s'engager et d'intervenir.

Avec Ettore Gelpi (1933-2002), qui fut longtemps responsable de la formation d'adultes à l'UNESCO, l'auteur recommande une prise de conscience de la situation économique nationale et internationale. Gelpi porte un regard critique sur la nature du travail qui s'est répandu dans les sociétés capitalistes, accroissant son emprise sur une grande partie de la population mondiale, pour finir par l'aliéner. Le pouvoir quant à lui échappe désormais aux États. Il est passé entre les mains des structures sécuritaires (armée, police...), des multinationales, des réseaux de communication et d'information et des plus puissants centres de recherche. Ce pouvoir doit revenir aux travailleurs. Il convient de retrouver les cultures locales et professionnelles qui ont été évacuées des nouvelles formes de travail et des systèmes de formation. L'éducation et la formation doivent permettre aux travailleurs de se réapproprier leur vie. Aussi les conditions doivent-elles être créées pour parvenir à cette fin. Il convient de : « permettre une utilisation plus collective des structures culturelles et éducatives ; favoriser les activités éducatives et culturelles qui dépassent le simple fonctionnement de la vie et sa relation avec les institutions ; mettre l'accès à la formation permanente à la disposition de tous, atteindre de nouvelles formes d'identité culturelles par la conscientisation des réalités culturelles ». Il devient urgent dans le même temps d'éduquer à la paix et de développer des luttes non

---

<sup>127</sup> PU, Université de Lorraine.

violentes, notamment celles conduites dans le cadre de la recherche scientifique qui doit se dégager de la tutelle des groupes et des pays dominants. Ainsi pour construire des lendemains ambitieux, il est nécessaire de développer le travail interculturel et interdisciplinaire que les hommes et les femmes ont jusque-là entrepris. Il en va de leur survie.

L'auteur fait appel à Henri Roorda (1870-1925), professeur de mathématiques qui s'est exprimé par ailleurs dans divers genres littéraires, pour mettre en évidence la nécessité de développer une pensée dénonçant les absurdités de la société dans laquelle nous vivons. L'école est au cœur des critiques de Roorda. Il dénonce son impérialisme, son fonctionnement totalitaire, interdisant tout enrichissement venu d'ailleurs. L'institution apprend à l'enfant à devenir docile, et même à se sentir coupable de ne pas toujours savoir ce qu'elle exige de lui. Elle le juge en le soumettant à des classements au lieu de lui apprendre à étudier les choses et les êtres avec soin. Elle lui fait perdre son temps. La spécialisation des éducateurs, le découpage des enseignements en disciplines, le traitement relativement uniforme des élèves sont autant d'obstacles à une école qui formerait des esprits libres. Aussi Roorda propose-t-il quelques possibilités d'évolution pour l'école : valorisation de la collaboration entre élèves ; prise en compte des capacités des élèves par l'éducateur qui devra éviter d'inculquer brutalement les principes moraux. L'école doit proposer des activités qui se distinguent du travail salarié, elle doit être généreuse. C'est par l'humour qu'Henri Roorda a sans aucun doute pu surmonter le fait de ne pas voir advenir rapidement ces changements qu'il espérait. Jusqu'à ce qu'il n'accepte plus de jouer le jeu de sa propre vie et y mette alors lui-même un terme.

Marcel Postic (1930-2015), pédagogue et chercheur soucieux de l'enfant et de ses formateurs, est convoqué par l'auteur pour évoquer le sens de la responsabilité. Une des fins de l'école est de rendre l'élève, futur adulte, autonome, c'est-à-dire lui donner la possibilité d'être responsable. Pour ce faire, il convient de lui donner des balises. L'enseignant peut être de ces balises. Il a la responsabilité de savoir être présent et ensuite s'effacer pour que l'élève fasse ses choix. Pour être pertinent dans sa fonction, l'enseignant doit pouvoir se situer dans la société, dans son institution et dans la relation pédagogique. Car l'enseignant doit être lucide quant aux fondements et aux limites de son autorité. Notamment parce que tout acte éducatif impose une loi et que l'enseignant doit contraindre l'élève. Mais il doit le contraindre à chercher sa voie et non pas lui imposer une voie. D'une certaine manière, nous pourrions dire que l'enseignant porte la responsabilité de permettre à l'élève d'être responsable.

L'auteur convoque les travaux de João Evangelista Loureiro (1926-1986), professeur d'université soucieux de diffuser ses travaux, pour rappeler la vocation sociale et politique de la pédagogie. Pour Loureiro,

l'élève doit d'abord apprendre à se connaître, à s'assumer comme personne pour ensuite assumer les autres. Résolument optimiste, Loureiro postule que chacun peut apprendre. Mais les enseignants doivent être à la hauteur de leur mission d'enseignement. Il est plus important pour un enseignant d'être un spécialiste du développement que d'un savoir. Loureiro a en ce sens largement milité pour une formation universitaire des enseignants, fondée sur les sciences à enseigner, les sciences de l'éducation et la formation pratique selon un modèle intégré et non plus successif. Pour transformer l'école, afin de développer l'humain, Loureiro a appelé à conjuguer moyens pédagogiques et moyens politiques. Ceci en développant une recherche ancrée articulée à la réalité du contexte dans lequel l'éducation se déroulait.

L'auteur prend appui sur les travaux de Gaston Mialaret (1918-2016), considéré comme un des fondateurs universitaires des sciences de l'éducation, pour mettre en évidence la nécessité de produire des connaissances scientifiques – en d'autres termes vérifiées – afin que l'école, et par conséquent la société, se démocratise. Un système de valeurs, un ensemble de méthodes et de techniques et une recherche scientifique doivent être tenus ensemble, s'enrichir mutuellement, pour que l'égalité démocratique voie le jour. À côté des savoirs réflexifs qui portent sur les faits éducatifs, à côté des savoirs documentaires qui constituent un ensemble de ressources pour l'éducateur, à côté des savoirs praxéologiques fondés sur l'expérience, ceux de la recherche doivent permettre de trouver des explications aux faits éducatifs. Mais une certaine prudence s'impose dans l'usage des recherches dans les pratiques tant pédagogiques que politiques. Mialaret s'est aussi employé à diffuser à un public large les connaissances produites en sciences de l'éducation. Il a œuvré à l'organisation des disciplines constitutives de ce domaine pour conférer à ce dernier une cohérence plus grande. Il n'a pas été seulement un fondateur, il a ouvert la voie à de nouvelles recherches qui devraient contribuer à la construction d'un avenir plus juste.

L'auteur retient de Jacques Ardoino (1927-2015), professeur dont l'œuvre est multiforme, la notion de projet, plus exactement de projets. Ardoino distingue deux types de projets : l'un est programmatique, technique en ce qu'il rationalise un ensemble d'actions qui doivent conduire à un résultat, l'autre renvoie davantage à une visée, à une quête de valeurs, source de sens dont le programme n'est que la traduction stratégique. Quand le premier peut être contrôlé et évalué au regard de normes et de modèles, le second ne peut être qu'évalué au regard de finalités. Or quand la confusion règne entre ces deux types de projets, notamment en politique, c'est le contrôle qui domine, aboutissant au renforcement des règles de conformité, en même temps que l'évaluation perd son sens profond. C'est une des raisons pour lesquelles les réformes peuvent n'être que des illusions, qu'elles ne transforment par vraiment les

réalités. Pourtant le projet politique ne peut être continuité de l'existant, il doit être création, révolution. Mais les révolutions, ainsi qu'en témoigne l'histoire, ne conduisent pas toujours à des évolutions souhaitables. La révolution est impossible dit Ardoino. Sauf si elle est éducation ou développement de l'esprit critique. En somme, un projet éducatif doit répondre à un projet politique. Encore faut-il que le projet « visée » soit explicité avant le projet programmatique.

Paulo Freire (1921-1997) est convoqué par l'auteur pour traiter de la question de l'engagement et de l'intervention. La pédagogie et la politique sont liées. L'éducation permet de connaître le monde pour le transformer. L'activité politique éduque. Freire propose ainsi dans sa méthode pédagogique quatre étapes : « lire le monde ; partager la lecture du monde ainsi lue, pratiquer l'éducation comme un acte de reconstruction du savoir et comme pratique de liberté ». Mais l'important se trouve dans le dialogue, plus exactement l'échange et l'écoute qui sont établis dans la relation éducative. Ce dialogue est nécessaire pour conduire à une prise de conscience critique indispensable à tout engagement. Car le formateur est bien engagé, mais il ne saurait agir dans une position de surplomb sur ceux qu'il est censé libérer, avec la prétention d'être un sauveur. Dans ces conditions, l'éducation devient libération des spontanés et doit laisser la place aux utopies.

L'ouvrage que propose Louis Marmoz rappelle que ces penseurs de l'éducation ont conduit des travaux et mené des réflexions sur l'éducation, qui conservent toute leur actualité. Ces penseurs permettent sans aucun doute une prise de distance avec les récentes orientations des politiques d'éducation, mais également avec des recherches en éducation qui versent dans une expertise animée par un souci d'efficacité et d'utilité immédiate. Car la domination de ces deux valeurs, efficacité et utilité immédiate, n'est pas toujours propice au développement d'une « conscience politique » éclairée et lucide. Bien au contraire, cette domination contribue à passer sous silence des questions fondamentales telles celles qui sont relatives aux finalités de l'éducation, aux pédagogies à développer, aux liens entre éducation et société. En quelques mots, la domination de ces valeurs nous a éloigné des questions politiques, des choix que nous pouvons faire en matière d'éducation pour qu'une société plus juste et plus démocratique advienne. Louis Marmoz, en rassemblant judicieusement ces sept auteurs, nous a rappelé que leurs pensées pouvaient contribuer à revivifier une « conscience politique » qui semble s'être étioyée lors de ces dernières décennies. Il remet au goût du jour une question qui semble avoir été oubliée dans bien des travaux contemporains sur l'éducation. L'ouvrage est de ce point de vue rafraîchissant et bienvenu.

Recension

## Sándor Ferenczi L'enfant terrible de la psychanalyse<sup>128</sup>

---

Frédérique Marie Prot<sup>129</sup>

« *Le temps de Ferenczi doit venir* »  
Lou Andreas-Salomé

### Introduction

Chacun a pour mémoire la fameuse affiche « trois hommes sur la photo ». <sup>130</sup> Ici, sur la couverture de ce livre <sup>131</sup> *Sándor ferenczi, l'enfant terrible de la psychanalyse*, ils ne sont que deux, et pas des moindres. Sigmund Freud, déjà âgé, le regard planté dans les yeux du lecteur. À ses côtés et légèrement de profil, le regardant, Sándor Ferenczi.

Les deux hommes dont pourtant la différence d'âge est de 17 ans portent chacun une canne. Ainsi la couverture de cet ouvrage de Benoît Peeters donne d'emblée le ton et la couleur. Ce sera le bleu. Si le bleu inspire aux grands espaces, aux horizons qui s'ouvrent à l'infini, cette couleur invite aussi au voyage, à l'évasion et à la découverte. C'est ce qu'ambitionne cet ouvrage qui se revendique comme n'appartenant ni à un traité scientifique, ni à une biographie classique. Ce livre invite le lecteur ou la lectrice à visiter ou revisiter une époque, des lieux, des luttes et à y associer des visages, des paysages, des ouvrages. Car ce livre, décrivant avec précision les préoccupations des débuts de la psychanalyse à cette époque, nous parle avant tout d'un homme, Sándor Ferenczi, et de sa relation à un maître, le sien en la personne de Sigmund Freud. Une relation aussi profonde que tourmentée qui, notons-le et saluons-le d'entrée, est particulièrement bien illustrée grâce à un très important corpus iconographique, constitué de nombreuses photographies d'époque invitant, par le filtre dont certaines sont marquées, à voir la vie de Ferenczi... en bleu.

---

<sup>128</sup> Peeters, B. (2020). *Sándor Ferenczi. L'enfant terrible de la psychanalyse*. Flammarion.

<sup>129</sup> Maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine.

<sup>130</sup> Nous faisons référence ici à l'affiche tirée de la réunion historique entre les trois poètes Brassens, Brel et Ferré lors d'un entretien réalisé pour *Le Figaro* le 6 janvier 1969.

<sup>131</sup> Voir la couverture de l'ouvrage ici :

<https://editions.flammarion.com/sandor-ferenczi/9782081347274>

## **Pourquoi raconter la vie de Sándor Ferenczi ?**

Il y a une infinité de raisons qui permettrait de justifier l'intérêt de cet ouvrage, mais à la simple lecture de la couverture, la raison essentielle apparaît, et c'est Lou Andréas Salomé qui la souffle. Qui connaît ou se souvient de la vie de Sándor Ferenczi ? Qui s'intéresse à cette œuvre-là ? Celle d'un des disciples et collaborateur les plus proches de Freud, « l'une des figures les plus attachantes des débuts de la psychanalyse, et l'un de ses théoriciens les plus féconds » (Benoît Peeters, quatrième page de couverture). Car c'est avant tout pour lutter contre l'oubli que l'auteur invite le lecteur ou la lectrice à se plonger dans la complexité d'une existence et d'une pensée, qui marqua et imprima de sa patte une œuvre qui dépassa son propre fondateur.

C'est en commençant par la fin que l'auteur débute son ouvrage. Nous sommes « le vendredi 2 septembre 1932, peu avant 16h » (Benoît Peeters, 2020, p. 9) au 19 de la Berggasse à Vienne. Plus précisément, et nous le comprendrons un peu plus tard, il s'agit de la dernière rencontre entre Freud et Ferenczi, quelques mois avant la mort de ce dernier le 22 mai 1933 à Budapest. Nous comprenons à la lecture de ce premier chapitre que la relation entre les deux hommes est gâtée. Ferenczi n'est plus celui vers qui Freud portait sa préférence, celui qu'il considérait comme son « paladin et grand vizir secret » (Benoît Peeters, 2020, p. 13). Nous comprenons, lors de la lecture de ces premières pages, que Ferenczi, à la fin de sa vie, ne s'est pas affranchi du regard et de l'avis de son maître. Même si Freud « ne cherche pas à dissimuler son agacement » (Benoît Peeters, 2020, p. 11), « Ferenczi veut d'abord donner lecture à Freud de la communication qu'il compte présenter quelques jours plus tard au congrès de Wiesbaden » (Benoît Peeters, 2020, p. 10). Même si Ferenczi insiste et tente à nouveau de proposer de nouvelles pistes de travail à son maître, « Freud n'a pas besoin d'en entendre davantage. Il insiste pour que Ferenczi ne présente pas cette communication au congrès de Wiesbaden, et surtout pour que le texte ne soit pas publié » (Benoît Peeters, 2020, p. 13).

Alors, pourquoi raconter la vie de Sándor Ferenczi ? Pour le ramener aux circonstances et au contexte de sa propre mort, de sa maladie. Car ce jour-là « la discussion [avec Freud] se délite. Quand Ferenczi se lève pour prendre congé, Freud se détourne sans même serrer la main qu'il lui tend » (Benoît Peeters, 2020, p. 13).

### **Une rencontre décisive**

Le deuxième chapitre et les suivants refont vivre aux lecteurs et lectrices les circonstances de la rencontre entre les deux hommes. C'est

en 1908 que Ferenczi, alors neurologue à Budapest, se rend pour la première fois au 19 de la Berggasse à Vienne. Ferenczi ne cache rien de son admiration pour Freud et de la façon dont en découvrant la psychanalyse à l'âge de trente-quatre ans « il s'est senti devenir homme » (Benoît Peeters, 2020, p. 25).

La relation qui va s'établir entre les deux hommes est aussi passionnée que complexe. Aussi, à cette période des débuts de la psychanalyse, Freud est en quête de collaborateurs sûrs et investis, afin que la psychanalyse acquière une forme de légitimité dont elle ne jouit pas encore. D'autres acteurs et figures de la psychanalyse vont progressivement apparaître tout au long de cet ouvrage, permettant d'appréhender dans une perspective historique la constitution du cercle des premiers disciples et admirateurs de Freud<sup>132</sup>. Sont ainsi présentés entre autres personnages, Carl Gustav Jung le premier disciple de Freud, Otto Rank ayant la particularité de ne pas avoir été analysé par le fondateur de la psychanalyse, ou encore Ernest Jones qui sera élu en 1934 président de l'Association psychanalytique internationale sans que Ferenczi ne puisse jamais accéder à cette fonction.

C'est grâce à une correspondance abondante établie entre Freud et Ferenczi (entre 1908 et 1932) où se mêlent souvent l'intime et le professionnel que l'auteur retrace à la fois le parcours personnel de Ferenczi ainsi que ses recherches liées à sa propre mise en œuvre de la psychanalyse. S'y dévoile la relation qu'entretient Ferenczi depuis plusieurs années avec une femme plus âgée que lui (Gisella Pálos) dont il accepte de suivre la fille en analyse (Elma Pálos). C'est pris dans cette relation triangulaire que Ferenczi sollicite Freud et débute son analyse avec lui. Suivant les conseils de son maître, Ferenczi mettra finalement et après bien des souffrances un terme à sa relation avec Elma, décidant d'épouser la mère Gisella. Ainsi, par le biais du travail analytique sur son histoire personnelle, Ferenczi accompagné de Freud abordent ensemble des questions et concepts cruciaux de la psychanalyse : Qu'arrive-t-il à Sándor Ferenczi lors de l'analyse qu'il conduit avec la jeune Elma, est-ce qu'il ressent réellement de l'amour pour cette jeune patiente ou s'agit-il des effets du transfert ?

## **Ferenczi, sur la trace de son propre chemin**

Disciple zélé de Freud, Ferenczi n'en demeure pas moins soucieux de tenter de tracer son propre chemin et d'explorer de nouveaux territoires

---

<sup>132</sup> Vers 1912, Ernest Jones proposa la formation d'un comité secret ayant pour but d'assurer la sauvegarde de l'héritage freudien. Ce comité secret était composé d'Otto Rank, Karl Abraham, Max Eitingon, Ernest Jones, Sándor Ferenczi, Hans Sachs et Sigmund Freud.

encore inconnus dans le champ de la psychanalyse. C'est en tout cas ce qu'ambitionne de souligner cet ouvrage en permettant de donner à voir et à comprendre en quoi Ferenczi fut un disciple audacieux, tentant d'expérimenter de nouvelles techniques thérapeutiques et s'attachant à prendre en compte les émotions de ses patients. L'occasion probablement pour les lecteurs et lectrices de ce livre de découvrir le grand clinicien qu'était Sándor Ferenczi. C'est lors de l'analyse avec une de ses patientes les plus gravement atteinte, Elisabeth Severn, que Ferenczi va expérimenter de façon très poussée la relation transférentielle, en mettant en œuvre un dispositif nouveau et périlleux, *l'analyse mutuelle* où analyste et analysant échangent leur rôle : « L'analyse mutuelle, note-t-il, favorise donc un dialogue d'inconscient à inconscient, révélant certains ressorts enfouis du transfert et du contre-transfert » (Benoît Peeters, 2020, p. 285). Ainsi Ferenczi devient le premier clinicien à théoriser l'importance du contre-transfert dans l'analyse, si on l'entend comme les réactions inconscientes que le psychanalyste déclenche chez son patient.

Mobilisé pendant la première guerre mondiale comme médecin de guerre, Ferenczi va révéler avec Freud et Abraham l'existence des « névroses de guerre ». Défenseur d'une clinique sociale à Budapest où il exerça toute sa vie, Ferenczi va beaucoup travailler sur la question des traumatismes sexuels infantiles, et inventer l'un de ses concepts les plus importants et controversés de son œuvre, la *Sprachverwirrung* ou « confusion de langue », indiquant le double langage entre l'adulte et l'enfant à l'origine de nombreux traumatismes. D'autres travaux de Ferenczi, mis au jour dans cet ouvrage, permettent de comprendre l'implication de celui-ci dans son travail, et l'originalité de son approche. Peeters révèle notamment les controverses que les travaux de Ferenczi suscitent au sein du mouvement psychanalytique, mouvement de plus en plus dominé par le personnage d'Ernest Jones.

Tandis qu'à la fin de sa vie, alors qu'il poursuivait même très affaibli par sa maladie<sup>133</sup> le suivi de quelques patients, Ferenczi en était convaincu, « la psychanalyse est devenue, bien au-delà d'un métier, un engagement de tout l'être, presque sans limites » (Benoît Peeters, 2020, p. 284). Mais l'histoire en décida autrement, et après la mort du disciple préféré de Freud la psychanalyse va vivre des heures sombres, proscrite entre autres en Hongrie lors de la seconde guerre mondiale.

Ce ne sera que bien plus tard, explique Peeters, que les travaux de Ferenczi seront réhabilités d'abord par le psychanalyste Michael Balint mais également par Jacques Lacan qui s'est également intéressé aux travaux de Ferenczi. Il parlait de lui comme

---

<sup>133</sup> Ferenczi était atteint de ce que l'on nommait à cette époque une « anémie pernicieuse » et dont il est mort.

« l'auteur de la première génération le plus pertinent à questionner ce qui est requis de la personne du psychanalyste, et notamment pour la fin du traitement [...]. C'est aussi à Ferenczi, on ne le sait pas assez, que Lacan va reprendre le terme d'analysant » (Benoît Peeters, 2020, p. 350).

Plus récemment encore, en 2012, Peeters mentionne que « Judith Dupont<sup>134</sup> décide de confier au Musée Freud de Londres l'ensemble des archives Ferenczi qu'elle détient » (Benoît Peeters, 2020, p. 357).

La question est donc relancée « le temps de Ferenczi serait-il enfin venu ? » (Benoît Peeters, 2020, p. 357).

## Références

Peeters, B. (2020). *Sándor Ferenczi. L'enfant terrible de la psychanalyse*. Flammarion.

---

<sup>134</sup> Judith Dupont est psychanalyste. C'est la petite fille de Vilma Kovacs, amie proche de Sándor ferenczi.

## **Parler de soi, matérialiser les inégalités, produire une « auto-analyse »**

---

Xavier Riandet<sup>135</sup>

### **Singularités**

La sociologue Rose-Marie Lagrave signe avec *Se ressaisir* (2021) un travail original évoquant ses origines sociales, son parcours scolaire, sa trajectoire, et son lot de cheminements complexes. Comme elle l'explique elle-même, ce livre porte sur « l'examen d'un processus qui, d'un village à Paris, d'une école primaire rurale à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), [l'] a façonnée, en tant que femme et féministe, en transfuge de classe » (p. 6). Depuis quelques années, les ouvrages dans lesquels les acteurs proposent un retour sur leur propre trajectoire sont légions. Ce genre de production ne date pas d'hier. Il faut d'ailleurs reconnaître que certaines œuvres le méritent bien, la richesse et l'ampleur de certaines carrières académiques et intellectuelles légitimant parfaitement de telles entreprises éditoriales.

Dans les sciences humaines et sociales, ce type de travail où l'on parle de soi peut être désigné par des termes très différents : « égo-histoire » (Boucheron, 2016), « auto-analyse » (Bourdieu, 2004), « autobiographie transfigurée en analyse historique et théorique » (Eribon, 2009/2018, p. 22) ou même « auto-hétéro-biographie » (Althusser, 1995). Dans certains champs scientifiques et certaines disciplines universitaires, ce type de travail est à la fois un rite et un passage obligé. Dans le cadre de l'Habilitation à Diriger des Recherches (H.D.R.), on recommande parfois de produire un volume sur sa trajectoire, d'autres fois la réalisation de cette « égo-histoire » est obligatoire. Cet exercice est plus ou moins bien « vécu » selon les collègues. Les enseignants-chercheurs ont sans doute un rapport ambigu<sup>136</sup> à la rédaction de cette fameuse note de synthèse provenant de la loi de 1984 sur l'Enseignement Supérieur. (Boucheron, 2016, p. 44). La tentation de se livrer à un exercice d'auto-consécration (« ma vie, mon œuvre ») est réelle pour certain-e-es, pendant que d'autres, par pudeur, peuvent se retrouver en difficulté pour s'épancher

---

<sup>135</sup> PU, Université Rennes2.

<sup>136</sup> Comme le rappelait d'ailleurs Patrick Boucheron il y a peu : « [...] nombreux sont les collègues nouvellement habilités qui, dans les conversations privées, affectent une forme de détachement un peu condescendant pour un exercice scolaire auquel ils se sont pourtant apparemment pliés de bonne grâce » (2011/2016, p. 45).

sur leur parcours. Ce travail sur soi et les contradictions de sa réception dans la « communauté » sont à l'image des paradoxes à l'œuvre dans la profession où la modestie et l'accessibilité se lient parfois à des positions mandarinales et dogmatiques. Une chose est sûre : le fait de passer de l'usage du « nous » dans l'écriture de la thèse à celui d'un « je » durant l'exercice de l'habilitation ne doit rien au hasard et témoigne assurément d'une multitude d'épisodes institutionnels (et peut-être de la vie personnelle) dont il faut, sinon faire l'analyse, au moins faire la description<sup>137</sup>.

Cette idée de prendre sa vie, sa trajectoire et son entourage comme objets d'étude n'est pas nouvelle et elle produit parfois des résultats stimulants. On peut penser ici à l'ouvrage de Richard Hoggart, *33 Newport Street* (2013), dont le sous-titre est parfaitement explicite : « Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises ». Son ouvrage majeur, *The use of literacy*, traduit en 1970 sous le titre *La culture du pauvre* aux Éditions de Minuit se caractérisait par le fait que ces observations et ces analyses au sujet des différents aspects de la vie des classes populaires anglaises étaient déployées par un universitaire issu lui-même de ce milieu dans une approche sociologique. Pour autant, ce type de travail n'avait rien de facile d'un point de vue méthodologique et épistémologique. Bernard Lahire soulignait à cet égard : « Contrairement à ce que l'on peut penser spontanément, le fait d'être issu d'un groupe social ne prédispose pas systématiquement à faire la sociologie du groupe » (1993, p. 221). Envisager l'histoire et l'« ethnographie de soi » exige d'être sensible à la pluralité des processus à prendre en compte<sup>138</sup> et la diversité des matériaux à envisager pour un tel travail<sup>139</sup>.

Si le jeu en vaut la chandelle, il convient d'être attentif aux biais possibles. On connaît le célèbre refus de la biographie de Bourdieu (1986) avant de s'atteler à l'étude de sa propre trajectoire en utilisant le terme d'« auto-analyse » (Bourdieu, 2004) et en utilisant ses propres notions d'« habitus » et de « champ »<sup>140</sup>. Ce court texte intitulé « L'illusion biographique », qui éclipsa parfois d'autres travaux

---

<sup>137</sup> Dans *Walden*, Henry David Thoreau écrivait : « Dans la plupart des livres, la première personne – le *je* – est laissée de côté. Dans celui-ci, elle sera préservée ; telle sera, en matière d'égotisme, la différence essentielle. Nous avons tendance à oublier qu'au bout du compte c'est toujours le je qui parle. Je ne parlerais pas autant de moi s'il existait une autre personne que je connaisse aussi bien » (2017, p. 17-18).

<sup>138</sup> « L'autobiographie peut donc être, pour lui, la description de soi, pris et sans cesse formé, constitué dans un tissu de relations sociales, des liens d'interdépendance multiples » (Lahire, 1993, p. 221).

<sup>139</sup> « L'ensemble des petits éléments matériels et symboliques » contribuant « à rendre possible une improbable réussite scolaire » (Lahire, 1993, p. 222).

<sup>140</sup> Nous avons développé ces réflexions avec Rita Hofstetter et Henri Louis Go (Riondet, Hofstetter et Go, 2018).

d'envergure sur la biographie, est resté dans les mémoires comme l'avertissement ultime des usages abusifs de l'approche biographique. Dans les séances que Bourdieu donna au Collège de France, le sociologue est revenu justement sur les multiples problèmes posés par le genre biographique. D'une part, la biographie repose sur une mise en histoire de la vie humaine qui présuppose un ordre, une logique, une cohérence, un début et une fin qui font « sens ». D'autre part, ce type d'étude se déploie à partir des catégories en jeu dans l'état-civil devenant à cette occasion des « institutions », voire des « performatifs », qui biaisent la description et l'analyse des épisodes composant la vie des êtres sociaux. Néanmoins, en dépit de ces critiques, Bourdieu envisageait la possibilité de « l'étude de la vie humaine comme processus se déroulant dans le temps », mais il parlait ici d'« analyse des trajectoires » (*ibid.*, p. 890) en faisant référence à l'espace et à l'idée de mouvement. Pour lui, la biographie traditionnelle consiste « à décrire des voyages sans dire les pays traversés » (*ibid.*, p. 891) alors que cette approche par trajectoire exige en préalable la connaissance précise des espaces et des champs en jeu, pour saisir à leur juste valeur les changements et les déplacements, pour observer comment des possibles se ferment pendant que d'autres s'ouvrent, selon les circonstances (Riondet, Hofstetter et Go, 2018).

Le travail de Lagrave n'est ni une « autobiographie » ni une « auto-analyse », écrit-elle, tout en reconnaissant travailler avec Bourdieu, dont elle était proche, « en s'emparant de ses méthodes » (p. 14). Elle parle d'« enquête » et réfute le terme d'« auto-analyse »<sup>141</sup>, peut-être parce que Bourdieu lui-même n'alla pas au bout de sa propre démarche sur lui-même dans *Esquisse pour une auto-analyse*. Une question s'impose : hormis peut-être le lien très fort de l'autrice à Bourdieu, qu'est-ce qui singularise le travail de Lagrave par rapport à beaucoup d'autres récits de transfuges de classe que l'on peut trouver chez les sociologues ? Tout d'abord, le titre de l'ouvrage est également le titre d'un article, « Se ressaisir », publié dans la revue *Genre, sexualité et société* et portant sur son frère. Ensuite, les premières pages de l'ouvrage permettent également de répondre précisément à l'interrogation relative à la spécificité de l'ouvrage de Lagrave. Les récits de transfuge de classe évoquent principalement des hommes, issus du monde ouvrier, dans des familles marquées politiquement par ce milieu social. Dans *Se ressaisir*, il s'agit d'une femme issue d'une famille catholique. Dans cette différence réside l'enjeu intellectuel et scientifique de l'ouvrage car il met au cœur de l'analyse des mobilités sociales la question du genre. Dès 2011, Lagrave s'était positionnée pour « une lecture genrée des transfuges de classe ». Plusieurs années plus tard, Lagrave critique « la cécité analytique à l'égard des effets de [l'] habitus genré » des récits de transfuge de classe

---

<sup>141</sup> Même si, au final, il s'agit bien d'une « auto-analyse ».

(p. 17), allant jusqu'à écrire : « être un homme est un privilège dont les « grands hommes » n'ont pas conscience » (p. 270). Ces « miraculés » qui ne se vivent pas comme « miraculeuses » dans l'enseignement supérieur et dans la société constituent le point aveugle de ce genre éditorial des récits de soi et l'intérêt premier de l'ouvrage *Se ressaisir*.

### **Structures du livre et matériaux utilisés**

La structure du livre suit un ordre chronologique, des premières années de la vie de l'auteurice à sa vie en tant que septuagénaire. Les trois grandes parties du livre, pensées en fonction de « trois âges » distincts (enfance/adolescence, âge adulte ; vieillesse), retracent la trajectoire de Lagrave, en l'inscrivant dans des champs et en explicitant son rapport aux institutions et son évolution au contact d'autres personnes, au fil des rencontres et des expériences.

La première partie, « L'incertitude jugulée par l'école », commence par un ferme démenti : tout ne se joue pas avant 6 ans. Ce serait en effet minorer le poids des institutions et l'influence des processus de socialisation :

« [...] il aura fallu pas moins de quatre institutions pour modeler mon être social. La famille, l'Eglise, l'École, l'État inculquent des dispositions toujours prêtes à être vivifiées quand on s'y attend le moins. À travers cet exercice rétrospectif, je vais explorer ces institutions une à une, pour déceler leurs effets sur la conformation de mon enfance et de mon adolescence, ceux de ma famille d'origine au premier chef » (p. 25).

Lagrave revient sur les générations qui l'ont précédée et sur ses parents, dont la propre trajectoire fut marquée par le déclassement social et une « migration géographique de la ville au village ». Plusieurs lignes sont consacrées à cette ascension sociale stoppée par les aléas de la vie et les contraintes du moment : la tuberculose et la Seconde guerre mondiale. Outre ces jeux de territorialisation, de déterritorialisation et de reterritorialisation, l'auteurice revient sur son éducation familiale, évoquant notamment une « socialisation enfantine faite corps » encadrée par un catholicisme omniprésent. Son enfance et son adolescence furent marquées par des mécanismes complexes dans lesquels se conformer et se distinguer de ses frères et sœurs constituaient deux réalités entremêlées<sup>142</sup>.

Le poids de la mobilité de ses parents sur ses premières années de vie complexifie une lecture trop rapide de l'« état-civil » de ses parents. En

---

<sup>142</sup> « À aucun moment toutefois, ma trajectoire ne s'écarte de celles des membres de ma fratrie. À chaque séquence de mon parcours, de l'enfance à l'adolescence, j'ai été portée, agie et emportée par une lame de fond collective abordée par mes frères et sœurs qui, à des degrés différents, ont interagi pour assurer leur intégration » (p. 27).

effet, ces derniers subirent un déclassement qui fut compensé par la position occupée par la famille dans le village où Rose-Marie Lagrave passa sa jeunesse. Les dispositions culturelles et morales acquises par les enfants au sein de la famille purent répondre aux attentes des instituteurs dans un contexte scolaire où l'accès au lycée n'avait rien d'une évidence<sup>143</sup>. Cette complexité fut aussi à l'œuvre dans le processus de scolarisation dans l'école publique laïque pour cette jeune fille issue d'un milieu catholique qui pouvait être défiant de ce genre d'institution. Les pages consacrées à l'école, à partir de dossiers de carrières, d'entretiens et de photographies, sont passionnantes et retracent l'itinéraire de deux couples d'instituteurs ayant fait office de « premiers alliés d'ascension » (p. 121), mais également d'une enseignante de lycée en parallèle aux descriptions liées à ses passages à l'école, au lycée, à la MJC ou encore à l'internat. Parmi les pages qui retiendront probablement l'attention des historien-nes de l'éducation, on peut évoquer la prise en compte de la notion de « couple »<sup>144</sup>, les lignes consacrées au Certificat d'Études Primaires (CEP), le « passage » au lycée (lorsque Lagrave rencontre « Mademoiselle Châtelet », Yvonne Châtelet, une enseignante novatrice dont le père est bien connu des collègues s'intéressant aux recteurs et aux réformes scolaires)<sup>145</sup> et la référence aux « vieilles filles » et à ces « mademoiselles » œuvrant dans les institutions éducatives.

Les pages consacrées aux liens entre le rapport au corps et le catholicisme sont également instructives et témoignent de l'importance de ces formations religieuses souvent minorées (et parfois reniées rétrospectivement par les acteurs eux-mêmes) lorsqu'il s'agit de s'attarder sur les trajectoires et l'incorporation d'attitudes et de dispositions, quelles qu'elles soient. L'éducation catholique offre parfois un « corset », une formation de soi dont certains aspects peuvent perdurer sans pour autant que ce lien à la religion ne se publicise et se visibilise par la suite. Dans cette partie, Lagrave accorde également de l'attention à ce qu'on pourrait appeler les jeux de solidarité familiale, en référence au travail d'Isambert-Jamati (1995) dans le cadre des recherches sur la

---

<sup>143</sup> Lagrave parle d'une « une aubaine pour ces instituteurs qui n'étaient pas parvenus à envoyer un élève au lycée » (p.110).

<sup>144</sup> Nous renvoyons ici les lecteurs au passionnant dossier consacré par la revue *Les Études sociales* à la question des couples, « Couple d'intellectuels : de l'intime au politique (1880-1940) », et la précieuse introduction de Mélanie Fabre. Nous mentionnons également, dans ce même dossier, un article sur le « couple Freinet » : Riondet, X. (2020). Œuvre conjugulée et division du travail au sein d'un couple de militants pédagogiques : Élise et Célestin Freinet. *Les Études Sociales*, 170/2, 203-225.

<sup>145</sup> Cf. Condette, J.-F. (2009). *Albert Châtelet. La République par l'école (1883-1960)*. Arras : Presses Université ; Condette, J. & Savoye, A. (2011). Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. *Carrefours de l'éducation*, 31, 61-88.

trajectoire du philosophe Edmond Goblot (Kergomard et *al.*, 1937 ; Establet et Marchi, 2012 ; Lallement, 2015), auteur de *La barrière et le niveau* (Goblot, 2010/1925) et sur sa famille.

Dans la deuxième partie, « Se déplacer et faire sa place », Lagrave raconte comment elle « mont[a] » à Paris et accéda à la Sorbonne, avant de découvrir l'EHESS. Lagrave évoque ses apprentissages universitaires, mêlant savoirs et codes sociaux, mais décrit également sa vie d'étudiante marquée par une identité multiple d'« étudiante salariée boursière » (montrant que le « milieu étudiant » est moins homogène que l'on ne le pense) et sa rencontre passionnée avec Paris (« Paris ne m'a jamais déçue, cette ville m'habite autant que je l'habite »). En parallèle à son avancée dans l'université, Lagrave fait part de ses premières expériences professionnelles et de son auto-formation au « goût » et à la vie culturelle parisienne. Les propos retracent la découverte par Lagrave des clivages entre situations étudiantes. Certains lecteurs se reconnaîtront dans la découverte tardive des grands cursus académiques. Elle mentionne aussi le Groupe des étudiants en sociologie de l'université de Paris (Gésup), un « collectif d'alliés » (p. 216), marqué par certains événements politiques et qui aidait les étudiants salariés et boursiers pour récupérer les notes de cours et dénoncer les retards de paiement des bourses, tout en faisant office de « pont » possible entre les professeurs et les étudiants. Certains passages intéresseront les collègues travaillant sur l'histoire de l'enseignement supérieur et l'histoire des sciences humaines et sociales en France, notamment quand Lagrave décrit le fonctionnement et l'ambiance de la licence de sociologie à la Sorbonne. L'inscription en maîtrise sous la direction de Georges Ballandier (« en sociologie de l'Afrique noire ») permet de comprendre la transition de la Sorbonne à l'EHESS, en revenant sur la volonté de l'autrice de travailler sur la condition des femmes algériennes aux croisements d'une actualité (la Guerre d'Algérie, la décolonisation), d'une formation universitaire spécifique (la sociologie, l'Afrique) et d'une opportunité (faire du terrain en Algérie où sa sœur travaillait). Précision importante apportée par Lagrave : elle était déjà mariée et mère de deux enfants. C'est cette réalité qui permet de comprendre comment la rencontre tant attendue avec Germaine Tillion autour d'un projet qui semble s'imposer (travailler sur le terrain en Algérie) donne lieu à d'autres projets avec d'autres personnes (Henri Desroches puis Placide Rambaud). Travaillant dorénavant sur le village dans la littérature, Lagrave faisait le constat suivant : « Avec deux enfants en bas âge, je ne partais pas pour un terrain lointain ; je pouvais me faire rat de bibliothèque et concilier travail de mère et formation doctorale » (p. 227). Ce retour sur cet épisode est l'occasion de souligner, après-coup, la « concordance entre des dispositions homologues » en jeu dans les trajectoires de Lagrave et de Rambaud : « Tous deux non héritiers, issus du milieu rural, lui prêtre,

moi socialisée à un catholicisme rigoureux, ayant grandi dans un village, ces homologues étaient bien faites pour que l'on se soient rencontrés » (p. 229). Décrivant sa « réussite » dans l'enseignements supérieur, l'autrice fait le constat suivant : « je constate que je suis le pur produit de la démocratisation de l'enseignement supérieur favorable à une classe d'âge née après la Seconde Guerre mondiale » (p. 231). Cette réussite lui permet d' « entrer » dans l'EHESS « par la petite porte » (« une porte dérobée, quasi par effraction ») dans un lieu relativement privilégié au sein de l'enseignement supérieur. Le langage utilisé est important, il est question de « saut inespéré » et d'une « entrée un peu étrange et paradoxale », car Lagrave ne jouissait pas du « capital symbolique » caractérisant nombre de protagonistes de l'enseignements supérieur (agrégation, formation à l'ENS, etc.). Les éléments décisifs dans sa trajectoire pour évoluer au sein de l'institution et dans le champ se constituent de « moments de bifurcation », de soutiens apportés par certains collègues, d'engagements et de sollicitations (p. 235), à travers lesquelles Lagrave, membre du Centre de Sociologie Rurale, s'orienta progressivement vers la lecture de Bourdieu, Passeron et Grignon. Se jouaient ici le renouvellement de la pensée de Lagrave et la construction progressive de son autonomie intellectuelle qui devaient, en retour, mettre l'intéressée dans une situation inconfortable car Rambaud lui proposa, quelques temps plus tard, de reprendre le CSR, ce qu'elle refusa. Elle rend compte de ce choix avec des mots émouvants :

« Ma fidélité envers lui était devenue un carcan dont je devais me défaire. Mon refus avait profondément attristé Rambaud, et après son décès, en 1990, j'ai voulu payer ma dette et ma culpabilité en reprenant et en publiant un manuscrit inachevé qu'il était alors en train d'écrire. Lors de la cérémonie d'enterrement à Labiez-le-Vieux, je pleurais plus que de raison, car Rambaud emportait dans sa tombe quelque chose de mes premiers affranchissements » (p. 242).

Ce passage soulève une interrogation difficile à la réponse incertaine : jusqu'à quel point peut-on et doit-on se sentir redevable dans son rapport à ses « maîtres » et ses « bienfaiteurs » lorsque l'on progresse dans son parcours intellectuel et institutionnel ? Vaste question...

Lagrave évoque ensuite sa non-arrivée au Centre de Sociologie Européenne. Sa proximité avec Bourdieu laisse entrevoir une facette du sociologue méconnue du grand public (un Bourdieu touché et fatigué par les critiques), mais permet de rendre compte d'un paradoxe : alors que tout la prédestinait à rejoindre le Centre de Sociologie Européenne, il n'en fut rien, et pourtant, elle exerça une influence importante auprès de cette grande figure de la sociologie qu'était Bourdieu. Si le terme d' « allié » est utilisé à plusieurs reprises, c'est la formulation d' « éveilleur scientifique » qui est employée pour rendre compte du rôle de Bourdieu dans la trajectoire de l'autrice.

Par la suite, Lagrave rejoint l'équipe de direction de l'EHESS. Cette « ascension » fut vécue comme « signe de reconnaissance » (p. 249). Au fil des pages, les lecteurs se font les spectateurs de son arrivée à la Division des relations internationales de l'EHESS et se retrouvent symboliquement au premier rang pour observer l'évolution de Lagrave au sein de l'institution. La trajectoire de Lagrave est complexe, faite d'incorporation à l'institution sans mise en questionnement de sa légitimité et de différentes expériences institutionnelles, notamment dans le cadre de l'École Doctorale de Budapest. Par la suite, l'autrice explique aux lecteurs sa réorientation en direction de l'Europe centrale, qui contribua d'un point de vue scientifique à envisager « une histoire croisée de l'Est et de l'Ouest sur les engagements et les dissidences paysannes dans les partis communistes », ce qui permit à la sociologue de développer une « relation plus sereine au monde rural » (p. 259). Lagrave fait également part de son expérience syndicale qui fut l'occasion de mieux cerner l'institution et ses prises de parole. Cet engagement syndical, que l'autrice pensait constituer « un handicap », eut d'ailleurs des effets plus positifs. Le récit amène les lecteurs jusqu'à son élection en tant que directrice d'études en 1993, récompensant dossier scientifique et dévouement institutionnel.

Lagrave relève néanmoins que l'accès à une fonction et à un groupe de pairs n'empêche pas la survivance de quelques mécanismes, notamment liés aux origines sociales, maintenant une certaine distinction entre « héritiers » tirant dans leur investissement davantage de capital symbolique et « oblats » qui continuent de « compenser une carence en capital ». Ces passages permettent de mieux comprendre l'« envers du décor » de l'assemblée des enseignants qui constitue une instance singulière dans une institution tout aussi singulière. Au sein de ces multiples « lieux » de l'institution, l'autrice fait part de la difficulté à incorporer certaines pratiques, de son renoncement à chercher la légitimité dans le regard de ses collègues, en choisissant « une voie de salut alternative » consistant à « s'investir dans et pour l'institution » (p.268). Évoquant les logiques et les mécanismes à l'œuvre, Lagrave fait la synthèse suivante : « l'EHESS ne fonctionne qu'avec des oblats et des oblats, héritiers ou non » (p. 269).

Cette partie est aussi l'occasion d'évoquer des expériences en lien avec le féminisme. Plusieurs citations significatives peuvent être relevées : « Je suis devenue féministe par un cumul d'expériences » (p.293) ; « le féminisme m'a fait devenir femme » (p. 271). Ce qui prédestinait Lagrave n'est pas de devenir féministe, c'était en réalité de ne se préoccuper que d'« égalité en termes de classes sociales » (p. 272). Quelques épisodes jouèrent un rôle à cet égard dans l'évolution de Lagrave : le manque d'informations précises sur la contraception dans le contexte des années 1960 (et ses conséquences), la désillusion liée à

certaines expériences de vie en communauté dans lesquelles la femme fut parfois vouée aux activités domestiques et de maternage et la division sexuée du travail éducatif qui perdurait dans certaines expériences sociales et éducatives<sup>146</sup>. Au fil du temps, l'autrice se rapprocha du MLF (Mouvement de Libération des Femmes) ou du Mouvement pour la Liberté de l'Avortement et de la Contraception (MLAC) et d'un des nombreux groupes du mouvement féministe, les « femmes mariées ». Cette expérience humaine, sociale et politique décisive impacta directement et indirectement ses travaux et sa vie : « cette socialisation féministe a eu deux grandes conséquences sur ma vie privée et professionnelle : un divorce et une détermination à poursuivre le métier de sociologue, mais autrement » (p. 283-284).

Lagrange fait remarquer que cet intérêt de recherche pour les femmes était présent en réalité lors de ses premières recherches, notamment lorsqu'elle fit converger intérêt pour les femmes et intérêt pour la paysannerie en travaillant sur les agricultrices. Elle raconte ainsi différentes étapes à travers lesquelles cet intérêt se densifia, en particulier lorsqu'elle s'orienta vers des collectifs de recherches généralistes et/ou pluridisciplinaires en collaborant avec des historiennes (dans le cadre du Groupe d'histoire des femmes) comme Michelle Perrot et Arlette Farge.

Cette partie se termine par l'évocation d'un paradoxe : la trajectoire d'oblate hésitant à retourner le travail critique contre l'institution qui l'avait accueillie et un engagement féministe questionnant pourtant inévitablement le rapport à l'institution.

Lagrange livre alors différents éléments permettant de comprendre comment les institutions, en l'occurrence dans le champ de l'enseignement supérieur, n'évoluent pas toutes seules :

« Ressaisir cette lutte académique tenue à bas bruit, c'est contribuer à la sociohistoire des nouvelles offres pédagogiques en sciences sociales, mais également à leur inscription dans la mémoire des luttes féministes, en rétablissant la généalogie de leur évolution » (p. 297).

Les lecteurs (re)découvrent alors des luttes diverses, pour la diffusion et l'installation des études de genre ou pour que la parité soit effective dans l'institution. Au fil des pages apparaît un enjeu crucial : la préparation de la relève. Lagrange raconte également ces nouvelles étapes qui s'imposèrent dans son processus. La direction de thèses, par exemple, constitua une étape singulière permettant d'« élargi[r] le périmètre [des] connaissances » (p. 302), tout comme la création d'un master « Genre, sexualité, politique » qui donna lieu à des controverses féministes. Ces épisodes permettent de comprendre que c'est également dans les

---

<sup>146</sup> On apprend dans l'ouvrage que Lagrange et son conjoint ont vécu avec d'autres parents à proximité de l'école François Coppée dans le XV<sup>e</sup> arrondissement de Paris.

maquettes de formation, et pas seulement dans les grandes entreprises éditoriales, que se joue l'aura des intellectuels.

Un point important est mis en évidence dans l'analyse de cette trajectoire : Lagrave est entrée dans le champ en tant que « jeune ». C'est une évidence de rappeler que l'on intègre l'enseignement supérieur comme étudiant, mais lorsque l'on « entre » plus précisément dans un « champ scientifique », le jeune chercheur est parfois plus proche de l'étudiant et de ses réalités du quotidien que du chercheur professionnel parfois en retrait du monde social. Cet aspect permet de bien comprendre ce processus complexe d'évolution (au sein de l'institution « EHESS » et au sein de la recherche) mais il permet de songer aux divers processus qui peuvent se jouer en fin de carrière, et notamment lorsque les universitaires se rapprochent de la retraite.

Dans la troisième partie, « La vieillesse, heure de vérité », l'auteur se saisit de la vieillesse comme une opportunité, « une occasion propice pour réaliser un zoom » (p. 314). De passionnantes pages sont consacrées à la retraite des enseignants-chercheurs, aux « émérites », « honoraires » et autres *cum merito*. Indéniablement, le départ à la retraite peut donner lieu à une pluralité de situations. Lagrave insiste sur les possibilités de travailler avec moins de contraintes administratives qu'offre la retraite. Elle fait néanmoins remarquer que ce confort a un prix, celui de la perte de pouvoir dans le champ. Cette situation permet en tout cas de ne pas vivre la retraite comme un coup d'arrêt, ce qui peut être déstabilisant chez certaines personnes. Ces passages rendent compte de la manière dont les acteurs peuvent se confronter aux institutions, aux règles et à ces fonctionnements qui « bougent » et évoluent à grande vitesse. Plusieurs situations sont évoquées : la violence symbolique du dossier de retraite, les rites d'hommage avec notamment une analyse des rencontres organisées à l'occasion de son « départ », les liens avec les anciens étudiants et doctorants ou encore les récits des enfants.

Cette partie au sujet de l'avancée dans la vie, de cette entrée dans un « monde » dont on ne ressort pas, est des plus émouvantes. Si l'on peut sortir d'un quartier, s'extraire d'un milieu, on ne revient pas de la « vieillesse ». Incontestablement, plusieurs des thèmes abordés (rapport à la retraite, au vieillissement, le regard de la société sur soi) mériteraient d'être prolongés en étant attentif à l'idée d'une « approche féministe de la vieillesse ».

Cette partie est à l'image de ce livre en se distinguant par la très grande finesse des descriptions et des analyses. Dans cet ouvrage, Lagrave multiplie les descriptions de scène, mettant en évidence la dimension « cinématographique » de l'écriture. Grâce à ces choix d'écriture et d'argumentation, elle souligne l'omniprésence de l'expérience corporelle du monde (rapport des corps entre eux, poids des événements sur les corps, sens et ressentis) tout en montrant comment les

inégalités se déploient de manière complexe et *via* des modalités différentes, au quotidien. Ainsi, l'auteurice *donne de la matière* à ces analyses, démontrant que cette matérialité des descriptions est absolument fondamentale pour procéder à une « auto-analyse » et à l'analyse des champs auxquels on participe.

En conclusion, Lagrave revient sur plusieurs aspects.

Tout d'abord, elle insiste sur un point absolument crucial : « s'en sortir » est un « verbe collectif » (p. 376). Si la réussite est considérée institutionnellement à un niveau individuel, « réussir » renvoie à un processus qui se « joue » à un niveau collectif. Autre élément mis en valeur par cet ouvrage : ce qui permet la fabrication du « transfuge » contribue également à « [jeter] un trouble dans la frontalité des classes sociales » (p. 21). Les questions soulevées sont l'occasion d'évoquer la notion de « transclasse » de Chantal Jacquet<sup>147</sup> et la pluralité de situations que cela peut induire : les rebelles à la nouvelle classe d'accueil, les caméléons qui font peau neuve avec leur nouvel environnement, celles et ceux qui errent dans un entre-deux incertain, etc. Dans ces situations, chaque acteur fait *comme il le peut* lorsque divers processus de socialisation, d'identification et de projection se succèdent et parfois se superposent les uns avec les autres. Il n'est pas inutile, ici, de rappeler cette citation d'Althusser sur sa propre trajectoire complexe en guise de conclusion provisoire :

« Lorsque l'idéologie religieuse se met directement à fonctionner en interpellant le petit enfant Louis en sujet, le petit Louis est déjà-sujet, pas encore sujet-religieux, mais sujet-familial. Lorsque l'idéologie juridique (imaginons que ce soit plus tard) se met à interpellé en sujet le jeune Louis en lui parlant non plus de Papa-Maman, ni du Bon Dieu et du Petit Jésus mais de la Justice, il était déjà sujet, et familial et religieux, et scolaire, etc. Je saute des étapes morales, esthétiques, etc. Lorsqu'enfin plus tard, du fait de circonstances auto-hétérobiographiques, du type Front Populaire, Guerre d'Espagne, Hitler, Défaite de 1940, captivité, rencontre d'un communiste, etc., l'idéologie politique (en ses formes comparées) se met à interpellé en sujet le Louis devenu adulte, il y a beau temps qu'il était déjà, toujours-déjà sujet, familial, religieux, moral, scolaire, juridique... et le voilà sujet politique ! qui se met, une fois de retour de captivité, à passer du militantisme catholique traditionnel au militantisme catholique avancé : semi-hérétique, pis à la lecture de Marx, puis à s'inscrire au Parti communiste, etc. Ainsi va la vie. Les idéologies ne cessent d'interpeller les sujets en sujets, à « recruter » des toujours-déjà-sujets. Leur jeu se superpose, s'entrecroise, se contredit sur le même sujet, sur le même individu toujours-déjà (plusieurs fois) sujet. À lui de se débrouiller » (Althusser, 1995, p. 229).

À chacun de se débrouiller. On voit ici comment la description de scènes, où des mécanismes complexes peuvent être à l'œuvre et générer

---

<sup>147</sup> Cf. Jacquet, C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*. Presses Universitaires de France ; Chantal, J. et Bras, G. (Dir.). (2018). *La fabrique des transclasses*. Presses Universitaires de France.

de l'inégalité, reste parfaitement compatible avec la mise en évidence de l'*agentivité* qui caractérise la jeune puis la moins jeune Rose-Marie Lagrave. Or, l'évolution et la réussite de certain-e-s ne doit pas éclipses la réalité et l'expérience des autres. À cet égard, on pourra songer à cette citation très significative :

« Encenser le mérite, c'est faire porter le poids d'une hypothétique réussite sur les individus, en gommant la fonction de la reproduction sociale de l'école. Encenser le mérite, c'est donner une bonne conscience à ceux et celles qui mettent l'accent sur une école aplanissant les inégalités sociales, et ne cessent d'agiter les exceptions pour confirmer la règle. Je ne veux pas, avec mon cas, donner bonne conscience » (p. 377).

Faisant cela, Lagrave permet d'éviter un dilemme stérile : insister sur le mérite d'une minorité en mésestimant la force de ce qui se joue dans la société ou, l'inverse, n'évoquer que le fait de la reproduction en minorant les autres types de phénomènes. Elle écrit à cet égard : « Ne pas se résigner à son sort, c'est savoir qu'aucun sort n'est jeté par avance, mais qu'il faut lutter collectivement pour abolir la domination masculine et la société de classes, de sorte qu'on n'aurait plus à passer d'une classe à une autre » (p.390). Ce livre permet de répondre à certaines prises de position insistant sur le « pessimisme de principe » de la sociologie des inégalités qui « renforce les inégalités qu'elle dénonce » (Blanquer et Morin, 2020, p. 72). Ainsi, en lien avec la passionnante réflexion d'Allouch (2021) sur le mérite, le travail de Lagrave permet de remettre en question la place symbolique qu'occupe la référence au « mérite » dans une société profondément marquée par les inégalités et la fonction idéologique qui lui est attribuée implicitement sans pour autant nier que telle ou telle personne puisse être effectivement méritante.

### **Parler de soi et matérialiser les inégalités**

On peut s'interroger sur les raisons profondes qui motivent ce type de travail et la convergence de ce type de publications depuis plusieurs années. Sans doute ici le progrès de certaines stratégies de conservation de documents et de traces (numérisation et stockage) a permis aux collègues de pouvoir davantage garder de précieuses archives et annotations en marge de leurs productions scientifiques. Si cela explique la faisabilité de ces entreprises, cela ne permet pas de statuer sur les raisons, conscientes et/ou inconscientes, qui ont motivé ces productions.

Enzo Traverso a proposé récemment un passionnant ouvrage sur les écritures de l'histoire à la première personne dans lequel « il s'interroge sur le *pourquoi* de leur naissance » (2020, p. 217). Selon l'auteur, et en s'appuyant sur les travaux de François Hartog, le néolibéralisme a donné lieu à un « régime d'historicité », que l'on

pourrait qualifier de « présentiste », et qui aurait des conséquences indirectes sur la manière d'écrire l'histoire : évolution des rapports avec les morts devenus, selon la belle formule de Ludivine Bantigny, des fantômes du passé » (2019) et disparition de l'horizon ancrant les individus dans le présent ; apolitisme de la conjoncture avec l'ensevelissement de références historiques qui ne se matérialisent plus que comme des « patrimoines », voire des « marchandises ; et retraits dans la sphère de l'intime » (Traverso, 2020, p. 199-204).

Cette caractéristique contemporaine que Traverso objective est stimulante, mais elle ne permet pas d'expliquer la tendance et la prolifération spécifique des récits de *transfuges* ou de *transclasses*. Le petit ouvrage *Histoire de moi-même* (Thoreau, 2019) commence par ses lignes : « Je n'aurais pas la prétention de parler autant de moi et de mes affaires comme je m'appête à le faire dans cette conférence si l'on ne m'avait pas posé des questions très détaillées et personnelles sur mon mode de vie » (*ibid.*, p. 21). Parler de soi, dans le cas de Thoreau, parti vivre dans les bois, c'est répondre à un choix de trajectoire qui est à la fois une manière de se positionner dans un monde *déjà-là* et une manière d'y déployer des marges de manœuvres autres. Cette centration sur « soi », loin de se réduire à l'idée d'un sujet roi se contemplant, consiste à rendre compte de sa propre expérience du monde, faite d'observations, d'analyses, de choix et d'expérimentations au milieu d'obstacles, de contraintes mais aussi de « prise d'appui » possibles.

Dans le cas de Rose-Marie Lagrave, on peut estimer que la centration sur soi s'articule à un regard et une expérience du champ et de la société dans lesquels elle a évolué et qui restent marqués par des processus de fabrication et de reproduction des inégalités. Deux processus coexistent peut-être ici, comme si une indignation se donnait à voir, à lire et à entendre, en s'articulant à d'autres synergies de ce type. Il est en effet intéressant de se rendre compte comment ces récits sur soi et cette littérature sur les trajectoires se relient, se répondent et se prolongent, d'un lieu à un autre, d'une époque à une autre. Pensons, ici, aux dernières lignes de Bourdieu dans sa propre auto-analyse » :

« [...] rien ne me rendrait plus heureux que d'avoir réussi à faire que certains de mes lecteurs ou lectrices reconnaissent leurs expériences, leurs difficultés, leurs interrogations, leurs souffrances, etc., dans les miennes et qu'ils tirent de cette identification réaliste, qui est tout à fait à l'opposé d'une projection exaltée, des moyens de faire et de vivre un tout petit mieux ce qu'ils vivent et ce qu'ils font » (2004, p.142).

Au cœur de l'*auto-analyse* et de la *socio-analyse* bourdieusienne se trouve la réflexivité (Bourdieu, 2022 ; Muel-Dreyfus, 2021). Il n'est pas exclu de penser que cette conviction dans l'intérêt épistémologique et politique de la réflexivité dans les champs scientifiques se nourrit des

expériences concrètes et personnelles des individus et des incitations de certains travaux à les *regarder en face* dans un jeu de miroir. Rappelons-nous cette phrase de l'historien militant Howard Zinn : « on ne peut pas rester neutre dans un train en marche » (Zinn, 2013, p. 11). On peut sans doute faire l'hypothèse que ces récits de soi objectivant les inégalités émergent d'autant plus que les tendances dans les sociétés consistant à nier ces inégalités sont fortes, comme si les processus dans lesquels les agents se trouvent « pris » et par lesquels ils « existent » ne pouvaient plus être cachés.

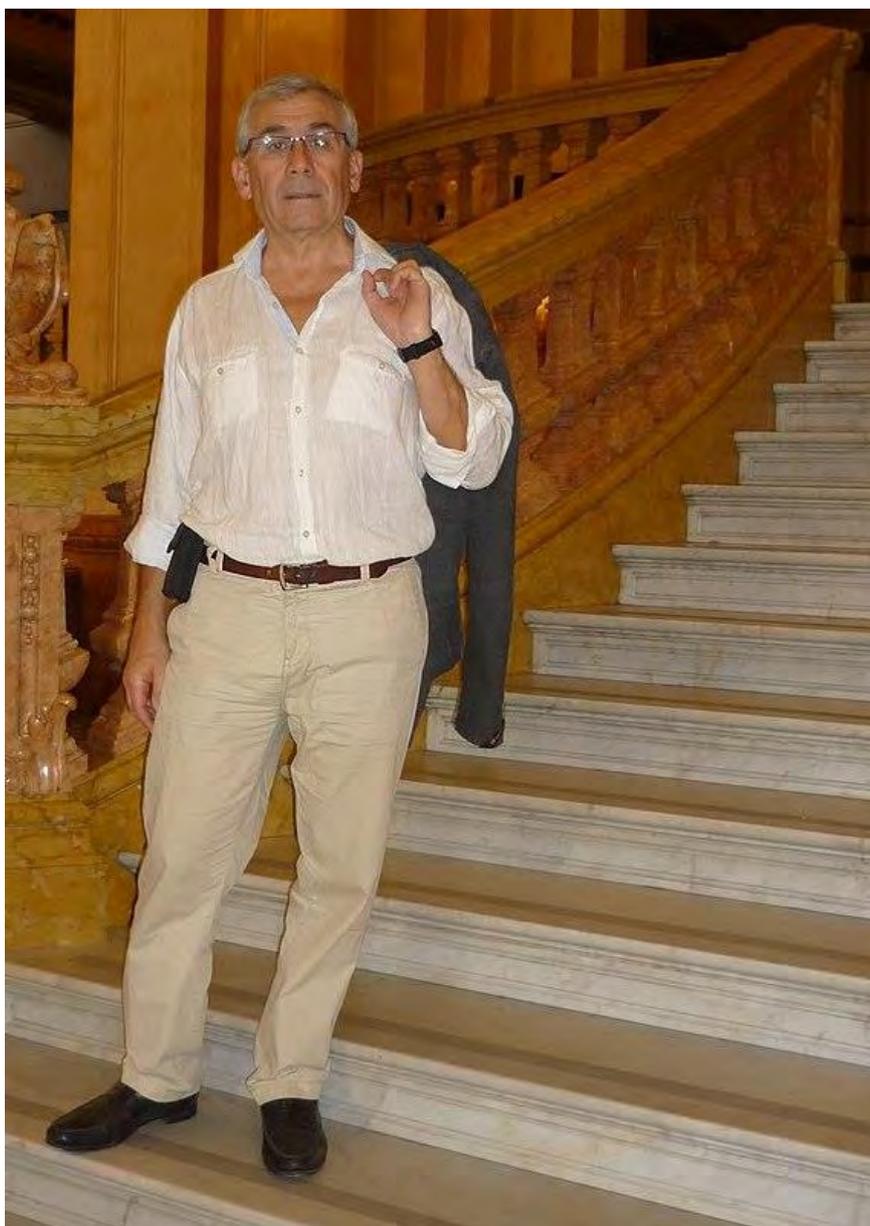
## Références

- Allouch, A. (2021). *Mérite*. Anamosa.
- Bantigny, L. (2019). *L'œuvre du temps*. Éditions de la Sorbonne.
- Blanquer, J.-M. et Morin, E. (2020). *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*. Odile Jacob.
- Boucheron, P. (2016). *Faire profession d'historien*. Publications de la Sorbonne.
- Boucheron, P. (2016). *Faire profession d'historien*. Publications de la Sorbonne.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Raison d'agir.
- Bourdieu, P. (2022). *Retour sur la réflexivité*. Éditions EHESS.
- Eribon, D. (2009/2018). *Retour à Reims*. Champs.
- Establet, R. et Marchi, J. (2012). *Un philosophe en Corse. Edmond Goblot. Correspondance (1882-1884)*. Ajaccio : Albiana.
- Goblot, E. (2010/1925). *La barrière et le niveau*. Presses Universitaires de France.
- Hoggard, R. (2013). *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Seuil.
- Isambert-Jamati, V. (1995). *Solidarité fraternelle et réussite sociale. La correspondance des Dubois-Goblot*. L'Harmattan.
- Kergomard, J., Salzi, P. et Goblot, F. (1937). *Edmond Goblot 1858-1935. La vie – l'œuvre*. Alcan.
- Lagrange, R.-M. (2010). Se ressaisir. *Genre, sexualité & société* [En ligne], 4 | Automne 2010, mis en ligne le 05 décembre 2010, consulté le 11 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/gss/1534> DOI : <https://doi.org/10.4000/gss.1534>
- Lagrange, R.-M. (2010). L'impensé de la vieillesse : la sexualité. *Genre, sexualité & société* [En ligne], 6 | Automne 2011, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 11 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/gss/2154> DOI : <https://doi.org/10.4000/gss.2154>
- Lahire, B. (1993). Compte-rendu de *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. *Sociologie du travail*, 35/2, 221-223.
- Lallement, M. (2015). *Logique de classe. Edmond Goblot, la bourgeoisie et la distinction sociale*. Les Belles Lettres.
- Muel-Dreyfus, F. (2021). Socioanalyse/Socio-analyse. Dans G. Sapiro (Dir.), *Dictionnaire Bourdieu*, (p. 795-796). CNRS Éditions.

- Riondet, X., Hofstetter, R. et Go, H. L. (2018). L'Éducation nouvelle : itinéraires et regards croisés. Dans X. Riondet, R. Hofstetter et H. L. Go, (Dir.), *Les acteurs de l'Éducation Nouvelle au XXe siècle*, (p. 7-27) Presses Universitaires de Grenoble.
- Traverso, E. (2020). *Passés singuliers. Le « je » dans l'écriture de l'histoire*. Lux.
- Zinn, H. (2013). *L'impossible neutralité. Autobiographie d'un historien militant*. Agone.

## Entretien avec...

---



André D. Robert

Photographie prise au théâtre Colon (Buenos Aires) par Françoise Robert en 2017

## **Défense de la philosophie**

---

André D. Robert

André D. Robert a enseigné en lycée comme professeur de philosophie, puis à l'École normale nationale d'apprentissage comme psychopédagogue à Saint-Denis (ce qui lui a valu le statut d'agrégé de philosophie). Après une thèse en sciences de l'éducation (1989) à l'université Paris-Descartes sous la direction de Viviane Isambert-Jamati (voir la notice qu'il a récemment consacrée à celle-ci dans le dictionnaire Maitron<sup>148</sup>), il a exercé comme maître de conférences à l'IUFM de Créteil (1991-1995) puis à l'université Rennes II (1995-1998). Il a ensuite, après la soutenance de son HDR (1998), été nommé professeur à l'université Lumière-Lyon 2 (1998-2017). Il a été rédacteur en chef de la *Revue française de pédagogie* (1999-2003), il a fondé et dirigé le laboratoire de recherches ECP (2010-2012) ; il a dirigé l'école doctorale EPIC Lyon 2-Lyon 1-UJM Saint-Étienne (2007-2016). Il a été président de la section Sciences de l'éducation du CNU (2011-2015), puis a animé le projet de SFR Éducation dans le pôle universitaire lyonno-stéphanois (2015-2017). Il est l'auteur de nombreux articles et ouvrages (France, Portugal, Brésil).

### **Pourquoi as-tu choisi des études de philosophie ?**

Mon orientation vers des études de philosophie trouve sans doute sa source dans mon besoin, originaire et inaltérable, éprouvé depuis l'enfance – au moins implicitement – et continué jusqu'à présent, de compréhension globale du monde, du fonctionnement des sociétés et des ressorts humains. Je dois certainement à mon père un penchant pour la réflexivité qu'il cherchait pour sa part dans la littérature qu'il faisait volontiers pénétrer dans la vie quotidienne en y mêlant parfois les personnages de fiction comme s'ils étaient des protagonistes de notre réalité. Ainsi je ne peux m'empêcher de penser que mon deuxième prénom, presque inavouable aujourd'hui, Désiré, a une part de son origine non pas dans le personnage de théâtre de Guitry mais dans celui de la « série » de Georges Duhamel *La chronique des Pasquier*, où apparaît un certain Désiré Wasselin (*Le notaire du Havre*).

Mais, si disposition il y a (cependant pas de même nature que celle provenant de parents philosophes ou intellectuels – ce n'était pas le cas, mes parents étaient instituteurs, qui plus est non passés par les écoles normales), cela n'est pas suffisant à rendre compte de mon choix d'études supérieures en philosophie. Celui-ci a en grande partie été déterminé par la rencontre d'un jeune professeur admiré (M. Dyonet est le nom qui me revient soudain, merci d'avoir sollicité en moi grâce à cet entretien cette

---

<sup>148</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article248611>

réminiscence) au lycée Pothier d'Orléans, qui m'a ouvert, à la fin des années soixante, aux grands auteurs, à la méthode de la réflexion philosophique et aux joies de la dissertation bien léchée (j'en reconnais les vertus, utiles à la pratique d'autres formes d'écriture, mais je mesure aussi les limites de l'exercice), ainsi qu'à un premier ancrage théorique du côté de la phénoménologie husserlienne. Donc les préoccupations métaphysiques étaient bien présentes dans mes questionnements d'adolescent en classe terminale, et, même si ensuite elles ont été recouvertes par des urgences politiques et pour cette raison occultées en quelque sorte volontairement par moi, elles n'ont jamais complètement disparu.

Comme j'ai ensuite intégré une classe préparatoire, j'ai suivi de manière assez approfondie des cours d'histoire, discipline pour laquelle j'avais aussi de l'inclination et certaines dispositions - ce qui s'est traduit ultérieurement dans mon activité et ma production universitaire de socio-historien, sans que je perde cependant toute attache avec mes origines philosophiques (je suis membre à la fois de la Sofphied et de l'ATRHE). Mais, vers 18 ans lorsqu'il s'est agi de choisir une discipline universitaire dans laquelle s'inscrire en vue d'obtenir les équivalences de DEUG et de licence, je n'ai pas hésité une seconde : ce fut la philosophie, pour les raisons susdites. J'y avais obtenu d'excellents résultats scolaires, et surtout elle m'apparaissait comme la discipline la plus à même d'apporter des réponses (fût-ce sous la forme de rebonds continus vers d'autres questions) aux grandes interrogations qui m'habitaient, la plus à même de faire concorder obligation d'exercice professionnel et souci existentiel de profondeur, en quelque sorte la plus apte à réconcilier expression de soi et travail, comme le suggère Marx de l'artiste, dans ses analyses de l'aliénation du travail.

Justement, à la faveur de la conjoncture politique post-1968, et en relation avec mes indignations devant les inégalités sociales, mes attachements de toujours aux dominés, particulièrement à la classe ouvrière de l'époque, Marx et le marxisme sont devenus mes polarités philosophiques de référence, avec tout ce que cela a comporté - vu mon choix du côté du PCF - d'orthodoxie stérilisante d'une part, de rébellion althusserienne non moins aporétique d'autre part. Cependant je ne peux totalement regretter ce passage de plus d'une dizaine d'années dans cette mouvance, qui m'a procuré l'illusion qu'une théorie juste peut être déterminante à dessiner les contours d'une société juste en même temps que les joies - et les habiletés - des joutes théoriques, dont les problématiques d'alors se sont largement éparpillées au fil des changements politiques et sociaux survenus depuis. Tant qu'ils n'entraînent pas à des dérives irréparables, je crois ces états, voire illusions de conscience, sous une forme ou l'autre, nécessaires à l'accomplissement d'un jeune esprit, et je ne les regrette pas. Mon

mémoire de maîtrise, *Politique de Platon*, très bien apprécié par sa directrice à qui je voue aussi une grande reconnaissance, Geneviève Rodis-Lewis, porte la trace de cette quête de la société juste (en ordre ? dois-je m'interroger critiqueusement) au prisme – c'était son originalité – d'une lecture assez largement mâtinée des thèses d'Althusser. J'admiraïs (j'admire toujours, nonobstant tout le reste) en ce philosophe l'extrême souci de rigueur théorique, la traque constante de la falsification idéologique et la lumineuse capacité d'exposition pédagogique, ainsi que la relecture de Marx à l'aune de la rupture épistémologique bachelardienne ; même si tout cela a été emporté et dispersé très vite, à partir des années 1980, dans le vent de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle finissant et du XXI<sup>e</sup> commençant, il en reste – je l'espère – des linéaments encore féconds, rapportés à un déplacement, obligé par la nouvelle donne socio-économique, des problématiques politiques. C'est sur cette base, le marxisme s'estompant peu à peu du cœur de mes démarches intellectuelles tout en continuant à y occuper une place d'arrière-plan non effaçable (dans ma thèse<sup>149</sup>, soutenue en 1989, je citais encore le Sartre parlant du marxisme « comme horizon indépassable de notre temps ») que mon ancrage s'est constitué autour de la philosophie politique puis de la philosophie politique de l'éducation.

Pour répondre complètement à la question, je dirais que mon choix philosophique premier repose en fait sur un triptyque composé de la littérature (comme exploration la plus fine et infinie de tous les ressorts de l'âme humaine), de l'histoire (comme connaissance problématisée du passé objectif de l'humanité) et bien sûr de la philosophie en tant que telle (dans sa version occidentale – et pardon de n'être pas très original – comme reprise architectonique conceptualisée de l'ensemble des grandes questions qui se posent à l'homme).

### **Quel bilan fais-tu des années où tu as enseigné la philosophie en lycée ?**

J'ai enseigné la philosophie dans deux lycées de Bretagne-nord (un de petite ville rurale puis l'autre de chef-lieu de département) pendant une dizaine d'années (1974-1983). Cela se situe en une époque précédant les grandes réformes visant à amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, époque où seulement 30% d'une génération parvenaient à obtenir ce diplôme. Je n'ai pourtant pas le souvenir de m'être adressé à ce qui pourrait rétrospectivement s'apparenter à une population privilégiée, la démocratisation relative des publics ayant alors déjà commencé à s'opérer depuis les années 1960, et s'avérant sensible, à considérer

---

<sup>149</sup> *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires (1968-1982)*, Thèse nouveau régime, Paris 5-Descartes.

empiriquement les origines familiales de mes élèves, particulièrement dans le lycée rural (couplé avec un établissement professionnel agricole, bientôt appelé LEP à la suite de la réforme Haby en 1975) où j'ai effectué mes trois premières années d'enseignement. Bien sûr, scientifiquement, il faudrait y regarder de plus près et analyser sérieusement les CSP concernées. J'étais un professeur « classique », dépendant d'une formation elle-même très traditionnelle, imprégné de l'idéologie caractéristique du métier de professeur de philosophie (considérant, par exemple, en matière d'évaluation, que la palette des notes attribuées devait être restreinte et ne pas couvrir tout le spectre de 0 à 20, en raison du statut prétendu particulier de cette discipline et de l'impossibilité d'y atteindre le maximum, ce qui est contradictoire avec l'idée de discipline scolaire évaluée numériquement). Tout en étant marxiste et engagé politiquement comme je l'ai dit, j'étais laïque dans ma pratique, c'est-à-dire ne m'autorisant pas à ne proposer à mes élèves que mes propres perspectives philosophiques. Je me montrais respectueux des programmes et des philosophes qui y étaient inscrits, bref un professeur « sérieux », conscient de dispenser un enseignement pensé en principe pour être le couronnement des études secondaires, mais sans cependant développer pour mon compte ce sentiment de supériorité par rapport aux autres disciplines qui est trop souvent un *habitus* attaché à l'exercice de ce métier. Je n'ai ainsi pas sacrifié à la figure assez répandue du professeur de philosophie se confondant avec celle du philosophe (avec ses attributs traditionnellement attendus).

Dans ma relation aux élèves, je les ai toujours assurés – et je m'y suis, je crois, tenu – que je ne réduirais jamais leur personnalité globale à leur personnalité scolaire, notamment à leurs résultats pouvant être faibles en philosophie, ce qui m'a valu ultérieurement, de la part de certains, des témoignages de reconnaissance. Rejoignant ainsi Jeannette Colombel, professeure de philosophie ayant marqué de son empreinte la khâgne du lycée Edouard Herriot de Lyon, que j'avais croisée un temps<sup>150</sup>, j'estimais aussi que l'action d'un professeur – qui plus est de philosophie – ne peut se limiter aux limites étroites de la salle de classe. C'est pourquoi j'ai animé pendant quelques années, dans le lycée de centre-ville, un ciné-club. De cette façon, alors que je ne théorisais pas cela dans le moment – je ne parle pas ici des études et analyses cinématographiques savantes, bien sûr déjà existantes – j'anticipais en quelque sorte les rapprochements systématisés par la suite entre cinéma et philosophie proprement dite, voire allant jusqu'à faire du cinéma une enclave de la philosophie, comme on en trouve aujourd'hui la configuration chez Stanley Cavell et

---

<sup>150</sup> Voir ma contribution à paraître en 2023 dans un ouvrage consacré à Mai 68 et l'éducation à Lyon, aux PUL : Une philosophe engagée dans le « moment 68 » à Lyon : Jeannette Colombel, politique et école.

Sandra Laugier notamment. Mais, à l'époque, j'opérais une séparation assez nette entre mes deux activités.

Cela m'amène à la partie de la question portant sur ce qui me semble fondamental, et doit être préservé, dans l'enseignement de la philosophie au lycée. On a souvent, et peut-être encore maintenant, prétendu à l'exceptionnalité française de cet enseignement dans le second degré ; elle est réelle si l'on met l'accent sur la technicité de ce qui est enseigné chez nous sous ce nom, mais, d'autres pays européens, comme la Belgique ou surtout l'Italie, ont des formules qui ne sont pas dépourvues d'intérêt. Dans le dernier cité, il s'agit d'un enseignement culturel large, fondé sur une réflexion incluant la littérature, la poésie, les arts, plastiques et autres, la philosophie (quoique dans une orientation nettement moins technique). On aura compris que je reste très attaché à la présence d'un enseignement réflexif critique dans les classes terminales de notre pays, sans en priver d'une part les élèves de l'enseignement professionnel, sans tendre d'autre part à en faire un enseignement pesant, voire parfois punitif, en tout cas étroitement scolaire avec tout ce qui s'attache à cet adjectif. Ce qui introduit à un paradoxe, à une tension entre la revendication – plus particulièrement sensible en philosophie, semble-t-il – de sa présence comme discipline obligatoire à l'école (l'optionnel conduit inmanquablement à la marginalisation) et l'exercice d'une pensée personnelle libre.

Pour l'ensemble de la scolarité, je rejoins volontiers Foucault plaidant pour une érotique du savoir, et pour ces rencontres pédagogiques qui, au lieu du rapport de domination consciente ou implicite le plus souvent en vigueur, « altèrent sans aliéner ». Je suis par ailleurs extrêmement sensible – sans la discréditer entièrement – à ce que représente, de plus en plus, la culture de masse adressée à la jeunesse, transmise par les médias et les réseaux sociaux, qui ne fait pas que concurrencer la culture scolaire mais en éloigne la grande majorité des élèves, rendant la première éminemment désirable quand l'école est le plus souvent renvoyée à la contrainte et à l'ennui, à une place presque exclusivement subordonnée à l'obtention à terme d'un emploi. Comment rendre l'école objet d'envie pour la grande majorité des élèves ? Comment rendre la discipline philosophique désirable alors que les exercices qui lui sont liés apparaissent souvent rejetés ? Cela, sans évidemment faire fi de la nécessité de se plier à des exigences contraignantes qui restent la caractéristique de la forme scolaire, et un gage de rigueur dans l'expression d'une pensée. Je n'ai évidemment pas la solution, même si j'appartiens à un groupe de réflexion et d'action (CICUR : *Collectif d'Interpellation du Curriculum*) qui place la question des savoirs, de leur nature et de leurs interrelations, de leur redistribution en termes de contenus à privilégier, au cœur de la réflexion sur la justice scolaire. J'aurai l'occasion d'y revenir.

Concernant spécifiquement la philosophie, si j'avais à l'enseigner aujourd'hui, je chercherais beaucoup plus à concilier les questions générales du programme, référant à la philosophie et aux philosophes consacrés, avec des éclairages empruntant largement à l'actualité sociale, au cinéma, au théâtre (ma passion depuis mon jeune âge), à des secteurs les plus divers de la culture, quitte à m'affranchir de la pression de « finir le programme ». Ce n'est pas une nouveauté, c'est ce que faisait par exemple Jeannette Colombel déjà citée (elle a professé jusqu'aux années 1980), et c'est ce que font des professeurs de philosophie (et d'autres, selon les spécificités propres à leur discipline). Je plaiderais pour une révision des programmes intégrant systématiquement les pensées autres qu'occidentales<sup>151</sup>, des conceptions autres que purement conceptuelles, ainsi que celles – propres à la post-modernité – incluant des formes non conventionnelles de pensée, qui expriment un besoin de philosophie ressenti en creux par la société à travers différents espaces (cafés philo, universités populaires, magazines, BD, éditions pour enfants, rapprochements philosophie-cinéma déjà évoqués). Ce besoin de philosophie prend corps au sein de configurations socio-économiques marquées par une dilution du sens profond de l'existence, et appelle à une conciliation entre la philosophie scolaire et cette expression sociale parfois fragmentaire. Encore une fois, je ne me cache pas la difficulté, d'ailleurs existante depuis longtemps, consistant à faire tenir ensemble pensée personnelle libre (tout en s'appuyant sur ceux qui ont pensé avant nous) et exercice scolaire, plaisir de la réflexion pour elle-même et côté incontournable de son évaluation dans un cadre scolaire.

En tout état de cause, il faut préserver la place d'un enseignement philosophique critique, puisant largement dans toutes les cultures, en fin de second degré, y compris en envisageant de l'introduire dans une ou des classes précédant la terminale, et en imaginant sa possible extension en complément au moins des premières années d'études supérieures.

### **Pourquoi avoir bifurqué, dans la suite de ta carrière de chercheur, de la philosophie vers la socio-histoire ?**

Justement, je ne me trouvais pas initialement dans une « carrière de chercheur », mais j'y aspirais peu ou prou, me souvenant très bien d'une conversation avec un inspecteur général, à l'occasion d'une inspection, sur la possibilité d'un statut d'enseignant-chercheur à l'intérieur du secondaire (auquel il opposa naturellement un refus, compte tenu de l'impossibilité administrative de la chose). Après un début de carrière en

---

<sup>151</sup> Voir le récent ouvrage de Vincent Citot (2022). *Une histoire mondiale de la philosophie : une histoire comparée de l'histoire des cycles de la vie intellectuelle dans huit civilisations*. PUF.

lycée, j'ai d'abord éprouvé le besoin d'évoluer. Comme beaucoup de professeurs de philosophie (que ce soit dans un sens ou dans l'autre, du lycée vers l'école normale ou de celle-ci vers le lycée), je suis devenu ce qu'on appelait alors psycho-pédagogue, formateur d'enseignants, en école normale (celle dite alors « nationale d'apprentissage »). J'ai, parallèlement à ma nomination à l'ENNA<sup>152</sup> de Saint-Denis, entrepris un DEA puis une thèse sur les syndicalismes enseignants dans la période post-68, sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, sociologue du travail et de l'éducation qui m'a très favorablement accueilli dans l'UER de Sciences de l'éducation de Paris-Descartes où elle exerçait. Pourquoi ce choix ? Il a, comme toujours, de multiples déterminants. Besoin d'évoluer, je l'ai dit, besoin de me revalider à mes propres yeux en m'exprimant dans un écrit de longue haleine producteur de connaissances nouvelles, même de portée modeste. Satisfaction apportée à ma prédilection déjà évoquée pour la philosophie politique, quelque peu décalée vers la sociologie et vers la socio-histoire. Je m'en suis expliqué au début de mon texte d'Habilitation à diriger des recherches : devant l'aspect partiellement insatisfaisant pour moi de l'enseignement de la philosophie (malgré tous ses apports et même si j'en maintiens évidemment la nécessité absolue) et devant la multiplicité des doctrines à concilier dans un contexte d'abstraction revendiquée (remarque un peu naïve, j'en conviens), j'ai opté après réflexion pour la matérialité de recherches empiriques, pour leur côté plus rassurant d'une certaine manière, possibilité qu'offrent nettement la sociologie, l'histoire, la socio-histoire. Je m'exprimais en ces termes :

« Les énoncés qu'elle [la philosophie] légitime, dans la discipline dominante qu'est l'histoire de la philosophie, semblent souvent, par leur aspect circulaire et autoréférencé, trop en décalage avec les finalités générales affichées (risque de diffèrement du sens) ou, à tout le moins, étirement tel des détours empruntés que cette question du sens paraît évacuée ». Une note de bas de page précisait : « Cette critique est parfois formulée par les philosophes eux-mêmes, par exemple François Jullien, président du Collège de philosophie<sup>153</sup> : « La philosophie se perd quand elle se replie sur elle-même ».

Et j'ajoutais dans le corps du texte une référence au sociologue Christian Lalive d'Epinay dans le propos duquel je me reconnaissais, toutes conditions égales par ailleurs :

« Les études de théologie protestante que j'avais conduites parallèlement à celles de sociologie m'avaient rompu à l'exégèse et à l'analyse littéraire du texte ...[j'étais] particulièrement sensible à la subjectivité de certaines analyses [...] je

---

<sup>152</sup> École Normale Nationale d'Apprentissage, chargée de la formation des professeurs de LEP (ultérieurement LP).

<sup>153</sup> Spécialiste de la pensée chinoise donc de la rupture avec la tradition philosophique occidentale.

voyais aussi – le sociologue pointait l’oreille – que cette subjectivité n’attestait que bien rarement une liberté et exprimait le plus souvent une soumission »<sup>154</sup>.

Mais, puisque cet entretien invite à une sorte de confession, il ne faut pas dissimuler la face cachée de ma décision de bifurcation. Si, comme l’a argumenté Deleuze, le philosophe est fondamentalement un créateur de concepts, il était clair que je ne l’étais et ne le serais pas, alors qu’une discipline empirique me donnait les moyens de produire des données, tout en n’abandonnant pas la dimension théorique indispensable et le soubassement philosophique nécessaire à mon sens à une bonne pratique des sciences humaines et sociales. De fait, je n’ai jamais complètement abandonné le contact avec la philosophie, me tenant de loin en loin au courant des grandes évolutions contemporaines, m’intéressant par ailleurs de très près à l’épistémologie que j’ai enseignée en master 2 de sciences de l’éducation, faisant quelques communications et articles dans ce domaine, comme dernièrement à propos de l’épistémologie de la recherche en éducation confrontée au défi de la neuro-éducation<sup>155</sup>.

**Jacques Rancière dit que le système d’enseignement est essentiellement fait pour délivrer des diplômes. Si l’on veut le transformer de l’intérieur, que s’agit-il de faire en priorité, et pourquoi ?**

Travaillant sur les syndicalismes enseignants et leurs liens avec les identités professionnelles enseignantes, j’ai utilisé le cadre théorique de la sociologie des professions, entre référence fonctionnaliste (ce qu’une activité devrait être pour constituer une « profession », conception fixiste qui a un intérêt régulateur mais d’évidentes limites liées à une forme d’ahistoricisme) et référence interactionniste (qui fait du « professionnisme » l’objet de luttes, de concurrence entre groupes plus ou moins proches, inscrit ces luttes dans un processus changeant et surtout, par-là, les historise). J’ai essayé de montrer en quoi les principaux syndicats enseignants en France ont historiquement joué un rôle à double polarité, entre référence première au syndicalisme traditionnel à forte composante ouvrière et en même temps, parce que relevant d’activités intellectuelles, aspiration à se voir reconnaître un statut particulier propre aux métiers de diffusion du savoir, du service

---

<sup>154</sup> André D. Robert (1999). *Actions et décisions dans l’Éducation nationale, un itinéraire de recherche*, L’Harmattan, p. 10-11.

<sup>155</sup> Communication le 1<sup>er</sup> juin 2022 au colloque de la Sofphied à Nancy : « Du programme de « l’éducation-basée-sur-la science » aux conditions socio-épistémiques d’un progrès de la Raison éducative », à paraître.

altruiste. Bref, me semblait se dessiner une position en tension des métiers enseignants, dont leurs syndicats étaient les révélateurs à travers l'affirmation répétée de la distinction par les savoirs d'une part et l'aveu parallèle d'une infériorisation sociale tenant à la question des salaires d'autre part, constamment présente dans les revendications depuis l'origine. Bien sûr, cela est à relativiser selon les différentes catégories d'enseignants et, à l'intérieur même des catégories, selon les segments qui les composent en fonction des lieux et types de formation reçue, du « prestige » des disciplines enseignées, etc. Si le fonctionnement syndical enseignant ne peut évidemment se résumer à cela, néanmoins globalement – et du point de vue de la problématique adoptée – cette tension paraît constituer une clé de compréhension à la fois du succès passé de l'idée syndicale et de ses difficultés actuelles.

En effet, au regard des dernières décennies, la dimension détention et diffusion réglée des savoirs, sans naturellement disparaître, surtout quand on considère sa mise en forme pédagogique et didactique, s'est en partie érodée à la faveur de l'augmentation du niveau général de la population, de la volonté de plus en plus affirmée de certaines catégories sociales, y compris classes moyennes, d'intervenir dans les affaires scolaires et aussi de la prétention de pouvoir enseigner les enfants aussi bien sinon mieux que les spécialistes (ce qu'atteste le travail familial d'entraînement scolaire qui place indéniablement certains enfants en situation privilégiée dans le système). En conséquence, un des leviers actionnés par les syndicats en matière de « professionnisme » ou de « processus de professionnalisation » pour faire reconnaître à la hausse dans la société le statut de leurs mandants tend à perdre de la valeur (il s'agit seulement d'une tendance, rien n'est absolu, il faut ici penser en termes de processus et de contradictions à l'œuvre). Par voie de conséquence, si l'on suit ce raisonnement, l'activité professorale pourrait devenir (toujours tendanciellement) « substituable », et entraîner à la baisse le processus de professionnalisation. Lorsqu'il recrute de plus en plus systématiquement des contractuels précaires non formés pour parer aux emplois non pourvus, le ministère de l'Éducation nationale ne fait pas autre chose que d'aller dans cette direction, négative pour l'image et le statut objectif de l'activité professionnelle enseignante.

Même si je comprends bien qu'il ne l'entend pas exactement dans ce sens, c'est cependant ainsi que je rejoindrais Jacques Rancière quand il affirme que le système d'enseignement est essentiellement fait pour délivrer des diplômes (au détriment d'autres fonctions, notamment émancipatrice). Cela n'excluant pas sa pertinence pour l'organisation du système tout entier (j'y reviendrai en traitant de la forme scolaire), j'applique ici pour ma part cette formulation aux agents du système, aux enseignants. Ainsi, au fond, la seule chose qui ne serait pas substituable dans leur activité, ce serait la délégation d'État faite aux fonctionnaires

publics que sont les enseignants de délivrer les diplômes, même lorsqu'ils n'enseignent pas dans des classes à diplômes. C'est en tant que « corps » qu'ils sont concernés et c'est cet aspect qui leur assurerait de conserver dans la société un peu du poids nécessaire pour garder une position respectée (même non traduite en termes salariaux). Toutefois le récent épisode épidémique a contribué à rééquilibrer quelque peu les choses en démontrant pratiquement à de nombreux parents, qui pouvaient se trouver auparavant dans d'autres dispositions, que l'activité d'enseigner, loin d'être aussi substituable qu'ils l'imaginaient, est une activité professionnelle spécifique (ce que l'on a presque honte à devoir réaffirmer sans cesse, mais c'est le tropisme trop insistant vers un mépris effectif de la fonction enseignante – par les recrutements au rabais et les attaques contre la formation – qui y oblige, et qui justifie de fait les interventions syndicales de défense et promotion du statut des enseignants dans la société).

Si j'en reviens à Rancière, quand il dit cela du système d'enseignement, il veut dire que, au lieu de la fonction émancipatrice que lui prête volontiers une certaine doxa, sa finalité réelle est l'adaptation à l'emploi, au fond la soumission à la structure des emplois existants et à l'ordre socio-économique dominant. Il est tout à fait vrai que même si d'autres moins utilitaristes et aliénatrices sont présentes pour la forme, cette finalité tend à occuper désormais une place majeure dans les discours du système et dans les représentations de beaucoup de ses usagers, ce qu'illustrent à l'envi notamment les travaux du chercheur néerlandais Gert Biesta<sup>156</sup>. De son côté, Eirick Prairat dit que l'école devient une « hétérotopie » (espace clos, destiné à accueillir une activité vouée à une fin unique, selon Foucault) soumise au seul modèle économique. Alors, que faire, que pouvons-nous faire pour résister à cette dégradation de l'utopie scolaire ? Que peut faire un professeur pour se désaliéner d'un tel système et pour désaliéner ses élèves ? 1) Réfléchir critiqueusement bien sûr, d'abord pour son propre compte. 2) S'engager dans des organisations (politiques, syndicales, pédagogiques, autres) dont il estime qu'elles peuvent contribuer à lutter contre la marchandisation et la soumission utilitariste de l'école à des finalités autres que celles, originaires, de l'étude accomplissante de soi (retrouvant d'une certaine façon un esprit proche de la *scholè*), finalité libératrice, émancipatrice (retour à la considération, souvent perdue, que l'ignorance ou le dogmatisme sont instruments d'aliénation et de maintien dans la domination sociale). 3) Agir en mettant en œuvre une pédagogie de

---

<sup>156</sup> Par exemple : Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 657-668.

désaliénation tout en n'oubliant pas de s'appliquer à soi-même la *phronèsis* ou prudence aristotélicienne (c'est-à-dire sans le faire de manière intempestive) et en puisant à l'occasion dans le répertoire des pédagogies ayant fait leurs preuves désaliénatrices (tout en prenant garde là aussi aux éventuelles illusions). 4) Promouvoir, par l'exemple et la conviction, la thèse que l'école peut, et doit, avoir d'autres finalités que ses finalités aujourd'hui dominantes dans le contexte de la mondialisation néo-libérale, celle de la formation pour elle-même, la *Bildung*, celle de la participation à la recherche personnelle de sens dans un monde de plus en plus incertain, celle de l'accès à une, des cultures au sens large et ouvert, etc. (sans pour autant perdre de vue la préoccupation d'employabilité qui a aussi sa légitimité, tout cela supposant en tout état de cause le déploiement d'une dialectique fine).

**Tu t'es intéressé aux travaux sur ce que l'on appelle la « forme scolaire de socialisation », peux-tu expliquer ce qui te semble important dans cette question ?**

J'ai en effet consacré une partie de mes travaux des deux dernières décennies à la forme scolaire, notion qui ne lui appartient pas originellement mais qui a été nettement théorisée par le sociologue lyonnais Guy Vincent. En fait, une grave crise est survenue dans mon laboratoire, due à une volonté directoriale d'imposer une ligne théorique unique (en l'occurrence, la sociologie pragmatique, à laquelle je trouve par ailleurs une certaine pertinence, à condition de ne pas l'hypostasier de manière définitive); en tant que nouveau responsable d'un nouveau laboratoire, néanmoins héritier du précédent, j'avais besoin d'une notion à la fois fédératrice et susceptible d'être travaillée de plusieurs points de vue théoriques, dans plusieurs perspectives. La « forme scolaire de socialisation » (l'expression complète a son importance) y a pourvu. Je prêtai ma plume à l'écriture collective d'un document servant à introniser auprès des instances évaluatives une nouvelle entité, *Éducation, Cultures, Politiques*, dans les termes qui suivent :

Le centre de recherches « se donne pour objet l'analyse des médiations pratiques, discursives, instrumentales par lesquelles une pluralité d'acteurs, à différents niveaux de responsabilité et à différentes échelles territoriales (du local au global) contribuent à élaborer ou réagissent à des stratégies, orientations, conduites *politiques* dans le champ de l'éducation et de la formation. Construites pour une diversité accrue de publics, ces politiques sont analysées tant sur la longue durée que dans leurs évolutions les plus contemporaines [...].

Les bases de leur problématisation des questions d'éducation et de formation par les membres [du centre de recherches] peuvent se définir comme suit. Depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle jusqu'aux grandes lois scolaires de la fin du XIX<sup>e</sup>, à travers aléas et variantes, s'est mis en place ce que le sociologue de Lyon 2 Guy Vincent a appelé

la « forme scolaire » caractéristique des sociétés occidentales, et relevant du projet moderne. Celle-ci peut se caractériser globalement et de façon idéal-typique en référence à une conception uniforme de l'espace (un espace clos et spécialement dévolu à l'éducation), du temps (on en cultive l'organisation très réglée), des devoirs (à tous les sens du terme), de la pédagogie et de la didactique [...], à la conformité à des principes et à des règles plutôt qu'à la démarche d'appropriation/construction des savoirs par un sujet, de la personne de l'élève (personne impersonnelle en quelque sorte, abstraite, non reconnue dans ses différences et ses appartenances, non plus que dans sa dimension possiblement créatrice), de celles de l'enseignant et de l'administrateur (peu appelés à se penser sur le mode de la réflexivité et de l'autonomie professionnelle) » (ECP, 2011).

En choisissant ce cadre soumis à l'approbation des membres de l'équipe dans leur diversité (sociologues, historiens, philosophes, anthropologues, psychologues), il n'était pas question d'utiliser une notion fermée sur elle-même et qui aurait fait l'objet d'illustrations-confirmations mais de tester son potentiel heuristique au regard des champs disciplinaires de référence d'une part, des évolutions des politiques et pratiques éducatives et formatives étudiées sous différents angles, d'autre part. Il s'agissait aussi de se demander si la notion avancée par Vincent, en alternative du mode de socialisation « scolaire », le mode de « socialisation démocratique », pouvait constituer, dans les termes où il l'illustre (par exemple une leçon au lycée expérimental de Saint-Fons), une voie robuste pour affronter les défis contemporains et/ou si l'idée de socialisation formative (ou éducative, en un sens plus proche de la *Bildung*, en tout cas moins rigide que la forme scolaire) pouvait y pourvoir. Le colloque tenu à Lyon en juin 2017 sur la « forme scolaire, prisonnière de son succès ? » a montré, sans se limiter à leurs seuls apports, que les membres de l'unité de recherche s'étaient, dans leur diversité, inscrits réflexivement dans la perspective ainsi définie, en dehors de toute inféodation à un modèle théorique exclusif<sup>157</sup>.

Pour répondre plus complètement, il me semble que « forme scolaire des relations sociales » est une notion riche et heuristique à condition qu'on ne la banalise pas comme la tendance<sup>158</sup> existe actuellement (confusion avec institution scolaire ou école), qu'on la travaille pour lui faire produire du nouveau (comme l'ont fait dès 1993, dix ans après la thèse de Vincent, Vincent lui-même, Lahire et Thin), en insistant notamment sur le lien entre forme scolaire de socialisation et pratiques scripturales<sup>159</sup> ; qu'on la confronte à d'autres concepts disponibles pour approcher de manière synthétique et transhistorique le phénomène « école » (modèle scolaire, culture scolaire, « éducationnalisation », mass

---

<sup>157</sup> Seguy, J.-Y. (Dir.) (2018). *Variations autour de la forme scolaire*. PUN.

<sup>158</sup> Je pense ici aux nombreux témoignages et récits d'épreuve du malheur scolaire.

<sup>159</sup> Vincent, G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL.

scholarization, grammar of schooling, etc.). En particulier, sans poser par essence une opposition frontale entre scolaire et démocratique, il me paraît nécessaire d'injecter, si j'ose dire, dans la notion le travail de la contradiction, en considérant – toute conscience de sa dimension aliénatrice établie et abondamment étayée au fil des siècles – le degré de compatibilité entre la forme scolaire et l'émancipation (selon quelles conditions de possibilité). De ce point de vue, je reviens volontiers à Foucault, que j'ai déjà cité, lorsque – après avoir assimilé écoles, hôpitaux, prisons sous l'expression de « grand enfermement » – il parle de ces rencontres avec un maître – disons plus modestement un professeur – certes exceptionnelles mais existantes (peut-être permises par la seule forme scolaire ?) – « qui altèrent sans aliéner », qui modifient une vision du monde ou une approche de la réalité, suscitent une vocation, marquent leur empreinte sur un devenir personnel en libérant ses potentialités propres. Comment faire en sorte qu'au lieu de la grisaille de trop de situations scolaires, ce soit ce type de rencontres qui prévale ? Questions de finalité(s), comme mentionné précédemment, et aussi de « design » de l'école. Il s'agirait alors de repenser sa forme, de desserrer sa pression évaluative (certains pays le font, et ne sont pas plus mal placés que nous dans les classements internationaux), de repenser fondamentalement le rapport aux savoirs des élèves et, partant, la nature même des savoirs qui leur sont proposés, de faire de l'école un lieu de véritable(s) culture(s) en la rapprochant de l'idée de « centre de culture » très largement ouvert aux populations (voir à cet égard ce qu'en dit, sur la base d'expériences de lycées de son pays, un ancien ministre italien de l'éducation, Luigi Berlinguer). Bref, de remplacer la « forme scolaire » par une « forme proprement éducative » inscriptible dans l'enceinte scolaire, ou encore par une socialisation formative ouverte à tous (en pensant ici aux réformes Jean Zay et Langevin-Wallon, non appliquées, mais ayant fortement insisté sur la continuité entre scolarité et suite de la vie). « Socialisation démocratique » m'irait aussi (en la retravaillant à nouveaux frais), il ne s'agit pas de s'arrêter au fétichisme des mots, mais d'agir en vue d'un changement radical de cap éducatif.

Disant cela, je n'ignore évidemment pas l'histoire et les apports majeurs de l'éducation nouvelle, dans toute sa diversité, et d'ailleurs dans ses contradictions-oppositions internes. Je me suis récemment intéressé aux diverses modalités de résistance à la forme scolaire et aux possibilités d'y échapper, voire de la subvertir<sup>160</sup>. Il n'est pas simple de dégager une voie de véritable subversion, je renvoie à ce que j'ai dit au paragraphe précédent, qui – tout en n'étant pas révolutionnaire au sens habituellement donné à cet adjectif – contient peut-être un potentiel de rénovation à ne pas négliger, j'y reviendrai un peu plus loin.

---

<sup>160</sup> In *Variations autour de la forme scolaire*, op. cit.

Antérieurement, j'avais questionné la relation entre courant progressiste de l'éducation nouvelle et institution scolaire d'État, montrant – à divers moments de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle – les emprunts réels ou la volonté d'emprunt de celle-ci à celle-là. Je concluais sur la capacité d'absorption de l'institution d'État et sa tendance à aseptiser, neutraliser, par la généralisation, les innovations ou petites révolutions relevant de la nouveauté, vouant en quelque sorte l'éducation nouvelle à se réinventer sans cesse, à se vivre comme un phénix sempiternellement condamné à renaître de ses cendres, à imaginer du nouveau<sup>161</sup>. C'est la leçon que je retiendrai, celle selon laquelle toute transformation, même initialement réussie, risque de se scléroser très vite si elle ne se soumet pas elle-même à un mouvement de dépassement continu (toujours le travail de la contradiction dans l'optique hégélienne).

**Plus que jamais, nous sommes confrontés au problème de faire rencontrer aux élèves la “culture savante” dans le cadre de l'école pour tous ; faut-il choisir entre un aristocratismes culturel ou un remaniement des programmes scolaires pour les rapprocher d'une “culture populaire” ? L'utopie *élitaire pour tous* d'Antoine Vitez est-elle toujours une source d'inspiration, ou faut-il y renoncer, selon toi ?**

Avant de répondre à l'objet précis de la question, l'allusion finale à Vitez et donc au théâtre me touche beaucoup. Je saisis l'occasion de le dire plus nettement : je considère – dans la lignée de l'héritage grec – l'activité théâtrale comme un des piliers de la vie démocratique ou plutôt de la vie du *demos*, par sa vocation à représenter critique sur la scène – dans des formes multiples, du tragique au comique pur – les modulations infinies de nos manières d'exister. Cela peut-être plus encore que le cinéma, du fait de la « distanciation » (au sens brechtien) immanquablement introduite par le dispositif lui-même qui nécessite la rencontre *en présence réelle* d'acteurs et de spectateurs (ces derniers certes en situation plus passive, mais indispensables à l'accomplissement du geste théâtral lui-même), interdisant l'identification complète et favorisant donc la posture critique. S'« il y a plus de choses sur la terre et dans le ciel que dans toute la philosophie » (*Hamlet*, acte I), pour moi, le (vrai) théâtre renferme – dans son mode d'expression propre, non conceptuel – beaucoup de la philosophie comme réflexion en chair et en acte sur les choses de la terre et du ciel.

---

<sup>161</sup> « Une culture *contre* l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir », *Paedagogica Historica*, 42, n<sup>o</sup>s 1-2, 249-261, London, Routledge.

Cette parenthèse close, j'en viens à la transposition à l'école de la belle et célèbre formule vitézienne d'un « théâtre élitair pour tous », que j'ai reprise à mon compte dans les ouvrages que j'ai consacrés à l'histoire du système scolaire français dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> et au début du XXI<sup>e</sup>. De fait, comment concilier culture exigeante et refus de la sélection telle que réellement mise en œuvre quoique déniée, c'est-à-dire principalement fondée sur l'appartenance à une classe ou à une catégorie sociale culturellement située ? Comment reconnaître la nécessité d'une émulation bien tempérée et donc de la distinction des meilleurs (une élite) et ménager des communautés apprenantes vivables, bienveillantes, non perverses par un esprit de compétition exacerbée entièrement préoccupé de résultats ? C'est bien alors en termes d'utopie élitair pour tous qu'il faut parler.

Néanmoins, essayons d'ouvrir quelques chemins teintés de ce qu'il faut de réalisme pour ne pas être taxés de « ne mener nulle part ». À l'alternative de la question (aristocratie culturelle *versus* culture populaire), j'opposerai un déplacement dans la manière d'aborder le problème de la conciliation entre socle culturel commun à tous et nécessité de dégager des élites (non pas une élite, et non pas selon un modèle de référence unique, mais en valorisant la diversité des formes d'expression et la multiplicité des formes d'intelligence, en réduisant le plus possible la hiérarchisation sociale des activités).

Comme je l'ai indiqué précédemment, je suis membre d'un groupe de réflexion intitulé *Collectif d'Interpellation du Curriculum* (CICUR). Celui-ci a, à son actif, depuis deux ans, un site de réflexion et de discussion très vivant<sup>162</sup>, la rédaction de « jalons » (c'est-à-dire de contributions visant à l'interrogation et à la problématisation des disciplines scolaires installées)<sup>163</sup>, un colloque largement ouvert aux différentes parties prenantes de l'éducation<sup>164</sup>, des publications<sup>165</sup>, un séminaire en cours. Partant de la question fondamentale des finalités du système scolaire, le collectif présente l'originalité de tenter de repenser l'organisation du système et de s'attaquer à la sédimentation des injustices sociales anciennes et criantes qu'il génère, à partir d'une interrogation inédite sur les savoirs, leur nature, leur choix, leur distribution, bref sur le type de culture scolaire transmise. Quels savoirs en vue de quoi, pour former quel type d'homme et de citoyen ? En espérant installer par là une possible désirabilité de la formation scolaire ainsi convoquée ou reconvoquée à enseigner des choses « qui vaillent »

---

<sup>162</sup> <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=CICUR>

<sup>163</sup> Consultables sur le site cité note précédente.

<sup>164</sup> Tenu à la BNF le 20 novembre 2021.

<sup>165</sup> P. Champy, R.-F. Gauthier (2022). *Contre l'école injuste ! sortir des pièges et des faux débats*. ESF.

(selon la belle formule de Jean-Claude Forquin<sup>166</sup>), qui aient véritablement du sens aux yeux des élèves, la majorité d'entre eux – particulièrement ceux dont les familles sont socialement les plus éloignées de la culture scolaire en vigueur – s'avérant largement déboussolés face au désordre actuel des savoirs transmis au cours d'un cursus qui leur apparaît du coup purement factice.

En France, si la question des inégalités scolaires et celle du « rapport au savoir » ont largement alimenté les débats du fait des avancées de la recherche sociologique et éducationnelle depuis plusieurs décennies, si des politiques de remédiation ont effectivement été tentées à de nombreuses reprises et sous de multiples formes (je ne retiendrai ici que la politique de discrimination positive qui a cette année 40 ans), ce sont indéniablement les voies organisationnelle et pédagogique qui ont été privilégiées, un peu la voie qu'on pourrait appeler didactique ou socio-didactique (sans cependant s'extraire du découpage disciplinaire institué). La voie curriculaire, on pourrait encore dire épistémique, centrée sur les savoirs eux-mêmes (et pas seulement les « rapports à » des contenus inchangés), n'a à ce jour pas été explorée. L'idée de *politique curriculaire* est ainsi nouvelle en France (où la notion de curriculum a été circonscrite aux confins d'une certaine sociologie<sup>167</sup>), elle vise à repenser à nouveaux frais non seulement le cloisonnement disciplinaire des savoirs entre eux, mais aussi l'exclusion ou la relégation à la marge du champ scolaire de plusieurs d'entre eux, par exemple la science écologique, l'anthropologie, le droit, etc. (pourquoi ?). Pour ce faire – et en cela j'essaie de répondre à la question qui suppose de concevoir une culture de haut niveau mais qui, créant du sens, parle à tous, – il s'agit de partir des enjeux du temps présent concernant tous les humains, plus particulièrement tous les petits d'hommes appelés à vivre un futur incertain et inquiétant : enjeux environnementaux, sociaux, économiques, scientifiques, culturels, éthiques, philosophiques. Dans cette optique, sans se masquer les difficultés ni contourner l'indispensable débat démocratique à installer dans la société sur un sujet aussi sensible, notre collectif (divers, non composé de seuls universitaires) préconise une conception nouvelle de la culture (ouverte sur toutes les cultures du monde), et comme déjà dit, de l'organisation générale des savoirs, en ménageant toute leur place aux dépassements de frontières, aux enrichissements des uns par les autres ; de la gouvernance du système et des établissements ; des temps et espaces scolaires ; de la formation de tous les professionnels de l'éducation ; des modalités d'affectation,

---

<sup>166</sup> J.-C. Forquin (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck, (p. 192-193) ; sur l'œuvre de J.-C. Forquin, cf. André D. Robert (2010). À propos de philosophie et sociologie de l'éducation. Retour sur l'œuvre de J.-C. Forquin. *Le Télémaque*, 2, 38, 19-34.

<sup>167</sup> Illustrée jadis par Viviane Isambert-Jamati et Jean-Claude Forquin notamment.

d'évaluation et de certification des élèves. Bref, en écho à la question précédente, une autre manière de contester la forme scolaire dominante au nom d'une forme curriculaire. Toutes les bonnes volontés, notamment convaincues du bien-fondé d'aborder les problématiques de justice scolaire par les savoirs, œuvrant dans un esprit humaniste, non tournées vers de seuls intérêts particuliers (et encore moins marchands), sont conviées à participer à cet élan, dans le sens où le récent rapport de l'UNESCO (2021) *Repenser nos futurs ensemble* appelle, en vue d'une éducation meilleure pour tous partout dans le monde, à une coopération internationale de toutes les parties prenantes de l'éducation. La formule « élitaire pour tous » renvoie à l'idée de ne pas renoncer à l'exigence de haut niveau de savoirs repensés en fonction d'une logique cohérente et ayant donc un sens réel auprès de ceux à qui elle s'adresse ; elle n'exclut pas pour autant la nécessité pour les sociétés de former des élites du savoir, ne se situant pas en position d'arrogance mais de dialogue et de coopération (rôle de la formation morale) dans une optique d'intelligence publique des sciences<sup>168</sup>, ou plus largement des savoirs.

Tout cela me semble aussi rejoindre les perspectives tracées par Edgar Morin lorsqu'il prône une politique pleinement humaniste et une réforme de la pensée, non alignée sur la logique aristotélicienne excluant toute contradiction : « Il s'agit de remplacer les principes qui engendrent des pensées simplificatrices, unilatérales, partielles et évidemment partiale, par des principes qui permettent à la fois de reconnaître, de distinguer et de réunir des antagonismes complémentaires. Une réforme de l'Éducation souhaitable enseignerait et détaillerait les sources d'erreurs et d'illusions de la connaissance. Le séparé est aussi l'inséparable, le continu est aussi le discontinu »<sup>169</sup>. Et plus loin : « Est-il possible d'envisager, dans cette perspective, une politique de l'humanité qui aurait pour tâche de poursuivre et de développer le processus d'hominisation dans le sens d'une relation entre humains, d'une amélioration des sociétés humaines et d'une amélioration des relations entre les humains et leur planète ? »<sup>170</sup>.

On pourrait ici objecter que les penseurs et les idées de bonne volonté pour instituer le meilleur ne manquent pas, et qu'il y a loin de la coupe aux lèvres, les forces contraires (celles qui « noient tout dans les eaux glacées du calcul égoïste »<sup>171</sup>) étant – toujours, voire encore plus – puissantes. Justement, sans pour autant tomber dans l'illusion par naïveté, nous avons besoin de l'aiguillon des « utopies réalistes » – si on me permet cet oxymore – et du travail des contradictions pour agir, pour avancer et parfois faire gagner nos convictions.

---

<sup>168</sup> Cf. Stengers, I, Drumm, T. (2013). *Une autre science est possible !* La découverte.

<sup>169</sup> Morin, E. (2022). *Réveillons-nous !* (60). Denoël.

<sup>170</sup> *Ibid.* p. 68-69.

<sup>171</sup> K. Marx et F. Engels, *Manifeste du parti communiste* [1848], Éditions sociales, 1966.



## Fenêtres

---

Cette rubrique est liée aux différents événements scientifiques, récents ou en cours, susceptibles de nourrir les réflexions et les problématisations à l'œuvre dans la revue *La Pensée d'ailleurs*.

*Compte rendu de séminaire*

## « À la rencontre de Daniel Hameline »

---

Frédérique Marie Prot<sup>172</sup>

### Un événement à l'Institut Catholique de Paris

Le 24 mars 2022, Augustin Mutuale, le doyen de la faculté d'éducation, et Fabienne Serina-Karsky organisaient à l'ICP – en présence du Père Emmanuel Petit recteur de l'ICP – une rencontre en hommage à Daniel Hameline. Ce séminaire se tenait pour l'inauguration officielle du *Fonds de recherche Daniel Hameline : Théories et pratiques éducatives*. Le pédagogue ayant fait don de sa bibliothèque personnelle et professionnelle à l'ICP, une cérémonie était programmée ce jour-là<sup>173</sup>. La toute fin de journée prévoyait en outre la visite de la bibliothèque personnelle et professionnelle de Daniel Hameline, le pédagogue ayant fait don de celle-ci à l'Institut Catholique de Paris.

Une table ronde, en partenariat avec les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, et sous la présidence d'Antonio Sampaio da Nova<sup>174</sup>, a réuni Jean Houssaye, Mireille Cifali, Guy Berger, Jean-Claude Kalubi-Lukusa, Rita Hofstetter et Philippe Meirieu.

Table ronde d'exception, chacun a pu mettre sa plume et sa verve au service d'hommages vibrants rendus à la remarquable carrière de Daniel Hameline, le professeur, le pédagogue, le formateur, le chercheur, le rhéteur, le musicien... Assis au premier rang devant ses anciens doctorants ou collègues devenus eux-mêmes des sommités des sciences de l'éducation, attentif et malicieux.

Avec beaucoup de sensibilité, d'humour (et Hameline n'en manque pas !) et d'alacrité les professeurs réunis ce jour-là ont pu exposer à un public curieux et conquis – de nombreux jeunes étudiants en sciences de l'éducation étaient présents – les différentes facettes d'un personnage charismatique et la façon dont encore aujourd'hui l'œuvre hamelinienne n'est pas pensée bégayante (c'est Hameline lui-même qui employa ce terme en expliquant qu'en sciences de l'éducation, si les écrits s'oublent, fort heureusement ils se réactualisent dans une réflexion bégayante à l'infini), mais pensée singulière et vivante.

Ce fut également une belle occasion d'entendre une brillante

---

<sup>172</sup> MCF, Université de Lorraine.

<sup>173</sup> Voir : <https://www.icp.fr/a-propos-de-licp/actualites/a-la-rencontre-de-daniel-hameline>

<sup>174</sup> Recteur émérite de l'Université de Lisbonne, représentant permanent du Portugal à l'UNESCO.

intervention de Daniel Hameline. Son éloquence restée intacte lui permit notamment de revenir sur cette relation si particulière entre directeur de thèse et thésard en concluant ainsi : « J'attends toujours quelqu'un qui dirige ma thèse ! Le directeur de thèse est quelqu'un qui s'engage à fond à apprendre de la thèse et du thésard. Le maître apprend de l'élève ». Une pensée toujours vive de celui que considèrent notamment Antonio da Novoa et Philippe Meirieu comme un maître.

*La Pensée d'Ailleurs* était représentée à ce Colloque, et nous espérons que ce numéro 4 de la revue aura été apprécié de ses lecteurs.

## *Compte rendu de séminaire* **« Séminaire de Dinard »**

---

Carole Le Hénaff (pour le collectif Didactique Pour Enseigner)<sup>175</sup>

Du 27 au 29 juin 2022, les membres du séminaire « Théories de l'Action et Action du Professeur » (séminaire fondé en 2001 à l'IUFM de Bretagne par Gérard Sensevy) se sont réunis à Dinard, en Bretagne, pour travailler à l'écriture d'un ouvrage, qui s'intitulera *Un art de faire ensemble : les ingénieries coopératives*, et sera soumis aux Presses Universitaires de Rennes à la fin de l'année 2022.

Les membres de ce séminaire ont déjà publié deux ouvrages collectifs, en 2019 et en 2020, sous le nom du Collectif Didactique Pour Enseigner.

L'ouvrage publié en 2019, intitulé *Didactique Pour Enseigner*<sup>176</sup>, avait porté sur la concrétisation de concepts de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, ou TACD (Sensevy, 2011<sup>177</sup>), dans une grande variété de contextes. Le second ouvrage, publié en 2020, et intitulé *Enseigner, ça s'apprend*<sup>178</sup>, avait été consacré à discuter de « mythes » en éducation, ou bien plutôt de « conceptions », en particulier la conception selon laquelle le métier de professeur ne s'apprendrait pas, mais résulterait d'une « habileté », et la conception selon laquelle « connaître ce qui est à enseigner suffit pour enseigner ».

En parallèle de ces publications, deux congrès internationaux (« congrès TACD ») ont été organisés, en 2019 (à Rennes), puis en 2021 (à Nancy), par des membres de ce collectif. Le prochain congrès, qui se tiendra en 2023, à Brest, portera sur la coopération.

C'est aussi l'objet du livre pour lequel s'est réuni le collectif à Dinard : *Un art de faire ensemble*, c'est-à-dire un art de coopérer, en particulier dans des ingénieries coopératives, développées en TACD depuis plusieurs années maintenant. Ainsi, au cours de ce séminaire à Dinard, séminaire qui clôturait habituellement les activités de l'année du collectif, de nombreuses discussions ont eu lieu afin d'avancer ensemble sur les contenus des chapitres, écrits à plusieurs auteurs.

Cet ouvrage sera réparti en trois parties. Une première partie portera, de manière générale, sur la question de la coopération : pourquoi coopère-t-on, dans le monde du vivant, des êtres humains, dans le monde

---

<sup>175</sup> MCF - hdr en sciences de l'éducation, Université de Bretagne Occidentale.

<sup>176</sup> Collectif Didactique Pour Enseigner (2019). *Didactique Pour Enseigner*. PUR.

<sup>177</sup> Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

<sup>178</sup> Collectif Didactique Pour Enseigner (2020). *Enseigner, Ça S'apprend*. Retz.

du travail, à l'école ? Cette partie décrira également ce que sont des ingénieries coopératives, selon quels principes elles fonctionnent. Une seconde partie sera constituée de huit exemples d'ingénieries, décrites, analysées par des groupes d'auteurs dont font partie des membres de ces ingénieries. Une troisième partie de l'ouvrage développera une théorie des ingénieries coopératives, en reprenant des éléments des deux premières parties, et en ouvrant à des questions éthiques, politiques, méthodologiques, avec une réflexion sur les professions (de chercheur, de professeur, notamment) en éducation, et sur ce que cette théorie apporte, concrètement, pour faire avancer cette réflexion. Un glossaire sera également produit.

Lors du séminaire de Dinard, l'ensemble des chapitres des deux premières parties de cet ouvrage ont été passés en revue, après avoir été collectivement écrits, relus, commentés, discutés, tout au long de l'année 2021-2022. L'écriture collective est une caractéristique récurrente de la manière de travailler au sein de ce séminaire.

Ce temps de travail a également été l'occasion de partager des idées quant aux futures thématiques de travail dans le collectif, mais aussi des temps conviviaux, l'art de faire ensemble se retrouvant à tous les niveaux de la vie collective du séminaire.

*Note pour une recherche*

## *Un nouveau bilan pour notre équipe*

---

Emmanuel Nal<sup>179</sup>

Cette année 2022 est marquée par une nouvelle “évaluation” de notre laboratoire et donc de notre équipe *Normes & Valeurs*. Un exercice qui tient à la fois de la somme, de la synthèse et du bilan réflexif et qui s’est accompagné pour cette campagne de la constitution d’un portfolio d’« œuvres choisies », témoignant de la signature de notre équipe.

Dans ce bilan, nous faisons notamment apparaître que notre revue *La Pensée d’Ailleurs* créée en 2019 sous la forme d’un Carnet de recherche de l’équipe *Normes & Valeurs* s’ouvre à un nouvel horizon : intégrer la pépinière de revues PAREO de la MISHA de Strasbourg, en vue de candidater, à terme, au statut de revue en OpenEdition. Pour cela, l’organisation en a été entièrement revue :

- transformation du Bureau des rédacteurs en Comité de rédaction ;
- intégration au Comité de rédaction d’une pluralité de chercheurs issus d’universités différentes ;
- adoption d’une nouvelle ligne éditoriale ;
- adoption de l’expertise en double aveugle ;
- adossement à une association (Association de Recherche pour Reconstruire l’École).

Les trois premiers numéros (2019-2020-2021) déjà parus et publiés sur le site du LISEC, ainsi que le présent numéro 4, ont été téléversés sur le site PAREO avec leur nouvelle mise en page, grâce au magnifique travail des responsables du Pôle l’OUVROIR à l’Université de Strasbourg.

Nous sommes heureux que le dynamisme de notre collectif dans *Normes & Valeurs* ait permis cette évolution au service de la recherche. L’année 2022-2023 verra par ailleurs se poursuivre le passionnant séminaire entamé en 2021-2022 et consacré à de grandes figures de pédagogues à retrouver ou à découvrir.

---

<sup>179</sup> MCF, Université de Haute-Alsace, responsable de l’équipe *Normes & Valeurs*, axe 2 du Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l’Éducation et de la Communication (LISEC-UR 2310).

## *Hommage à Guy Avanzini*

### *Prudences et audaces de la via media*

Daniel Hameline

*Ce texte a été prononcé par Daniel Hameline en conférence de clôture du « Colloque Guy Avanzini » à l'Université catholique d'Angers les 10 et 11 mai 2001.*

Il nous a été offert par Daniel Hameline le 18 octobre 2022 à l'annonce du décès de Guy Avanzini. Le Comité éditorial de *La Pensée d'Ailleurs* a eu le plaisir de l'insérer dans ce numéro 4 le jour même de sa parution.

Est-il nécessaire de préciser, en clôturant ces journées, que nous ne nous sommes pas réunis, même dans les locaux de cette université fort catholique et fort romaine, pour faire le “panégyrique” du saint ? Un tel exercice amène l'orateur à célébrer l'héroïcité des vertus. Il nous contraindrait donc à faire l'apologie de l'excès. Certes, il est édifiant de contempler l'excessif en ses entreprises. L'excès annonce le dépassement de soi. Il révèle ce qu'un tel dépassement peut revêtir de magnanime. Mais, plus prosaïquement, l'excès peut rendre compte de la présence troublante de la passion.

Le trouble surgit du fait que l'on ne sait pas à quoi s'en tenir. Il s'installe, tout autant, du fait qu'on ne le sait que trop. On ne le sait que trop, car, selon la célèbre formule de Fourier, “l'intelligence survient dans le prolongement des passions”. Une vie intellectuelle ne peut être pleinement vécue que dans une réciprocité partageante mais aussi conflictuelle. Elle n'est passionnante que passionnée. Un tel énoncé est banal. Il a l'innocence des vérités communes. La *réalité*, elle, en est singulière. Elle est de chair et d'émoi. Néanmoins sa *vérité* n'est pas de ce monde.

Nous ne sommes pas là pour faire l'inventaire des mérites du mortel Avanzini, mais pour préjuger d'une certaine immortalité de son *oeuvre*. En usant d'une pareille emphase, je me garderai de prédire qu'elle est appelée à se pérenniser au point d'assurer à son auteur quelque entrée dans la gloire : nous ne sommes pas concierges des panthéons futurs. Parler d'immortalité ici, sans ridicule, c'est évoquer le simple fait que l'oeuvre est séparable de l'ouvrier. N'importe qui, dès lors, peut, *illo absente*, la faire revivre pour son usage et pour l'usage d'autrui, tout de suite, ou plus tard. Le “produit” est “livré”, en quelque sorte.

L'œuvre est là, par les acquêts dont nous pouvons maintenant, disposer. Mais si elle est interrogeable en tant que "produit", elle l'est, par le fait même, en tant que "processus". Car le "produit" manifeste le "processus" : la manière, les modalités, l'entreprise.

#### *Un exemple de la via media dans le travail de la pensée*

Toute oeuvre intellectuelle se qualifie par les *champs* qu'elle explore. Et les champs que parcourt l'oeuvre d'Avanzini sont variés. Ils le sont beaucoup plus que beaucoup l'imaginent. Ses apports conceptuels à la compréhension de l'Education des adultes, par exemple, méconnus par bien des réseaux de "spécialistes", demeurent éclairants et originaux. Son concept - car c'en est un - d'"anthropolescence" devrait être de référence classique, comme l'ont rappelé Charles Hadji ou Jean-Pierre Boutinet, au cours du présent colloque.

Mais une oeuvre intellectuelle trace aussi des *voies*. Ces voies peuvent être des chemins de détour, des promenades buissonnières, ou, au contraire, ce que les alpinistes appellent des "voies directes".

De façon préférentielle, l'oeuvre intellectuelle d'Avanzini trace *une voie*. Peut-on aller jusqu'à dire que cette oeuvre est un constant discours de la méthode ? Si *methodos* désigne, en grec, la "route tracée au beau milieu", je vous proposerai de comprendre cette oeuvre en l'affectant de ce constant souci de méthode. Mais la condition sera de tenir ce "souci", non pour une anxiété paralysant l'intelligence des choses, mais pour une détente de l'esprit qui en assure la mobilisation.

#### *Mobilisme*

*Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire* : que l'on me permette de paraphraser le titre de la thèse soutenue par Guy Avanzini en 1973. La "route au beau milieu" nous conduit à promouvoir, comme milieu juste ( la *mesotès* d'Aristote) non le point central, *punctum immobile*, mais le passage du mobile, le *perpetuum mobile* potentiel. Je tiens la pensée d'Avanzini pour un "mobilisme", et la *via media*, comme exemplaire du passage de la mobilité.

Mais Jankélévitch (cf. 1947) nous a cent fois mis en garde : la lecture de la médiété est équivoque, et elle l'est par définition. Seul l'excès est simple, parce qu'il est "entier". L'homme de la *via media* est double. Il risque à tout moment le flagrant délit de duplicité. Voyez la métaphore de l'*ondoyance*, telle qu'elle fut appliquée parfois à la pensée d'Alain. Ce qui caractérise toute mobilité médiane, c'est la ténuité de l'équilibre donné en montre. Le funambule suscite l'ambivalence des sentiments : il tient, il tombe, il va tenir, il va tomber, qu'il tienne, qu'il tombe... mais qu'on en finisse, avec ce jeu du risque qui n'en est peut-être que le mime.

Revendiquer la médiété est équivoque. Philippe Perrenoud n'a pas tort de trouver que mon éloge récurrent de la "médiocrité" constitue une ruse plus qu'une argumentation.

Guy Avanzini serait-il passible du même grief ? L'usage qu'il fait de la *via media* n'est point d'un rhéteur, même si la rhétorique en est démontable. C'est un usage d'usager. Cette route, il l'*emprunte*, comme on dit. Mais - chacun le sait - : c'est l'emprunteur qui fait que la route est "route" et non point seulement chaussée. Qui "fait route", fait la route. Il est donc de sa responsabilité qu'elle soit *via media*. Et c'est précisément la manière dont il fait route qui permet de marquer la cohérence entre l'*opus* et la *via*, entre l'entreprise et la méthode.

### *Une rhétorique de la concession*

L'un des indicateurs de cette manière avanzinienne est son approche résolument concessive. L'activité grammaticale concessive est l'un des moteurs du "mobile" sur toute *via media*. Celle-ci ne nie pas les extrêmes, mais fait route entre eux. Antoine de la Garanderie, qui, lui, est un excessif par jubilation créative de la pensée, disait tout à l'heure d'Avanzini, qu'il n'était ni un intermédiaire, ni un entremetteur, mais que son art était de "rendre". Rendre aux excessifs leur dû, une fois que l'arpenteur a pris la mesure de ce qu'ils proposent.

Le *shifter* de la pensée sur la *via media*, est le "certes...". Cet adverbe "concède". Mais la concession est une manoeuvre qui exile, pour un temps, la certitude chez les interlocuteurs. La concessive est évidemment dialogique. Elle est prévenante, pratiquant la prolepse : "vous me direz, bien sûr...". Elle multiplie les incisives atténuatrices ou spécificatrices. S'il fallait lui trouver une métaphore en rapport avec la locomotion, on pourrait adopter celle du frein-moteur. Une telle syntaxe conduit résolument le propos, mais au prix de le freiner perpétuellement. La subordonnée ou l'incise, selon toute apparence, le retardent. En réalité, elles "négocient", comme disent les pratiquants de la formule-1.

On pourrait multiplier les exemples de cette rhétorique de la *via media*. On en proposera quelques uns, à titre illustratif, laissant aux rhétoriciens ou aux linguistes le soin de pousser plus loin mes analyses. Ces dernières avouent la métaphore, ce qui est reconnaître l'approximation impressionniste.

Dans un article consacré au couple notionnel "Eduquer/instruire" (1985), Avanzini entreprend de "préciser pourquoi les années 68 furent marquées par la priorité de l'éducation et la défaveur de l'instruction". Avanzini est un de ces penseurs qui connaissent l'exacte portée du vocabulaire qu'ils emploient. Notons que, sous sa plume, le verbe "préciser" introduit une véritable période de onze lignes. On y relèvera les incidentes où se marque la constance d'une "négociation" avec la

“route”. Le mouvement de la pensée, inséparable de son flux oratoire, y trouve ce jeu de statique et de dynamique où se réalise l’avancée méthodique sur la *methodos*.

*Cela tenait à ce que, quoiqu’il en fut d’autres tendances, diverses publications notoires et plusieurs secteurs de l’opinion accusaient alors l’école de tout sacrifier - encore que sans y parvenir - aux savoirs et de ne reconnaître que l’intelligence verbo-conceptuel ; cette mise en cause s’est amplifiée dans un climat naïvement anti-intellectualiste qui, indépendamment de l’authenticité des doctrines mobilisées, se réclamait à tort ou à raison de la non-directivité de Rogers, de la pédagogie institutionnelle d’Illich et de quelques autres... (p. 11).*

On retrouve la même démarche de pensée dans une notice historique de 1984 “à l’occasion du centenaire de l’enseignement de la ‘science de l’éducation’”. Avanzini effectue la *captatio benevolentiae* du lecteur en citant un texte particulièrement sarcastique sur le “fourre-tout universitaire” que constituerait tout département de sciences de l’éducation. Avanzini commente. Il concède :

Quoiqu’il en soit des méprises et des outrances dont il n’est pas exempt, *l’article dont ces passages sont extraits mérite attention. Publié dans une revue très sérieuse, il exprime un point de vue qui, pour excessif, incomplet ou inexact qu’il soit, est, même à tort, trop fréquemment partagé et proclamé pour ne pas requérir de chercher ce qui en permet la diffusion et l’audience. Certes, il cède à la tentation de caricaturer (...). Il reste qu’on ne saurait se contenter de lui opposer des protestations et qu’il doit aussi inciter à s’interroger sur les déviations que, à sa façon, si mauvaise soit-elle, il dénonce. (p. 7).*

“Outrances, “excessif” “à tort”, “caricaturer” “mauvaise façon” : l’article cité a tout pour être écarté par l’homme de la *via media* si ce dernier se définit par sa répulsion vis-à-vis des écarts de langage et des exagérations dans la pensée. Mais l’homme de la *via media*, selon ce que nous en montre Avanzini en ce passage, est un dialogique. Il n’écarte pas l’écart. Il lui concède une place, mais il multiplie les avertissements : lui “rendre” sa part de vérité n’est pas fournir le gage qu’on l’approuve. Néanmoins, il appelle les excessifs de l’autre bord, qui seraient tentés de récuser cet auteur sans l’entendre, à lui prêter quelque attention méthodique.

#### *Le vigile de la méthode*

En 1986, Guy Avanzini adopte de nouveau cette posture de vigile de la méthode. On pourrait presque la qualifier de “méthodiste”, si le terme n’était pas déjà réservé à une signification religieuse qui en empêche tout autre usage... Son emploi aurait ici un avantage : il permettrait de ne pas qualifier Avanzini en lui attribuant le souci de la “méthodologie”. Ce

serait, certes, apparemment le flatter : un “méthodologue” est autre chose, n’est-ce pas, qu’un “agent de la méthode”... En réalité, “méthodologie”, apparié à “problématique”, est devenu un fusil d’opérette pour fantassins du rang dans la troupe des sciences humaines... Le suffixe *-logie*, loin d’en renforcer le sens, n’est là, le plus souvent, que pour assurer une amplification pseudo-scientifique. Cette inflation use le vocable. Et si l’on veut qualifier l’agent de la méthode, il me paraît salubre d’écarter ce terme rendu exsangue par un usage intempérant, dont l’oeuvre d’Avanzini est un fidèle contre-exemple.

L’article porte un titre qui dit bien le projet : “A propos de la didactique : il n’y a pas de ‘consensus’”. “À propos de...” : voilà bien l’annonce d’un exercice de vigilance. Ici ce sera la vigilance sémantique. Une notion - celle de didactique - est “à la mode” (p. 3). Son essor devrait être apprécié, “si l’on n’avait mille raisons de craindre qu’il se s’accompagne de dénaturation ou de contre-sens insolites, donc de le soupçonner” (id.). Nous avons montré l’agent de la méthode dans la fonction dialogique. Le voici maintenant dans le rôle du “souçonneux”. Un consensus est-il en vue ? Le “méthodique” propose de consacrer “quelques lignes” à chercher dans quelle mesure cette promotion d’un vocable au rang de terme consensuel constitue une régression ou un progrès.

Cette posture semble passée à l’état de “métier” chez Avanzini : elle est à la fois réitérée chez lui, et attendue désormais de lui, constituant sa “marque propre” et son apport singulier à la pensée commune. On la retrouve ainsi en 1988. L’objet n’en est plus la didactique mais une autre “mode” qui a saisi le “monde” des formateurs d’enseignants, voire le monde des enseignants lui-même : la différenciation, l’enseignement différencié. Avanzini se propose d’en examiner les “mérites, obstacles et exigences”. Et c’est effectivement le même type de vigilance sémantique qu’il déploie méthodiquement, pour recommander, avec André de Peretti, “la recherche de formules de compromis qui ne soient pas compromission” (1988, p. 10).

### *La via media pédagogique*

Mais la pensée de Guy Avanzini n’est pas “pensée de méthode” à cause de la seule posture adoptée, et la voie n’est pas “médiane” par la seule manière de saisir les objets et de les tenir à distance dans le même mouvement. Cette attitude intellectuelle vaudrait quels que soient ces objets étudiés par celui qui l’adopte.

C’est en tant que pensée de l’éducation qu’on peut juger l’entreprise intellectuelle de Guy Avanzini comme exemplaire d’une *via media* prudentielle et audacieuse. Précisons tout d’abord, comme l’a fait Michel

Soënard au cours de ce colloque, que la pensée d'Avanzini n'est pas simplement "éducative", elle est proprement *pédagogique*. Son souci est bien de cerner les tenants et aboutissants de toute action éducative, et d'en dégager les finalités, avouées ou non.

### *Action éducative*

Pour Avanzini, une action éducative, quel que soit le contexte où on la mène, est affectée d'une *myopie plus ou moins contrôlée*. L'action a pour nécessité logique d'être aporistique. Elle ferme le cercle en vue de l'ouvrir. Elle pose les contraintes comme conditions et déterminations des ressources. Elle conduit à s'instaurer dans les contradictions pour s'y enchevêtrer et en tirer parti. J'ai eu l'occasion de développer cette pensée de l'action éducative, lors du colloque tenu à Lyon, en 1989, sous la présidence de Guy Avanzini, pour le XXe anniversaire de l'instauration des "sciences de l'éducation" dans cette ville universitaire (cf. Avanzini, dir., 1992). Je tentais de montrer en quoi une action éducative n'est pas une action moyenne, mais une action *modale*. Elle cherche des modalités, en vue d'une faisabilité, comme on dit dans le management, qui *compose avec* la donne et qui, de ce fait, est sans issue qui satisfasse l'esprit.

La *via media* y est circulaire. Le cercle est-il vicieux ou vertueux ? Le destin de l'action est-il de passer, sans y voir vraiment clair, d'une qualification du cercle à son contraire ? Guy Avanzini décrit cette incertitude essentielle de façon particulièrement parlante. Ainsi, il vient de montrer comment l'acte d'enseignement mobilise nécessairement des variables d'ordre différent. Et il commente :

*(Ces variables), l'acte d'enseignement consiste à tenter de les harmoniser. Or cela n'est jamais garanti à l'avance et, s'il y a précisément des échecs, c'est le signe que leur accord n'est ni donné, ni promis, mais à rechercher, avec des risques et au terme de tentatives qui n'en comportent pas inéluctablement l'heureuse issue. De ce point de vue, attestant que l'on a, au moins dans certains cas, réussi la conciliation, le succès de l'éducation est aussi étonnant que son contraire. (1986a, p. 5).*

Même lorsqu'un accord a été dégagé par des formateurs sur les finalités qu'ils poursuivent :

*La manière de les atteindre n'en est pas déductible, mais doit être inventée, avec tous les risques que cela comporte (1986b, p. 33).*

### *Pensée de l'éducation*

Pour Avanzini, la pensée de l'éducation est une *clairvoyance plus ou moins menacée*. Elle a pour finalité praxique de n'être pas aporistique. Il lui faut trouver une issue intelligible, discursive, voire diaïrétique, sous le signe de la cohérence pensée. Cette cohérence "compose" elle aussi, mais avec des exigences d'intelligibilité. Elle consiste à assumer une antinomie : être fidèle à ce qu'on a posé, admettre dans la construction ce que, au premier abord, on n'y avait pas mis. Au contraire de la déontique de l'homme d'action, celle du penseur tient à une totalisation sans clôture.

*Aussi bien, écrit Avanzini en 1983 (p. 151), notre propos délibéré demeure-t-il de soutenir simultanément, sans jamais oublier l'une des composantes, la double démarche que met en oeuvre toute pratique éducative, donc de traiter, sans jamais les confondre, les deux registres autonomes et indissociables, dont la gestion articulée fait la difficulté spécifique de la recherche en la matière.*

*Action, pensée, institution*

Mais Guy Avanzini, comme il se doit pour qui tente de comprendre, ne peut pas ne pas inscrire cette cohérence de la pensée dans le temps et l'histoire, c'est-à-dire l'institution. C'est dans le rapport des choses instituées et des initiatives instituantes que l'action éducative et la pensée de l'éducation trouvent leur conjonction à la fois nécessaire et hasardeuse.

Sur la *via media* le penseur prend le temps de l'acteur, mais l'acteur est pris par le temps de l'instituteur, au sens ancien de qui *introduit* dans l'institution. Ce temps est le temps de qui innove en faisant durer, de qui fait durer en innovant. Avanzini ne répugne pas à pratiquer la métathèse, qui est l'une des manifestations paradoxales de l'inversion pratiquée par les penseurs de la *via media*. "Des illusions d'une politique à la politique des illusions", titre-t-il quelquepart.

Dans bien des cas, la métathèse est une facilité que l'on se donne. Mais la formulation métathétique est tout autant exploration, "pour voir", d'un répondant de la pensée. Le jeu est aussi méthode, à la condition qu'il ne s'érige pas en système, en raison de quoi il redeviendrait jeu, voire coquetterie.

Guy Avanzini, *progredivens in media via*, fait sien le paradoxe de Gourmont dans ses propres *Promenades philosophiques* (1905-1909) : "la constance est la raison de l'évolution, et l'évolution est la condition de la constance" (cité par Meylan, 1939, p.13). Le temps du passé qui dure, l'*imperfectum* des anciennes grammaires latines, inclut dans la stabilité récitative de cette durée - *il était une fois...* -, l'instabilité effective des hommes et des choses. Penser sur la *via media*, c'est

corriger les excès de la *doxa* par les labilités du *paradoxe*. Mais toujours à la même condition : que le paradoxe ne soit pas le masque d'une absence de la pensée et qu'il fournisse toujours à l'interlocuteur le moyen d'opérer la contrebalance.

*Ennemi de l'excès, adversaire du consensus*

La *via media* donne à voir le risque du malentendu. On y pratique un "ni..."ni" qui, malgré ses apparences de refus des extrêmes, ne consacre pas leur diérèse. Combattre ouvertement le malentendu n'est pas exclure le noir pour la seule ostentation du blanc, ni vice versa. Quand le "pédagogiquement correct" est à l'assertion excessive, l'audace est de passer pour timoré. Cassandre dissuadait ses compagnons non pas de leurs audaces, mais de leurs témérités. Une fonction monitorale est à exercer. Un penseur comme Avanzini l'assume, non sans art oratoire, non sans ironie parfois et, même quelquefois non sans véhémence. Il l'assume *in via*, et non pas *in situ*, non pas *extra muros super monticulo*, mais *in sinu plebis ambulantis*.

Se gardant bien d'être le prophète imprécateur, juché sur son promontoire et montrant du doigt la citée perverse et ses excès, l'arpenteur de la *via media* marche, quasiment perdu dans la foule de ses semblables. Il n'y joue pas, néanmoins, le rôle d'entremetteur de la bonne entente. Du prophète qu'il ne veut pas être, il assume la fonction d'empêcheur qui dévoile les feintes du "bien entendu". Rien n'est jamais bien entendu. Ce roulier pratique une médiété mobile, la médiété du débat toujours à reprendre contre la fausseté dialogique des optimalismes et la médiocrité nomologique des maximalismes.

Le passant de la *via media* est à la fois l'ennemi des excès et l'adversaire du consensus. L'excès est un mélange très résistant de naïveté et de mauvaise foi. Le consensus est un mélange non moins résistant de bonne volonté et de restriction mentale. La *via media* n'est pas le juste milieu. Elle est, au contraire, le contournement juste du milieu. Quelqu'un m'a demandé un jour, s'imaginant m'offenser : ne seriez-vous pas le Raymond Devos de la pédagogie ? Inspirons-nous un instant de ce maître en son inimitable jonglerie avec les mots : le milieu juste n'est pas juste au milieu (ce serait quand même un peu juste...). Le milieu juste est au *beau* milieu.

L'erreur vient de ce qu'on imagine que le centre est le milieu. Le centre est un point virtuel et calculable. Le milieu est l'espace des allées et venues que mène la *via media* dans les multiples entre-deux de la contradiction. Si l'on veut changer de métaphore, on pourra se tourner vers ce sport populaire qu'est le football. J'y pense, parce que mon père fut, au début des années Trente, un des très bons "milieu de terrain" du Championnat de France amateur. A cette époque-là, on nommait ces

joueurs des “demis”. C’est effectivement leur jeu qui montre combien le beau milieu est mobile. Le rôle des “demis” était de “passer”, quand la tactique exigeait que ce ne fut ni par le “centre”, ni par les “ailes”. “Passer” et surtout “faire passer”. La mobilité du jeu passe - c’est le cas de le dire - par le travail des “milieu de terrain”. A leur sujet, vient à l’esprit, comme au sujet du roulier de la *via media*, cette pensée de Pascal : “on ne montre pas sa grandeur pour être une extrémité, mais bien en touchant les deux à la fois et remplissant tout l’entre-deux” (Lafuma, 229).

Ainsi, commentant la fonction de “postulat déontologique” de l’assertion selon laquelle tous les êtres humains disposent d’un potentiel intellectuel égal, Guy Avanzini (1992, p. 6) insiste, en quelque sorte, sur ce même devoir de “passer” et de “faire passer” le postulat, sans attendre que la question théorique ait trouvé la réponse intellectuellement satisfaisante. Et s’il faut prononcer l’éloge du “faire comme si”, on le célébrera non pas uniformisateur, mais mobilisateur :

*Dire que l’égalité de potentiel est un postulat, c’est dire qu’elle n’est pas l’objet d’un savoir. Nous devons faire comme si tous les enfants étaient égaux. Mais nous n’en savons rien. Et, à la limite, ce n’est nullement notre problème. Il faut postuler sans savoir, mais pour savoir. Si nous ne faisons pas “comme si” avant de savoir, nous ne saurons jamais...*

Cette “note” fournit une nouvelle illustration de cette fonction qu’assume Avanzini dans la communauté intellectuelle des éducateurs et formateurs : proposer, avec courtoisie et fermeté, les éléments de réflexion médiane “à l’intention des zéloteurs comme des détracteurs” pour les aider à sortir, *via media*, d’un “débat pédagogique nourri, souvent confus, assez confus pour se prolonger sans issue” (*id.*, p. 5). Évoquant la figure de Cassandre, j’ai proposé de qualifier cette fonction de “monitorale”. Le “moniteur” antique est celui qui, depuis le milieu des hommes et des choses, *fait l’annonce* sans complaisance ni agressivité. La péroraison de cette note d’Avanzini révèle bien l’absence d’illusion, et, partant, le devoir d’être courageux, chez qui assume cette forme de présence intelligente aux autres. La figure n’est plus Cassandre, mais Socrate :

*Avec la même inefficacité pratique que celle de Socrate mais avec la même assurance que la vérité n’a nul besoin d’assentiment pour être ce qu’elle est, la pensée pédagogique ne doit cesser de rappeler en vain, mais à la fois, que l’égalité de dignité affecte tous les êtres humains et que le postulat de l’égalité diversifiée de leurs talents s’impose aux éducateurs (*id.*, p. 7).*

*Audace, prudence et assurance*

*Sapere aude* : le conseil de Kant à l'émancipé est-il entendu par celui qui fait route sur la *via media* ? *Aude* : c'est bien de l'audace qu'il faut quand on veut penser. Contourner, contrer, contrarier, tendre entre eux les extrêmes : c'est "accuser" la pensée, pour la protéger mieux. Et l'"accusation" est à pratiquer dans toutes les directions. *Sapere* : y a-t-il, sur la *via media*, quelque chose à savourer ? Oui, sans doute : quelque chose de l'ordre de la mesure, sous le signe du *medèn agan* prudentiel de la sagesse athénienne. Et pour détourner les moqueries que réserve Jankélévitch (1947, 62, 325-326, 758) à l'absence de saveur de cette sagesse trop sage du milieu juste, on proposera à ce musicien un éloge du *tempo giusto*. Cette indication de "mouvement" est des plus difficiles à définir, alors que sa signification semblerait "tomber sous le sens". Il rappelle à l'interprète quatre critères de l'exécution. Il lui faut discerner et réussir l'adéquation entre toutes les règles en jeu, fussent-elles contradictoires : les règles de la partition, bien sûr, mais aussi la règle de l'instrument, la règle du vaisseau sonore, ou la règle de l'audience. Il lui faut pratiquer l'économie rusée des moyens. Il lui faut s'armer d'une résolution : prendre le temps nécessaire, pas plus et pas moins.

L'arpenteur de la *via media* allie la fermeté des prises et la souplesse de la démarche. C'est ce que, sur la *via ferrata* des alpinistes, on appelle "assurer". Finissons dans l'équivoque de ce verbe que détestent les enthousiastes. L'assurance dit l'angoisse et la prudence calculatrice. Elle dit aussi le risque assumé et l'absence d'émoi d'une pensée droite.

Oserai-je alors vous assurer, cher Guy Avanzini, de notre haute estime et de notre affection ? Nous vous dirons : Continuez, Monsieur, à marcher parmi nous avec cette assurance.

### Références

- Avanzini, G. (1983). Recherche et registres de recherche en éducation. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 82 (594-V), 151-155.
- Avanzini, G. (1984). A l'occasion du centenaire de la "science de l'éducation" *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 84 (600/601-IV), 7-18.
- Avanzini, G. (1985). Eduquer et/ou instruire ? *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 85(603-II), 11-15.
- Avanzini, G. (1986a). A propos de la didactique : il n'y a pas de "consensus". *Le Binet-Simon (Bulletin de la Société Albert Binet et Théodore Simon)*, 86 (606-I), 3-10.

- Avanzini, G. (1986b). "Stages d'insertion" et insertion. Conclusion. *Le Binet-Simon (Bulletin de la Société Albert Binet et Théodore Simon)*, 86 (609-IV), 33-34.
- Avanzini, G. (1988). Mérites, obstacles et exigences de la différenciation. *Le Binet-Simon (Bulletin de la Société Albert Binet et Théodore Simon)*, 88 (617/618-IV/88-I/89), 3-11.
- Avanzini, G. (1992). De l'égalité comme postulat déontologique. *Cahiers Binet-Simon*, 633-4, 5-7.
- Hameline, D. (1992). L'Education et l'action sensée, in *Sciences de l'éducation : regards multiples* (ss la dir. de G. Avanzini). Berne : Peter Lang, pp. 161-189.
- Jankélévitch, V. (1947). *Traité des vertus*. Paris : Bordas.
- Meylan, L. (1939). *Les Humanités et la personne*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Pascal, B. (1670/1952). *Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets*. Avant-propos et notes de L. Lafuma. Paris : Delmas.