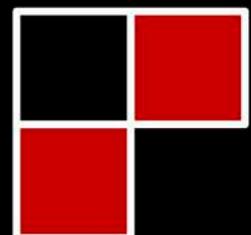


La Pensée d'Ailleurs

Décembre 2020
Numéro 2



La Pensée d'Ailleurs n°2 / Décembre 2020

© *La Pensée d'Ailleurs 2020*
Équipe Normes & Valeurs – LISEC

La Pensée d'Ailleurs

Revue scientifique de philosophie et d'histoire de l'éducation

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication
Équipe Normes & Valeurs

Rédacteurs :

Henri Louis GO, LISEC, équipe *Normes & valeurs*

Xavier RIONDET, LISEC, équipe *Normes & valeurs*

Bérengère KOLLY, LIS, associée à l'équipe *Normes & Valeurs*

Comité scientifique :

- **Vincent Charbonnier**, chargé de suivi éditorial, ENS de Lyon, doctorant en philosophie, ERRAPHIS-université Toulouse 2-Jean-Jaurès ; Formateur second degré, université de Nantes
- **Jean-François Dupeyron**, agrégé de philosophie, MCF-hdr en philosophie, ESPE, université Bordeaux 4
- **Alexandre Fontaine**, docteur en langues, littérature et études germaniques (Paris 8) et docteur ès-lettres (Fribourg), enseignant-chercheur à l'*Institut für Bildungswissenschaft* de l'université de Vienne et chercheur associé de l'UMR 8547 « Pays Germaniques – Transferts culturels » à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm de Paris
- **Vivien Garcia**, docteur en philosophie, qualifié en 17e section du CNU, université de Grenoble
- **Alix Garnier**, MCF en sciences de l'éducation, université Lille 3
- **Antoine Janvier**, MCF en philosophie, université de Liège
- **Jérôme Krop**, agrégé d'histoire, MCF en histoire contemporaine, ESPE, université d'Artois
- **Emmanuel Nal**, docteur en philosophie, MCF en sciences de l'éducation, université de Haute-Alsace
- **Julien Pallotta**, agrégé en philosophie, docteur en philosophie, chercheur associé à ERRAPHIS (Université de Toulouse 2 Jean Jaurès) et au Laboratoire de Philosophie contemporaine de l'IFCS/UFRJ (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro).
- **Eirick Prairat**, PU en sciences de l'éducation, université de Lorraine, membre IUF senior
- **Valentin Schaepelynck**, MCF en sciences de l'éducation, université Paris 8-Saint-Denis
- **Guillaume Sibertin-Blanc**, agrégé de philosophie, PU en philosophie, université Paris 8-Saint-Denis, membre IUF junior
- **Sylvain Wagnon**, agrégé d'histoire, PU en sciences de l'éducation, ESPE, université Montpellier 2

- **Stéphane Zygart**, Docteur en philosophie, qualifié en 17e et en 72e section du CNU, université Lille3, chercheur associé au laboratoire Savoirs, Textes, Langages (STL UMR 8163)
-

Pratique éditoriale

*Le masculin est utilisé à titre épique
en vue d'alléger le texte et sa lecture.*

La vocation de cette jeune revue adossée à l'équipe *Normes & valeurs* du LISEC (UR2310) est de publier des textes exigeants et soignés. Pour cela, nous avons constitué un Comité de lecture dont la mission est d'expertiser avec la plus grande rigueur les articles proposés par des chercheurs expérimentés ou débutants. L'expertise est conçue comme un travail collaboratif visant à faire évoluer le texte initialement proposé, jusqu'à sa possible publication.

Chaque numéro de *La Pensée d'Ailleurs* est constitué d'un ensemble d'articles de tailles différentes. Nous ouvrons également une rubrique de recensions plus ou moins développées, ainsi qu'une rubrique présentant les travaux d'un invité ou d'un séminaire permettant d'ouvrir régulièrement une fenêtre sur la vie de la communauté de recherche.

Le numéro 1 de *La Pensée d'Ailleurs* peut être lu sur le site du LISEC, en accès direct sur la page d'accueil :

<http://www.lisec-recherche.eu/>

Soumettre un article à *La Pensée d'Ailleurs*

Pour soumettre un article à la revue, rédiger l'article dans la feuille de style (fichier à télécharger sur la page d'accueil de la revue), et adresser l'article aux 3 rédacteurs :

henri-louis.go@univ-lorraine.fr

xavier.riondet@univ-lorraine.fr

berengere.kolly@u-pec.fr

Les articles qui ne sont pas envoyés dans la feuille de style ne seront pas lus.

Le Bureau des Directeurs de publication examine la recevabilité des articles soumis et en informe les auteurs. Le Bureau sollicite ensuite des experts des disciplines concernées par l'article soumis. Ces experts établissent un rapport d'expertise remis au Bureau, qui valide la recevabilité des textes. Les experts conseillent le plus souvent aux auteurs des modifications de texte. La participation au comité de lecture en tant qu'expert n'interdit pas de soumettre des articles pour publication.

Composition de chaque numéro

Éditorial du dossier

Articles scientifiques

Articles courts (environ 20000 signes espaces compris)

Articles classiques (environ 40000 signes espaces compris)

Articles longs (environ 60000 signes espaces compris)

Recensions d'ouvrages (récents ou plus anciens)

Recensions courtes (4000 signes espaces compris)

Recensions classiques (8000 signes espaces compris)

Recensions longues (12000 signes espaces compris)

Vie de la recherche

Entretien avec un invité du dossier

Notes pour une recherche

Compte-rendu de séminaire

Sommaire

Éditorial N°2

Go, H. L., Kolly, B. et Riondet, X. *Pour des pratiques et de savoirs engagés en éducation*

Articles scientifiques du Dossier Pour des pratiques et de savoirs engagés en éducation

Dupeyron, J.-F. *Être un penseur fonctionnaire : fragments d'analyse d'un problème professionnel*

Lamarre, J.-M. *De la neutralité, de l'engagement et de la laïcité : penser avec Jaurès*

Lapostolle, G. *S'engager : oui, mais comment ?*

De Cock, L. *Retourner le stigmat du savoir engagé*

Heimberg, C. *Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire*

Buttier, J.-C. *L'apport d'un antiautoritaire à la mise en place de l'école de la Troisième République ou l'importance d'une histoire politique de l'éducation*

Wagnon, S. *Pour un new deal pédagogique*

Articles scientifiques Varia

Helfenberger, M. *L'État et l'autorité scolaire au Costa Rica entre 1872 et 1906 – analyse des revues pédagogiques officielles comme instrument politique*

Go, H.L., Riondet, X. *Enjeux de la méthode de l'égalité dans le champ éducatif*

Recensions

Go, H. L. *Transmettre*

Philippe-Meden, P. *Fratellini, le mythe et l'Académie*

Philippe-Meden, P. *Vous avez dit dramaturgie circassienne ?*

Riondet, X. *Penser avec Billeter*

Go, H. L. *Note sur l'esquisse 5 de Billeter*

Prot, F.M. *Esquisse pour Esquisse*

Vie de la recherche

**Compte rendu du « Séminaire Éthique et pratiques » de l'équipe
Normes & Valeurs – informations diverses**

Prairat, E. et Riondet, X. *Petite histoire de la collection « Questions
d'éducation et de formation » des Presses Universitaires de Nancy*

Pour des pratiques et des savoirs engagés en éducation

Henri Louis Go, Bérengère Kolly, Xavier Riondet

« [...] ceux qui ont la chance de pouvoir consacrer leur vie à l'étude du monde social, ne peuvent rester, neutres et indifférents, à l'écart de luttes dont ce monde est l'enjeu »
(Bourdieu, 2001, p.7)

Crise(s), science et engagement

Cette nouvelle aventure éditoriale, *La Pensée d'Ailleurs*, émerge à la croisée de plusieurs chemins. Tout d'abord, elle fait suite à un bulletin, *Les Cahiers NeV*, qui restituait l'activité de recherche de l'équipe *Normes & Valeurs* du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC / UR2310) et était publié sur le site du LISEC. L'enjeu des *Cahiers NeV* était de contribuer à la mise en relation des chercheurs concernés et à la médiatisation de leurs travaux. Pour certains, cet outil permit de prendre conscience d'intérêts communs : attrait pour la philosophie, prise en compte de l'histoire, prise en compte des réalités contemporaines du quotidien, sensibilité à la didactique, importance des questions de pratique. Cela a donné lieu à la réalisation d'une cartographie des travaux de l'équipe *NeV* et a convaincu certains d'entre nous de créer un nouvel espace de publication

Ce deuxième numéro de *La Pensée d'Ailleurs* paraît dans un contexte bien particulier. Nous subissons les conséquences quotidiennes et politiques de l'épidémie de la Covid-19 depuis presque une année ; le passage « à distance » des enseignements de l'Université soulève des questions pédagogiques, éthiques et politiques, dans un contexte de souffrance toujours plus grande des étudiants et des personnels ; la Loi de Programmation de la Recherche (LPR), qui avait donné lieu à des luttes de la part de l'ensemble de la communauté universitaire a été adoptée en décembre 2020. Les enseignants-chercheurs ont également appris la suppression de la qualification du Conseil National des Universités (CNU) pour les professeurs, hors de toute concertation et même de toute

information. Jusqu'ici, le fonctionnement du CNU, qui correspond à une forme d'autogestion nationale, à la fois proche de l'esprit des sections et prenant de la hauteur avec certains enjeux locaux, était censé constituer une forme d'équilibre de l'université et de ses recrutements, donc une forme de garde-fou à la fois institutionnel et intellectuel, contre des passe-droits ou des décisions politiques. Sont ainsi en jeu la reconnaissance du travail et du rôle des enseignants-chercheurs dans la société, donc de l'université, ainsi que l'indépendance de la recherche et des libertés académiques.

Outre cela, la détérioration des conditions de travail dans le système éducatif et dans l'enseignement supérieur se poursuit. La pression du néolibéralisme et du *management* dans les institutions publiques donne lieu à de tragiques événements, comme la disparition de Christine Renon. Directrice de l'école Méhul à Pantin, dans le département de la Seine-Saint-Denis, celle-ci mit fin à ses jours en septembre 2019, en laissant une lettre expliquant les raisons de cet acte. Ce document évoquait explicitement la détérioration des conditions de travail et la perte de sens du travail mené dans l'école. Le sociologue De Gaulejac approfondissait ce témoignage à partir de ses propres travaux sur la souffrance au travail. Alors que dans le même temps, une minute de silence était exigée dans les institutions suite à la disparition de l'ancien Président de la République, Jacques Chirac (1932-2019), de nombreux éducateurs souhaitent faire une minute de silence au nom de cette directrice. Sur les réseaux sociaux, plusieurs textes proliféraient sur ces questions ; Philippe Watrelot évoquait à cet égard la notion durkheimienne de « suicide altruiste », car cet acte « interpelle et [...] oblige à nous questionner et à réfléchir sur ce que le système dans lequel nous évoluons nous fait et nous entraîne dans une logique délétère et mortifère »¹. Il est intéressant de relever que les difficultés et contradictions rencontrées dans le travail des personnels éducatifs ont dépassé les frontières du champ syndical, du champ de la pédagogie et du champ scientifique. Le cinéma et la musique évoquent ces problématiques depuis plusieurs années, en contribuant à sensibiliser le grand public à ces questions, l'industrie culturelle fourmille en effet d'évocations liées aux problématiques éducatives.

Dans un contexte si alarmant, quelle place l'enseignant-chercheur spécialisé sur les questions éducatives peut-il et/ou doit-il occuper ? Les enseignants-chercheurs ne se sont pas toujours fait entendre à ces

¹ Message « La souffrance au travail et les « pédagoges » », message posté sur *Facebook* le 1^{er} octobre 2019 à 20h44 par Philippe Watrelot.

diverses occasions. Comment l'interpréter d'ailleurs ? Dans l'ouvrage *L'analyste et l'analyste* (Lapassade, 1971), Olivier Kaepelin évoquait en quelques pages le « refus » des étudiants à l'université. Il décelait ce refus dans les comportements de mutisme et de désertion des cours, évoquant une « stratégie délibérée » par rapport à la fonction reconnue de l'université (délivrance de diplôme) conduisant à refuser de « jouer le jeu » à l'exception d'une chose : les examens. On peut se demander ce qu'il en est des enseignants-chercheurs. Ces derniers, « dans leur masse », font passer les examens et réunissent les jurys depuis plusieurs années pour « éviter de pénaliser les étudiants », mais comme le souligne Jacques Rancière, c'est la fonction immanente de l'institution. Dans la pratique, il est vrai que certains enseignants-chercheurs se confrontent sur les méthodes et les pratiques de mobilisation possibles : grève des cours, des examens, cours réorientés, rétention de notes, etc.

Les universitaires voient depuis quelques années se multiplier leurs tâches administratives, avec une place toujours plus importante de la bureaucratie qui revient à charger les enseignants de travail administratif et parcellisé, tout en précarisant les emplois. Ces tâches passent de la gestion administrative de la structure (dans un contexte de réduction des postes administratifs) aux évaluations toujours plus nombreuses de projets, de rapports, sans compter les recherches toujours plus grandes de financements extérieurs (qui vont s'accroître avec la mise en place de la LPR). Cette bureaucratisation ne trouve que peu de résistance, les enseignants-chercheurs étant souvent dispersés et ne faisant qu'assez peu « équipe » au local. Il devient de plus en plus difficile de faire de l'université un lieu d'échange vivant, sachant que beaucoup n'ont, par ailleurs, que peu (ou pas) d'espace professionnel pour se réunir. La généralisation du travail « à distance » a démultiplié le phénomène. À ces difficultés structurelles et aux entraves politiques et managériales toujours plus insistantes s'ajoutent des réticences liées à la posture d'enseignant-chercheur elle-même. Souvent, le poids de l'« objectivité », de la « neutralité », ou encore du « devoir de réserve » contribue à empêcher l'enseignant-chercheur de s'engager, notamment dans le cadre de la production de connaissances et de savoirs au sujet des questions éducatives lorsque celles-ci croisent des enjeux sociaux et politiques. L'opposition entre *recherche* et *engagement* joue généralement en défaveur du second, comme si la recherche était toujours *désengagée*, et comme si tout engagement était nécessairement dégagé d'une posture de chercheur. Le sociologue Pierre Bourdieu, par exemple, dans les petits ouvrages d'interventions intitulés *Contre-feux* et *Contre-feux (2)* s'était

positionné sur la question en proposant à la fois une cartographie de l'actualité (développement du néo-libéralisme) et du système éducatif, une analyse de la montée en puissance de la télévision et des journalistes, ainsi qu'une réflexion sur les savoirs engagés et les modalités concrètes par lesquelles l'intellectuel pourrait se rendre visible et actif.

Le dossier que consacre *La Pensée d'Ailleurs* à cette question de l'engagement se situe dans le prolongement d'une multitude de publications portant sur l'engagement², les liens entre histoire, pédagogie et politique³, ainsi que sur la conjoncture actuelle⁴. Nous rappelons d'ailleurs que la déclaration de Lisbonne insistait il y a quelques années sur les défis que les universités européennes devaient relever et que nous sommes entrés dans le paradigme des universités socialement responsables (Annot, 2012). À ce titre, il serait paradoxal de se reconnaître sous ce leitmotiv tout en niant aux acteurs de l'université la possibilité et la légitimité de participer à la réflexion sur les questions en jeu. Est-il possible d'être favorable à la participation de l'université aux enjeux sociaux, culturels, économiques et écologiques du pays et du monde sans laisser les acteurs de l'université travailler depuis leurs propres spécialités sur ces enjeux ? Pleinement ancrées dans l'université et s'adressant à des (futurs) éducateurs et des (futurs) enseignants, les sciences de l'éducation sont pleinement concernées par ces réflexions sur la conjoncture actuelle (qu'elle soit économique, sociale, culturelle, politique), ses répercussions éducatives et les chantiers que cela induit sur le terrain de l'éducation, de l'enseignement et de la formation.

Précisons que l'appel à communication a été diffusé en début d'année 2020 et qu'il précède donc les débats récents au sujet du développement

² Dossier « Les savoirs militants » (2018) coordonné par David Hamelin, Jérôme Lamy et Laurent Willemez dans la revue *Cahiers d'histoire* ; Dossier « Ecrire l'histoire des révolutions : un engagement » (2019) coordonné par Jean-Charles Buttier et Caroline Fayolle dans la revue *Cahiers d'histoire*.

³ Dossier « Pédagogies, utopies et révolutions (1749-1848) » (2013) coordonné par Jean-Charles Buttier et Caroline Fayolle dans la revue *La Révolution française* ; ouvrage de Philippe Meirieu, *La riposte* (2018) chez Autrement ; dossier « La pauvreté scolaire » (2021) coordonné par Henri Louis Go et Xavier Riondet dans la revue *Recherches & Éducatives*.

⁴ Sur le versant universitaire : dossier « Égalité des chances... ou des réussites et des places pour l'enseignement supérieur ? » coordonné par Emmanuelle Annot et Richard Étienne dans *Éducation et socialisation* ; dossier « La LPPR et la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche : analyses critiques » (2020) coordonné par Sylvain Doussot et Xavier Pons dans la *Revue française de pédagogie* ; sur le versant sanitaire et éducatif : dossier « Quelle éducation avec la COVID-19 » coordonné par Jacqueline Descarpentries et Bernard Andrieu dans la revue *Recherches & Éducatives*.

de l' « islamo-gauchisme » dans l'université française et d'une série de polémiques périphériques portant sur le militantisme des enseignants-chercheurs, certains champs de recherches en lien des approches épistémologiques et intérêts thématiques spécifiques. Nul doute que ce dossier de *La Pensée d'Ailleurs* pourra nourrir les réflexions de celles et ceux cherchant à se positionner sur ces débats.

Les enjeux de ce dossier intitulé « Pour des pratiques et des savoirs engagés en éducation » sont multiples : i) ne pas éviter la question de l'engagement ; ii) constituer un matériau de réflexions interrogeant l'articulation entre la pratique de l'enseignant-chercheur et l'engagement ; iii) délimiter ce que serait un engagement légitime que peuvent avoir les enseignants-chercheurs.

Présentation du dossier

Ce dossier vise à regrouper différentes réflexions sur la notion d'engagement et la nécessaire dimension critique dans le travail de recherche portant sur l'éducation. Le célèbre historien américain Howard Zinn (1922-2010) avait évoqué les contradictions dans lesquelles s'empêtraient de nombreux enseignants : « se taire, c'est parfois mentir » (Zinn, 2013, p. 276). Face à cela, Zinn avait choisi comment répondre : « on ne peut pas rester neutre dans un train en marche » (Zinn, 2013, p. 11). C'est l'option que prend le premier de ces textes. Jean-François Dupeyron rappelle que, dans un contexte où « chacun semble aujourd'hui *condamné au désengagement* », il semble nécessaire de rappeler, d'une part, que « les mondes de l'enseignement et de la recherche sont donc, de part en part, traversés par des stratégies politiques, nonobstant l'apathie, le déni ou la neutralité apparentes de beaucoup d'individus », et d'autre part qu'il est nécessaire de réaffirmer la nécessité de « penser ensemble la science et la politique ». Cette affirmation s'effectue en récusant les figures de « l'expert » ou de l'engagement compassionnel ou sacerdotal – engagements politiques *extérieurs* au métier d'enseignant-chercheur – pour considérer que l'engagement doit être *interne* au métier. Il doit s'agir d'un « engagement *fonctionnel* du fonctionnaire », ouvrant à une réflexion épistémologique, mais également déontologique et éthique, et quotidienne, de l'enseignant-chercheur sur sa propre activité.

La contribution de Jean-Marc Lamarre évoque également le fonctionnaire et l'agent de l'institution en abordant la complexe notion de neutralité. Lamarre prend appui sur la pensée de Jean Jaurès. Ce détour permet à l'auteur de conclure au sujet de la double responsabilité de

l'enseignant et de l'enseignant-chercheur et de rappeler qu'« [il] n'y a pas d'enseignement neutre ni de recherche purement spéculative, mais l'enseignement engagé ne doit pas faire oublier l'enseignement et la recherche engagée la recherche ».

Le texte de Guy Lapostolle nous rappelle que l'enseignant-chercheur est *toujours-déjà-engagé* et pris dans des processus reposant sur des engagements et s'orientant dans des directions. Dans ce contexte, l'enseignant-chercheur peut être ou bien un expert, ou bien une sorte de conseiller du prince, ou encore un intellectuel critique interpellant le pouvoir et alertant sur les dérives à l'œuvre dans la société. À chaque fois, des dérives sont possibles et des précautions à prendre : s'instruire, se cultiver, intervenir « avec prudence et modestie ».

Un quatrième texte aborde cette question de l'engagement de l'enseignant et celui de l'enseignant-chercheur sans tenir engagement et science l'un en face de l'autre dans un rapport d'opposition ou de domination en introduisant un aspect spécifique : la question du « stigmate » du savoir et de la pratique engagée. La contribution de Laurence De Cock repose sur une « auto-analyse » de l'auteure dont la réputation d'historienne « engagée » est connue. Depuis plusieurs mois, plusieurs collègues historiens s'engageant sur différents fronts rencontrent l'hostilité de certains de leurs pairs les accusant d'avoir abandonné la sacrosainte « objectivité » du scientifique. De Cock montre que c'est justement les engagements des historiens qui ont parfois fait avancer la discipline historique et que les engagements en question, en assumant les finalités critiques en jeu dans l'enseignement et la recherche, empêchent, au contraire, de clore de façon dogmatique les discussions, ce qui est en réalité l'arrière-plan du propagandiste et du prêcheur.

Ce texte constitue un stimulant trait d'union entre ces réflexions sur l'engagement et une série de textes en lien avec la discipline historique, qu'il s'agisse de l'enseignement de l'histoire ou de la recherche en histoire de l'éducation. Charles Heimberg rappelle comment les contenus liés à l'histoire sont souvent exposés à un processus de dépolitisation alors qu'il est possible de travailler à « défataliser » le présent. Cette contribution est essentielle car elle pose la question : à quoi peut ressembler concrètement un engagement *progressiste* dans l'enseignement de l'histoire ? Ces réflexions sur la didactique de l'histoire (en revenant sur la spécificité de l'histoire scolaire et de cet enseignement mais également la dimension « progressiste » qui peut y être en jeu) ont la particularité de se référer à plusieurs références

libertaires et révolutionnaires (Guillaume, Ferrer, Gramsci). Ces remarques sont précieuses pour qui s'intéresse à l'enseignement de l'histoire à l'école mais également pour qui s'intéresse, de manière générale, à l'enseignement de l'histoire de l'éducation à l'université (Wagnon, 2020 ; Poucet, 2020 ; Riondet, 2020b). Quels contenus ? Quelles situations pédagogiques ? Mais avant cela, pour quelles finalités ? Par exemple, au sujet de l'enseignement de l'histoire de l'éducation dans les sciences de l'éducation, s'agit-il, *a minima*, de transmettre quelques références « réformistes », liées à quelques « dates » emblématiques et évoquer quelques tentatives pédagogiques du passé ou peut-on imaginer *quelque chose d'autre* ?

Jean-Charles Buttier aborde quant à lui la question des contenus « engagés » de l'histoire de l'éducation en évoquant la figure de James Guillaume et l'histoire de l'éducation libertaire. C'est l'occasion pour l'auteur de travailler sur un acteur « engagé » dans l'histoire tout en insistant sur la contribution des *anti-autoritaires* à l'école de la III^e République en France. À la suite des contributions d'Heimberg et de Buttier, comment ne pas se faire la remarque suivante : est-ce que la *déformation idéologique* n'est pas plus grande et gênante quand la dépolitisation des contenus et le désengagement sont à l'œuvre ?

La contribution de Sylvain Wagnon clôt ce dossier en posant implicitement la question suivante : que faire ? Ce texte a la particularité d'être sous-tendu par deux processus : d'un côté, le fait d'être ancré dans un présent et donc dans une conjoncture ; d'un autre côté, la pratique de l'histoire de l'éducation et les voyages dans le passé. Ce sont ces deux processus qui permettent de comprendre la position défendue par l'auteur en faveur d'un « *new deal* pédagogique ». C'est par son expérience du terrain, sa compréhension des enjeux contemporains et ses compétences en histoire de l'éducation qui caractérisent cette position, que l'universitaire ne vit pas en apesanteur en restant suspendu dans le monde des idées et que les travaux en histoire de l'éducation peuvent prétendre à participer aux débats sur les réflexions éducatives contemporaines. Le texte de Wagnon insiste sur les questions écologiques et migratoires en rappelant quelques principes fondamentaux au cœur de l'expérience collective de l'Éducation Nouvelle et en insistant sur la notion d'éducation intégrale. Cette contribution s'intéresse aux savoirs ensevelis et aux expériences oubliées, pour éviter les caricatures et déconstruire les mythes, contribuer à exhumer des savoirs et des pratiques du passé susceptible d'enrichir l'actualité et d'améliorer le sort de la jeunesse.

Références bibliographiques

- Annot, E. (2012). La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 31 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 28 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/812> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.812>
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2001). *Contre-feux 2*. Paris : Raisons d'agir.
- Lapassade, G. (1971). *L'analyste et l'analyseur*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Poucet, B. (2020). Quelle histoire de l'éducation ? *Dossiers des sciences de l'éducation*, 42, 71-88.
- Riondet, X. (2020a). *Note pour une recherche : Que faire de la parole étudiante critique du printemps 2018 ? La Pensée d'Ailleurs*, 1, 153-206.
- Riondet, X. (2020b). *La pratique de l'histoire de l'éducation en sciences de l'éducation. Auto-analyse, problématisation, expérimentation" (Tome I) et « Changer l'éducation, changer la société ». Contre-histoires à destination des futurs éducateurs" (Tome II)*. Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Garant : Eirick Prairat. Université de Lorraine.
- Wagnon, S. (2018). L'histoire de l'éducation au sein des sciences de l'éducation : un champ de recherche passerelle ? *Éducation et socialisation*, 50,
URL : <http://journals.openedition.org/edso/5174> ;
DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5174>
- Zinn, H. (2013). *L'impossible neutralité. Autobiographie d'un historien et militant*. Marseille : Agone.

Être un penseur fonctionnaire : fragments d'analyse d'un problème professionnel

Jean-François Dupeyron⁵

« On tend à réduire à une mise en question politique, inspirée par des préjugés ou des pulsions politiques [...] ce qui est et veut être une mise en question épistémologique » (Bourdieu, 1994, p. 101).

Présentation

De prime abord, que ce soit d'un point de vue épistémologique ou politique, l'expression « des pratiques et des savoirs engagés en éducation » pourrait désigner, soit un oxymore, soit un pléonasme. Un *oxymore* pour certains, car le chercheur serait voué à l'objectivité et à la neutralité, loin des passions partisans propres à la politique ; un *pléonasme* pour d'autres, tant les diverses approches constructivistes ont pu affirmer qu'il n'existait peut-être aucune science idéologiquement "neutre", et donc qu'aucun scientifique ne pouvaient prétendre que ses contenus et ses méthodes ne dépendaient pas de paradigmes historiquement et matériellement situés. Pour tenter de dénouer cette aporie, nous allons d'abord procéder à un bref point de situation, avant de dessiner les profils d'une recherche et d'un enseignement assumant pleinement l'intégration du sens politique dans leur déontologie, dans leur éthique⁶ et dans leurs pratiques professionnelles.

Chemin faisant, le texte essaiera d'analyser en termes théoriques une expérience professionnelle, celle d'un enseignant-chercheur en philosophie de l'éducation, en charge depuis plus de 20 ans de missions de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation

⁵ Maître de conférences HDR en philosophie de l'éducation, Université de Bordeaux, EA 4573, membre de l'équipe *Sciences Philosophie Humanités*.

⁶ Nous essayons d'articuler dans cet article le concept de *déontologie*, défini comme l'ensemble des règles et des normes qu'impose à des professionnels l'exercice de leur métier, et le concept d'*éthique*, défini comme l'interrogation du sujet sur la légitimité de ses propres actes rapportés à sa quête d'une vie digne d'être vécue.

(CPE) au sein des IUFM⁷ (devenus ESPE⁸, puis INSPE⁹ en 2019, en attendant une nouvelle appellation). Plus particulièrement, il posera le problème de l'articulation entre une conception engagée de l'enseignement et de la recherche, un cadre d'emploi précis (être un « penseur fonctionnaire » à l'université, selon l'expression de Bourdieu) et une population particulière (des étudiants et des fonctionnaires-stagiaires en attente de réussite à leur concours ou de titularisation, avec tout ce que cela suppose de contrainte sur leurs faits et gestes).

Ceci est donc un texte engagé et situé. Qu'il soit lu comme tel.

Bref point de situation

Au sortir de la Seconde Guerre Mondiale, l'existentialisme sartrien avait fourni aux professions intellectuelles un argumentaire propre à activer leur participation politique, tandis que la rhétorique marxiste – avec de tout autres présupposés – alimentait les motifs de mobilisation des intellectuels en lien avec la classe ouvrière et les masses populaires dans la lutte des classes.

Le raisonnement de Sartre, aisé à suivre, connut une forte diffusion : puisque « l'homme est condamné à être libre », puisque « une fois jeté dans le monde, il est responsable de tout ce qu'il fait » (Sartre, 1965, p. 37), alors l'*engagement* n'est pas une option que chacun pourrait accepter ou refuser, ou encore modifier de son plein gré selon les moments de son existence et en fonction de ses propres évaluations morales et politiques. L'*engagement* dans le monde est un élément ontologique paradoxal (« dialectique »), définissant la condition humaine (l'Être) par son indétermination (le Néant), bien plus fondamentalement que ne pourrait le faire tout discours essentialiste et/ou déterministe.

On pouvait donc distinguer deux niveaux d'*engagement* pour chaque individu : *primo*, l'*engagement* comme engluement fondamental dans le monde, comme *délaissement*, comme impossibilité d'échapper à la responsabilité d'avoir à se choisir et à se projeter (être engagé dans

⁷ Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres furent créés en 1990, suite à la loi d'orientation de 1989, dite « Loi Jospin ». À partir de 2010, les IUFM délivrèrent des masters spécifiques aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (les masters MEEF).

⁸ La loi de Refondation de 2013, dite « Loi Peillon », créa les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation pour remplacer les IUFM.

⁹ LES ESPEs furent renommées Instituts Supérieurs du Professorat et de l'Éducation par la loi « pour l'école de la confiance » de juillet 2019.

l'existence comme une clé est engagée dans une serrure, sans possibilité de s'en retirer); *secundo*, l'engagement comme choix individuel absolument libre (mais en situation), comme projet de réaliser tel ou tel type d'humanité (être engagé, c'est essayer de s'inventer soi-même, c'est opter pour un itinéraire plutôt que pour un autre). Autrement dit, l'engagement était un élément biface : il concrétisait la liberté tout en *condamn*ant chacun à celle-ci. « Le choix est possible dans un sens, mais ce qui n'est pas possible, c'est de ne pas choisir. » (Sartre, 1965, p. 73).

L'on sait que Sartre usa et abusa de cet élément de discours pour culpabiliser et dénoncer les « salauds », les « lâches » et autres adeptes de la « mauvaise foi », tentés de dissimuler sous des déterminismes « la totale liberté de l'engagement » (Sartre, 1965, p. 81). Refuser l'engagement et s'affirmer neutre, "objectif", sans opinion, c'était encore un engagement, selon la logique de l'existentialisme.

Quoi que nous pensions sur le fond de cette philosophie de l'engagement, elle peut aujourd'hui sembler bien lointaine et *déplacée* dans le milieu de l'enseignement comme dans celui de la recherche¹⁰. Non pas qu'il n'y ait plus d'enseignants et de chercheurs engagés politiquement et syndicalement, mais en raison de l'omniprésence actuelle de plusieurs discours démobilisateurs que Sartre aurait inévitablement rangés dans la catégorie de la mauvaise foi : l'idée néolibérale affirmant l'inanité du débat politique sur le système social, faute d'alternative réaliste aux contraintes économiques "naturelles" (« *there is no alternative* », disait Margaret Thatcher); le sentiment désabusé de l'impuissance citoyenne et le rejet du spectacle politique, transformés en désaffection civique et en méfiance à l'égard de la militance politique et syndicale ; l'idéologie entrepreneuriale, transformant les conditions de l'exercice professionnel des enseignants et des chercheurs et influençant leur positionnement (Laval, 2013); la persistance de procédures de verrouillage autoritaire des institutions – le néolibéralisme étant un autoritarisme d'autant plus fort qu'il affirme être sans alternative ; la montée en puissance de bavardages politiquement inconsistants polluant les tentatives de politisation des analyses (les

¹⁰ Notons d'ailleurs que l'audience universitaire des travaux de Sartre est dans une phase très basse, alors que, parmi les auteurs d'une même séquence historique, des noms tels que ceux de Foucault, Merleau-Ponty, Bourdieu et Althusser continuent à apparaître assez fréquemment. Certes, des thèses sur le Sartre politique et sur l'engagement existentialiste continuent d'être soutenues, mais la référence dominante pour aborder le problème de l'engagement de l'intellectuel est désormais plutôt Bourdieu, aux côtés d'autres noms tels que Hannah Arendt, Thoreau ou Benjamin, entre autres. Parfois aussi, les auteurs remontent à Politzer, sautant au passage le moment sartrien.

complotismes, le nouveau racisme, l'essentialisation de la violence et le discours sécuritaire, la dénonciation indifférenciée des "populismes", l'utilitarisme comptable comme seule raison du monde, etc.). Bref, là où, selon Sartre, chacun était condamné à l'engagement, chacun semble aujourd'hui *condamné au désengagement*.

Dans cette situation, les enseignants et les chercheurs sont d'autant plus fortement poussés à ne pas politiser le sens de leur activité que certains éléments matériels de configuration professionnelle les y attirent. Pour les nouvelles générations d'enseignants, dans un contexte de *nouveau management public*, l'allongement et la précarisation de leur parcours de formation, en les écrasant fréquemment de travail et en les stressant en permanence par des procédures de contrôle, de validation et d'inspections en vue de la titularisation, suscitent aisément des postures réactives de repli sur les seuls éléments de survie professionnelle immédiate, au détriment de la prise de distance, voire de l'analyse politique de leur situation. Une réelle *résistance à la politique* peut alors être perceptible chez les enseignants stagiaires, entre autres dans le désintérêt fréquent pour des contenus de formation problématisant des éléments tels que les inégalités, l'idéologie néolibérale en éducation ou l'analyse critique de la forme scolaire. Les formateurs voulant proposer ces contenus, de toute façon, n'ont plus réellement d'espace pour le faire, en raison de la baisse très importante des temps de formation initiale, de la quasi disparition de la formation continue, et de l'assimilation de la formation à un parcours de validation de compétences en situation. Il s'ensuit qu'un enseignant-chercheur expert, par exemple, dans le domaine de la vie et de l'œuvre des époux Freinet (entre pédagogie nouvelle, naturalisme prolétarien et engagement révolutionnaire), n'a plus réellement *sa place* dans les masters MEEF, faute d'y avoir *de la place* pour enseigner ses contenus¹¹.

De même, stagiaires et étudiants ne sont pas mis en situation de se demander si l'école est ou n'est pas un « appareil idéologique d'État » (Althusser, 1970) ou une forme adaptée de « prison » (Foucault, 1975), ils veulent simplement y survivre. L'institution ne leur dispense que la connaissance de quelques concepts réduits à des éléments de slogans (les valeurs de la République, l'inclusion, etc.), tandis que la réflexion sur le rôle de l'école dans la transformation éventuelle de la société (*changer*

¹¹ Pour une analyse de la situation actuelle de la formation des enseignants, voir Dupeyron, J.-F. et Miqueu, C. (2020b). L'autoritarisme néolibéral à l'assaut de l'éducation républicaine. L'exemple actuel de la formation des enseignants et des éducateurs. *Essais*. Bordeaux : PUB (en cours de publication).

*l'école pour changer la société, changer la société pour changer l'école*¹²) a été *de facto* exclue de la culture professionnelle des enseignants. Poussé à devenir lui aussi « entrepreneur de lui-même », selon le mot de Foucault¹³, le "nouvel" enseignant est facilement aspiré vers un modèle individualisé de professionnalité, non plus dans la vocation d'une seule et même vie professionnelle inscrite dans un projet collectif d'amélioration sociale, mais dans une trajectoire personnelle "pour un temps".

Parallèlement, pour être tolérées de la part des étudiants et des stagiaires, la plupart des organisations syndicales veillent à se cantonner à un rôle de prestataires de services (diffusion d'informations pratiques sur la carrière, soutien individuel à la confection des dossiers de vœux et de mutations, demandes catégorielles), au détriment de la dynamisation d'un débat politique sur l'école et l'éducation.

Dans ces conditions, parler d'engagement pourrait paraître bien hypothétique, comme le résume, de façon sans doute trop générale, ce constat amer de Le Goff : « Des générations nouvelles sont formées dans un même moule, vidé de référence à l'expérience humaine et à toute sagesse pratique, pour agir au plus vite et sans état d'âme. » (Le Goff, 2002, p. 28) Ce constat a bien sûr sa pertinence, ne serait-ce que parce qu'il correspond à l'apathie politique des étudiants et des formateurs des ESPE/INSPE depuis quelques années : massivement absents des dernières mobilisations étudiantes (contre la loi relative à l'Orientation et à la Réussite des Étudiants, dite loi *ORE*, en 2018) ou sociales (contre le projet de réforme du système de retraites en 2019-2020), ils n'ont pas non plus manifesté une grande résistance face à la dégradation continue des conditions de formation. Ainsi, dans les instituts de formation, le dernier grand conflit social remonte à 2009-2010, à l'occasion de la mastérisation de la formation). Toutefois, gardons-nous de simplifier un paysage dans lequel apparaissent de temps en temps des mobilisations collectives localisées, dans lequel des cultures pédagogiques et politiques, transmises familialement, persévèrent dans leur être, et dans lequel de nouvelles thématiques liées à la seconde contradiction du capitalisme (la crise anthropocénique) suscitent un intérêt certain chez les jeunes générations. De plus, quelques événements récents, tels que le mouvement des *Stylos*

¹² On reconnaît ici la devise emblématique des *Cahiers pédagogiques*, publiés par le *Cercle de Recherches et d'Action Pédagogiques*.

¹³ Foucault a développé avec précocité l'analyse du modèle de « l'entrepreneur de lui-même, étant à lui-même son propre capital » dans lequel il voit le paradigme néolibéral le plus fondamental (Foucault, 2004, p. 232).

rouges en 2019¹⁴, attestent de la persistance d'un positionnement politique assumé dans une frange plus ou moins importante du milieu enseignant, comme en écho amplifié du mouvement des *Désobéisseurs* de 2009¹⁵.

Du côté des chercheurs, le constat fait également apparaître une situation historique marquée par la transformation néolibérale de l'université : généralisation de la mise en concurrence des équipes de recherche et extension du financement privilégié et limité dans le cadre des appels à projet, apparition d'un cadre de travail aligné sur l'entreprise privée (notamment pour les recrutements non-statutaires), précarisation des parcours professionnels, développement des établissements privés, introduction accrue des logiques commerciales, y compris dans les partenariats économiques et dans les droits d'inscription pour les étudiants, etc. Cette évolution déjà ancienne, dans laquelle une partie des chercheurs peut se retrouver (en fonction de leur intérêt individuel), se heurte à une contestation non négligeable de la part d'une autre partie de la profession, avec de temps en temps quelques temps forts, notamment en 2009 suite aux propos de Nicolas Sarkozy (alors président de la République) sur la « médiocrité » des chercheurs français, et plus encore dans le refus de la modification du statut d'enseignant-chercheur. De même en 2019-2020, le projet gouvernemental de *Loi de Programmation Pluriannuelle de la Recherche* (LPPR) a suscité une forte protestation au sein de bien des équipes de recherche, avec comme geste emblématique la publication par près de 200 revues scientifiques de textes contestant les éléments du projet de loi.

Toutefois, on aurait de la peine à distinguer dans ces mouvements entre ce qui relève d'un positionnement politique (reconnaissable par exemple à une rhétorique anti-libérale) et ce qui dérive d'une simple évaluation par chacun du risque portant sur sa propre carrière et sur les conditions matérielles de son travail. D'ailleurs, les enseignants-chercheurs, même mécontents ou inquiets, continuent massivement à faire leur travail (certains disent parfois ingénument « ne pas pouvoir

¹⁴ Dans la foulée du mouvement social des *Gilets jaunes*, lancé fin novembre 2018, des dizaines de milliers d'enseignants, selon la page *Facebook* du mouvement, déclarèrent participer au mouvement des *Stylos rouges*, regroupant des « profs en colère » à propos de leurs conditions de travail et de rémunération, mais aussi à propos des évolutions autoritaristes et managériales de l'école publique.

¹⁵ Des milliers d'enseignants vinrent alors en soutien de leur collègue professeur des écoles Alain Refalo qui, « en conscience », au nom du service public d'éducation et au titre de sa « résistance pédagogique » (ce sont ses termes), avait refusé d'obéir à une directive de sa hiérarchie.

malheureusement faire grève les jours où ils ont cours »), à tenir les jurys, à rendre leurs évaluations, à adapter leurs maquettes de formation aux nouvelles contraintes, et à candidater sur des projets selon la forme concurrentielle et technocratique qu'ils critiquent par ailleurs. Tout se passe donc comme s'ils se glissaient, de façon plus ou moins consentie, dans la nouvelle université capitaliste, et en adoptaient les règles, malgré leur bouderie sans conséquences. Notons aussi que les chercheurs furent très discrets en 2018 dans le mouvement de refus de la loi *ORE* modifiant les parcours d'entrée dans les études supérieures. En observateur du mouvement d'occupation du campus Lettres et Sciences Humaines de l'université de Lorraine (Nancy) par des étudiants en mars-avril 2018, Xavier Riondet constata ainsi que les enseignants-chercheurs, dans leur grande majorité, n'étaient pas prêts à procéder à un « triple déplacement » qui manifesterait leur familiarité avec un « sens historique » sans lequel tout engagement politique est inconcevable : « envisager la parole des étudiants, l'insérer dans une histoire et une actualité, prendre en compte la critique derrière les discours » (Riondet, 2020, p. 197-198).

Trois biais, parmi d'autres possibles, dans une réflexion sur l'engagement politique des enseignants et des chercheurs

Ce point de situation, qui va plutôt dans le sens d'un renforcement et d'une complexification des entraves à tout positionnement critique assumé par les enseignants et les chercheurs, doit pourtant être relativisé car il comporte certains biais.

Tout d'abord, il souffre d'une certaine exigüité heuristique : il mériterait d'être affiné par des enquêtes approfondies, entre autres de type sociologique, enquêtes qui font plutôt défaut en ce qui concerne l'engagement politique des chercheurs. Bonneuil a montré que « les sciences humaines et sociales n'ont accordé qu'une attention restreinte à l'engagement des scientifiques. C'est un chantier peu exploré par l'histoire des intellectuels ». (Bonneuil, 2006). Certes, nous bénéficions de quelques études quantitatives portant sur les échéances électorales, mais elles ne dressent évidemment pas des constats très approfondis. On peut penser par exemple que, lors du second tour des élections présidentielles de 2012, seuls 8% des chercheurs auraient choisi le bulletin Sarkozy¹⁶, et que, pour le premier tour des mêmes élections en 2017, les intentions de vote auraient été très éclatées en différents

¹⁶ *L'Étudiant*, Baromètre EducPros, 2016.

candidats (Emmanuel Macron arrivant en tête avec 15% des intentions, à égalité avec Benoît Hamon¹⁷). Mais ces votes ponctuels ne montrent rien de palpable en ce qui concerne la présence de la politique dans l'activité professionnelle des universitaires. De même, les élections des membres du Conseil National des Universités (CNU) ne nous informent guère à ce sujet : le scrutin est assez peu suivi (46% de votants en 2019), la grande majorité des listes n'affichent que des préoccupations corporatives et des généralités, et la logique prédominante est celle des réseaux d'influence dans un jeu concurrentiel qui représente assez bien l'état d'esprit dominant de la profession. Cela n'empêche évidemment pas que de sérieux conflits *politiques* traversent ostensiblement certaines sections du CNU, telle la section 05 (sciences économiques), où les économistes hétérodoxes subissent la domination des économistes orthodoxes et libéraux. Mais combien de chercheurs admettent que leur travail a un sens politique et selon quelle acception du concept de *politique* ? Impossible de le dire actuellement.

Deuxième biais possible : le concept d'*engagement* pourrait renvoyer implicitement, mais à tort, au lexique exclusif de la gauche, au sens large du terme, comme si seuls les individus se définissant comme étant "de gauche" (ce qui est déjà assez flou) pouvaient vraiment s'engager politiquement. Certes, il est évident que celui qui s'affirme « apolitique » – et qui est pourtant tout aussi engagé que le militant affirmé, mais selon d'autres postures – opte presque systématiquement pour une position de non-contestation de principe qui, *in fine*, est toujours au service du pouvoir et de l'ordre social. En ce sens, s'engager, c'est bel et bien *résister*, s'opposer, contester, et ce au nom d'un autre ordre social. Mais, cela peut aussi se produire en opposition à des politiques dites "de gauche", qui en général doivent affronter une vive résistance de la part de certaines couches sociales. Il suffit pour s'en convaincre de considérer la virulence et l'ampleur de l'engagement politique de centaines de milliers de personnes contre le projet Savary de création d'un grand service public laïque d'éducation en 1984, ou encore dans le cadre du mouvement de *La manif pour tous* contre la Taubira depuis 2013, par exemple. S'engager est aussi un geste "de droite" et, dans cette optique, divers réseaux d'influence ne cessent de promouvoir dans le milieu de la recherche des idées et des valeurs hostiles aux conceptions jugées "de gauche". On peut évoquer ici les réseaux catholiques, attentifs depuis quelques années à faire valoir les concepts étranges de *catho-laïcité*, voire de *laïcité*

¹⁷ L'Étudiant, Baromètre EducPros, avril 2017.

identitaire, en lesquels Baubérot voit tout simplement une falsification idéologique de la laïcité (Baubérot, 2014).

Quant aux thèses néolibérales sur la "modernisation" de l'université, il est aisé de repérer dans le paysage l'engagement actif quotidien de différents groupes en leur faveur. Citons par exemple le travail d'influence de la *Coordination des Universités de Recherche Intensive Françaises* (CURIF¹⁸), un groupe ayant soutenu la candidature d'Emmanuel Macron en 2017 entre les deux tours. L'actuelle ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (ESRI), Frédérique Vidal, en fut la trésorière. Plusieurs mesures de dérégulation libérale de l'ESRI ont été conçues au sein du CURIF, dont le programme très politique est sans ambages : différencier les statuts et les financements des établissements, supprimer le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), et accorder les pleins pouvoirs aux présidents d'université dans les recrutements. Voilà ce qui constitue manifestement *une conception engagée de la recherche*. À un niveau plus modeste, bon nombre de chercheurs sans doute pensent que la recherche a tout à gagner à une sélectivité accrue, à la disparition des financements pérennes distribués sans mise en concurrence et à l'ouverture tous azimuts en direction des partenaires industriels et commerciaux. C'est bien là *un positionnement très politique*, pour lequel ils s'engagent fréquemment en soutenant les équipes de direction des universités, en prenant des responsabilités dans les instances et les comités d'évaluation, en recrutant des chercheurs de cette même obédience, etc. Toute cette activité très politique s'accompagne d'ailleurs d'une condamnation de principe de la politique à l'université – comprenons : d'une condamnation de la contestation politique de l'université néolibérale. Les managers et les experts néolibéraux, cela est bien connu, ne font pas de politique... Dans tous les cas, chacun, en se positionnant dans un champ donné, s'engage dans un certaine trajectoire.

Dernier exemple d'un engagement politique "de droite" : la volonté de l'*Organisation de Coopération et de Développement Économique* (OCDE) de promouvoir des conceptions néolibérales dans les politiques scolaires et éducatives, tant au niveau des différents États qu'au niveau international. Dans ce cadre, par l'intermédiaire de son *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement* (CERI), l'OCDE publie des rapports qui tentent d'influencer les gouvernements. Il s'agit de « fixer un programme innovant et projectif pour le paysage éducatif en

¹⁸ Voir <http://www.curif.org/fr/>

pleine mutation¹⁹ ». Par exemple, le CERI a publié dès 2002 le rapport *Comprendre le cerveau, vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Ce rapport avançait le projet de dépassement des fondements de l'éducation apportés par les sciences humaines et sociales, pour les remplacer par des fondements scientifiques, substitution désormais permise par les progrès technologiques relatifs à l'imagerie cérébrale :

« L'éducation se trouve encore à un stade primitif de son développement. [...] Aujourd'hui, l'éducation est une discipline préscientifique, qui dépend de la psychologie (de la philosophie, de la sociologie, etc.) pour ses fondements théoriques. [...] La science de l'enseignement et de l'apprentissage en est peut-être à ses premiers balbutiements, mais elle aussi se développe à grande vitesse. Nombre de ses facteurs suggèrent que le *statu quo* est instable ; parmi eux figure l'échec relatif du grand projet éducatif des XIX^e et XX^e siècles. (OCDE, 2002, p. 9-10) »

Dans cette optique refondatrice, s'efforçant d'éloigner la pédagogie de la philosophie et de la politique pour l'arrimer à la technoscience utilitariste, l'OCDE veut utiliser les neurosciences cognitives comme socle épistémique de l'éducation et des politiques éducatives. Ce programme a franchi les portes du Ministère français de l'Éducation Nationale et a pénétré au sein du conseil scientifique de la DGESCO²⁰, animé à partir de 2010 par Stanislas Dehaene, professeur de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France et directeur d'un laboratoire de neuro-imagerie cognitive. À l'heure où nous écrivons²¹, il préside le *Conseil scientifique de l'Éducation Nationale*, créé en 2018 par le ministre Jean-Michel Blanquer. Dans un ouvrage emblématique, Stanislas Dehaene défend l'idée que « des sciences cognitives à la salle de classe, il ne reste qu'un petit pas à franchir » (Dehaene, 2011, p.117). Pour le franchir, il affirme pouvoir recourir au concept « d'éducation fondée sur la preuve » (Davies, 1999), transposé de la médecine. On voit que, dans l'esprit de certains décideurs, le débat est tranché : les enseignants pourront bientôt recevoir clés en main le "tutoriel" infaillible des apprentissages, cesser de se poser des questions pédagogiques inutiles, et cesser d'invoquer les *inégalités sociales* pour justifier les piètres résultats scolaires que "mesurent" les évaluations internationales pilotées par la même OCDE²² – la boucle est bouclée.

¹⁹ Page d'accueil du site web du CERI : [<http://www.oecd.org/fr/education/ceri/>]. Consulté le 14 août 2020.

²⁰ Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.

²¹ Août 2020.

²² Il s'agit ici du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA).

Il serait donc bien naïf de penser que l'engagement serait un geste marqueur des idées "de gauche". Il y a longtemps que Walter Benjamin a pointé, dans les termes de son époque, cet engagement permanent des dominants dans la lutte sociale, politique et idéologique : « Outre le rôle qu'elle tient sous le masque de la philanthropie, la bourgeoisie a, de tout temps, joué à visage découvert celui de la lutte des classes » (Benjamin, 2017, p. 193). *Les mondes de l'enseignement et de la recherche sont donc, de part en part, traversés par des stratégies politiques*, nonobstant l'apathie, le déni ou la neutralité apparentes de beaucoup d'individus dès que l'on veut analyser avec eux leur secteur professionnel sous un angle politique.

Enfin, relevons un troisième biais possible : la méconnaissance de l'évolution et de la diversification des formes d'engagement politique. Certes, la trilogie AG/grève/manif, avec leurs satellites expressifs (tracts, affichages, tags, conférences, débats, diaporamas numériques, happenings, éditions, pétitions, motions, blogs, etc.) et leurs formes classiques d'action, dont les occupations de bâtiments et l'organisation d'une université alternative, existent toujours, comme l'ont montré en 2018 la « Commune de Tolbiac » et « l'université populaire du sapin Nancy2 », entre autres lieux de contestation étudiante²³. Il est vrai qu'en 2018, le cinquantenaire de Mai 68 influença sans doute le choix privilégié de ces formes d'action dans lesquelles les militants d'extrême-gauche évoluent avec délectation. Mais, à côté de ces grands classiques de l'agitation dans les campus, des protocoles d'action inédits sont apparus ces dernières années, et il n'est pas sûr que nous en ayons déjà pris la pleine mesure. On en veut pour preuve l'action concertée ayant perturbé le meeting de Donald Trump à Tulsa en juin 2020 : des milliers d'internautes de tous pays, notamment des fans du genre musical coréen *K-pop*, achetèrent en ligne des billets pour le meeting, sans avoir la moindre intention de s'y rendre, mais dans l'objectif de saboter la réunion et de laisser le président-candidat face à une salle très peu occupée. Voilà l'exemple surprenant d'un acte politique usant de moyens bien peu classiques et, surtout, commis par une population (les fans de *K-pop*) qui ne correspond pas vraiment aux critères habituels de l'engagement. Qui

²³ Pendant quelques semaines, les étudiants opposés à la *Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants* occupèrent le site universitaire de Paris-Tolbiac et y installèrent la "Commune libre de Tolbiac", en tentant d'y organiser une expérience universitaire alternative. Une expérience assez proche eut lieu sur le site du campus Lettres et Sciences Humaines de l'université de Lorraine (Nancy). D'autres campus connurent des tentatives similaires.

nous dit que, dans la masse des étudiants français, qu'un jugement rapide pourrait nous conduire à juger "dépolitisée", de telles actions collectives à sens politique ne se produisent pas ? Leur caractère essentiellement éphémère suffit-il à les dévaluer²⁴ ?

Autres formes d'action : la transformation des espaces publics en forums permanents de débats et de contestation. De très nombreuses variantes ont essaimé un peu partout sur la planète depuis deux à trois décennies, par exemple le *Printemps arabe* en 2010-2012, *Occupy Wall Street* aux États-Unis en 2011, le mouvement des *Indignados* en Espagne en 2011, l'occupation populaire de la place Taksim en Turquie en 2013, ou encore *Nuit Debout* en France en 2016. Plus récemment, le mouvement des *Gilets Jaunes* (2018-2020) a témoigné en faveur d'une envie de politique dans une frange non négligeable de la population, et a su inventer çà et là des modes d'expression alternatifs, en l'absence d'un appui syndical et politique qui était refusé par principe par la majorité des manifestants. Citons également les mobilisations ponctuelles des lycéens et étudiants de différents pays autour de la jeune figure écologiste de Greta Thunberg²⁵ (née en 2003). Et l'on pourrait parler aussi de la vivacité de structures locales alternatives à la consommation et à la production capitalistes, plus ou moins unifiées autour du concept de *Commun*, et rayonnant au sein des jeunes générations par le biais de leur recherche de solutions pratiques pour le transport, le logement, le travail, etc.

Ainsi, *il y a de la politique et de l'engagement*, un peu partout et sous des formes éclatées, sans l'unification idéologique et pratique que fournissaient auparavant les mouvements politiques et syndicaux classiques (marxisme, anticolonialisme, anticapitalisme, etc.). Comme le dit Laurent Jeanpierre en analysant l'occupation des ronds-points par les *Gilets Jaunes*, « une relocalisation du politique » est à l'œuvre (Jeanpierre, 2019, p. 106) et nous aurions bien tort de prendre l'apathie militante relative des étudiants, des nouveaux enseignants et des chercheurs pour une preuve de la dépolitisation de leurs milieux de travail en particulier, de la société en général.

²⁴ On peut penser, entre autres, à la marée mondiale de publications de protestation sur les réseaux sociaux après l'assassinat de Georges Floyd par des policiers en mai 2020 à Minneapolis.

²⁵ La *Grève scolaire pour le climat* est un mouvement international de collégiens, de lycéens et d'étudiants quittant leur établissement scolaire, le vendredi ou le jeudi, pour participer à des manifestations en faveur de l'action contre le [réchauffement climatique](#). C'est [Greta Thunberg](#) qui appela à la première [grève](#) scolaire pour le [climat](#) en [août 2018](#) devant le Parlement suédois.

Il n'en demeure pas moins que, à rebours des injonctions sartriennes à assumer en pleine responsabilité un inévitable engagement politique, deux lignes de discours au moins dissuadent actuellement, autant que faire se peut, les enseignants et les chercheurs de marquer leur opposition aux politiques menées. La première ligne est *juridico-déontologique* et est prêchée à longueur de temps par la hiérarchie professionnelle : l'enseignant et le chercheur publics, en tant que fonctionnaires et qu'agents du service public, seraient tenus à une *obligation de réserve*, conformément au caractère laïque de l'État républicain et à la neutralité des services publics. La seconde ligne est *philosophico-épistémologique* : dans le cadre d'activités censées valoriser l'indépendance d'esprit et le sens critique des élèves (l'enseignement) et/ou la scientificité des travaux et des résultats (la recherche), les acteurs devraient s'abstenir de mêler leurs convictions à leurs tâches professionnelles. Ces deux lignes de défense ont souvent été intégrées, de façon diffuse, par les enseignants stagiaires, qui demandent parfois avec quelque fraîcheur « s'ils ont le droit de faire grève », ou qui trouvent parfois que certains cours sont « engagés », comme si la présentation non critique des textes ministériels ne l'était pas, à sa façon.

Nous allons maintenant contester la validité de ces deux axes argumentatifs, en procédant à leur *retournement* : selon nous, l'engagement politique, en un sens que nous allons préciser, n'est pas un élément de perturbation de l'activité pédagogique ou scientifique, il en est au contraire un indispensable complément afin que les finalités de cette activité soient poursuivies avec éthique et responsabilité.

Être un "expert" ?

Assumer le fait d'être un *chercheur engagé*, c'est refuser que l'argument épistémologique sur la neutralité et l'objectivité de la science soit employé pour expulser hors de la recherche tout sens historico-politique. C'est au contraire vouloir *penser ensemble la science et la politique*, et insérer le sens politique dans l'activité scientifique – hypothèse proprement scandaleuse, de prime abord. Dans cette optique, qu'appelle-t-on un *chercheur engagé* ? Répondre à cette question, c'est expliciter notre hypothèse ; c'est ce que nous allons essayer de faire en commençant par écarter deux options définissant *ce que n'est pas* un chercheur engagé.

Premièrement, la mesure de l'engagement du chercheur n'est pas simplement (ou n'est même pas du tout) dans la quantité et la qualité de

ses prises de position publiques. L'engagement dont nous parlons ici n'est pas le pendant de l'attitude qui consiste à arborer dans l'espace public une parole dont l'autorité serait liée à une position dans le champ scientifique. Cette posture – dont nous ne contestons pas la possible légitimité – n'est pas celle dont nous parlons ici. Elle définit plutôt le rôle de « l'intellectuel », défini comme « un homme ou une femme qui applique à l'ordre politique une notoriété acquise ailleurs » (Julliard et Winock, 1996, p. 12), ou celui de « l'expert », convoqué parfois pour éclairer le débat politique, mais plus souvent encore pour tuer celui-ci en le résumant à une approche technoscientifique des problèmes.

Dans son *Plaidoyer pour les intellectuels*, Sartre avait d'ailleurs pris soin de distinguer l'intellectuel engagé des « faux intellectuels » et des « clercs », définis comme étant des « personnes qui, ayant acquis quelque notoriété par des travaux qui relèvent de l'intelligence, abusent de cette notoriété pour sortir de leur domaine et se mêler de ce qui ne les regarde pas » (Sartre, 1972, p. 12). On peut reconnaître ici les « chiens de garde » dont parlèrent Nizan (1965 [1932]), et qui sont désormais au service des « nouveaux chiens de garde » médiatiques dont parlèrent Bourdieu (1996) puis Halimi (1997). Dans tous les cas, nous ne parlons pas ici du cas des chercheurs qui s'expriment politiquement à l'extérieur de leur travail scientifique – ce cas est intéressant, mais n'est pas dans notre propos. Nous réfléchissons plutôt à un engagement assumé à l'intérieur de l'activité de recherche elle-même, à savoir : non pas s'engager en tant que chercheur, mais être chercheur en ayant intégré un sens politique au sein de ses démarches scientifiques et de ses activités de laboratoire. Le cas, certes, semble plus épineux.

C'est pourquoi nous devons écarter aussi une seconde configuration, celle qui verrait le positionnement politique, idéologique, confessionnel, du chercheur biaiser son travail et produire une "fausse science", c'est-à-dire une science soumise à des présupposés idéologiques et ne travaillant que pour confirmer ces présupposés. Les exemples sont indénombrables : de l'anthropologie raciale, fidèle compagne de route des colonialismes, jusqu'aux romans historiques des différentes nations, en passant par la génétique raciste, on ne compte plus les formes de lyssenkisme²⁶ dans

²⁶ En référence à Trofim Lyssenko, qui fut nommé en 1938 à la tête de l'Académie Lénine des sciences agronomiques en URSS, en dépit des postulats erronés de sa "science" de l'agriculture et de la génétique, on qualifie de *lyssenkisme* toute démarche scientifique soumise à une idéologie qui en corrompt les méthodes, les postulats et les résultats, notamment en niant les faits divergents ou en inventant des résultats conformes à l'orthodoxie.

l'histoire des sciences. Il ne s'agit évidemment pas de s'inspirer de ces impostures épistémologiques – comme s'il fallait à tout prix faire, par exemple, une science économique "de gauche" – mais on doit en retenir que le premier engagement du scientifique, justement, concerne la probité scrupuleuse de son travail et la soumission inconditionnelle à la "vérité" ou, pour le dire en termes moins coûteux d'un point de vue métaphysique, le respect absolu de la *factualité*. En effet, pour des raisons que nous allons exposer par la suite, l'engagement en faveur de la vérité (par opposition aux mensonges volontaires, involontaires ou par omission) est pleinement politique et constitue le cœur de l'éthique du chercheur engagé. Cela pourrait légitimer son intervention en tant qu'*expert* dans le débat public, position que nous allons maintenant examiner.

Commençons par dire les choses en termes politiques, à partir des arguments qu'expose Hannah Arendt dans le chapitre « Vérité et politique », ajouté à la deuxième édition de son ouvrage *La crise de la culture*, où elle montre que « les faits ne sont pas en sécurité dans les mains du pouvoir » (Arendt, 1989, p. 329). De plus, « il n'a jamais fait de doute pour personne que la vérité et la politique sont en assez mauvais termes » (ibid., p. 289). L'usage démagogique de « faits alternatifs » au sein des divers régimes de propagande politique vient en effet mettre en pièces un des piliers majeurs de la vie politique commune : la construction de significations communément admises, autour desquelles peut se dynamiser pacifiquement une pluralité d'opinions. Arendt ajoute que les « vérités de fait » sont plus fragiles que les « vérités de raison » à cause de leur contingence. Les faits pourraient être autrement, ils sont donc plus sujets à déformation : ils sont manipulables. Dans un travail sur la *post-vérité* contemporaine, Michel Fabre (2019) a pu s'inspirer de cette méfiance arendtienne pour analyser les ressorts actuels de l'utilisation de « faits alternatifs », de *fake news* (les « infaux »), et de théories du complot, pour asseoir des influences dans l'opinion.

En effet, selon Arendt, « la liberté d'opinion est une farce si l'information sur les faits n'est pas garantie et si les faits ne font pas l'objet du débat » (Arendt, 1989, p. 303). Si cette critique désigne avant tout les régimes totalitaires, nul ne doute aujourd'hui qu'elle ne touche aussi les démocraties libérales, qui s'enorgueillissent du respect de la liberté d'opinion mais sont, elles aussi, contaminées par « un brouillage généralisé du rapport aux faits » (Fabre, 2019, p. 13), illustré, entre autres exemples, par le nombre effarant de *fake news* diffusées par Donald

Trump depuis son élection à la présidence en 2017²⁷. Fabre distingue ainsi trois composantes de la post-vérité : le mensonge politique stratégique (un grand classique), le conspirationnisme sincère (une auto-intoxication contagieuse) et le « baratin, caractérisé par une indifférence totale envers le vrai et le faux » (Fabre, 2019, p. 14). Selon lui, le *baratin* serait un phénomène nouveau, sans doute amplifié par les pouvoirs conférés par les technologies numériques. Le *baratineur* serait finalement un plus grand ennemi de la vérité que le menteur classique, car « il ne lui accorde aucune importance » (Fabre, 2019, p. 16), mais produit lui-même des informations labiles (de la "com") sans se poser la question du rapport à la factualité²⁸.

Le chercheur, dans cette optique, aurait pour responsabilité de préserver les faits dans leur dimension d'*effectivité* : un événement s'est produit ou ne s'est pas produit, il s'est produit ainsi et pas autrement, etc. C'est ici la dimension *ontologique* de la factualité qui est en jeu : le fait ne peut être ni amendé, ni supprimé. Renvoyer toute proposition à une matérialité et à une existence effective peut ainsi constituer un réel engagement politique pour le chercheur, autrement dit une contribution tentant d'éviter que le débat public – caractéristique de la démocratie – ne dégénère en commentaires oiseux dans lesquels s'expriment aisément des idéologies et des éléments de post-vérité.

C'est la raison pour laquelle sans doute peu de chercheurs sont invités dans les débats médiatiques sur des sujets dont ils sont pourtant experts. La discussion sur la problématique de l'insécurité, par exemple, fait bien plus souvent appel à des commentateurs universels ayant un avis sur tout (au hasard : des habitués des plateaux tels que Natacha Polony, Pascal Praud, Yves Thérard²⁹, etc.) et à des "experts" à la valeur scientifique

²⁷ Selon le décompte du [Washington Post](#) arrêté au 9 juillet 2020, le président de la "première démocratie du monde" aurait proféré exactement 20.055 mensonges depuis le début de son mandat, soit une moyenne de 13 par jour (1.267 jours). Série en cours. Le relevé des mensonges du président est même devenu une rubrique journalistique à part entière aux États-Unis.

²⁸ Les citoyens français pourront, ou non, relier ces analyses aux éléments de communication gouvernementale autour de la pandémie de 2020.

²⁹ Natacha Polony, journaliste au *Figaro* puis à *Marianne* et Yves Thérard, journaliste au *Figaro*, sont des invités quasi permanents des émissions de "débat sur les sujets de société", quel que soit le sujet. Quant à Pascal Praud, journaliste sportif, il anime quotidiennement sur une chaîne de télévision un talk-show où il laisse s'exprimer sans réagir des *infaux* tels que « 50 % des jeunes musulmans des banlieues se réclament de l'État Islamique » (21 avril 2017, émission *L'heure des pros*, Cnews).

douteuse (Alain Bauer³⁰), qu'à des chercheurs reconnus par la communauté scientifique et ses instances (Laurent Mucchielli³¹ en est un exemple élatant). Ces "commentateurs", en l'occurrence, ont oublié qu'on ne pouvait commenter sérieusement que sur la base d'une enquête scientifique (ou, *a minima*, d'une investigation journalistique critique) exposant ses méthodes, ses limites, ses résultats mais aussi ses ignorances, en toute transparence. Sans cela, la liberté d'opinion – rappelons ici le mot important d'Hannah Arendt – n'est qu'une « farce ». Par exemple, aborder la question des "zones de non-droit" ou de "la forte hausse des tournantes³²", sans jamais se poser la question de l'effectivité de ce que cette expression semble désigner, c'est *baratiner*, et non débattre.

Cicéron lui-même, en posant les bases de la science historique, indiquait que l'enquête devait toujours commencer par se demander si ce dont on parle avait eu effectivement lieu et, si oui, quels en étaient précisément les éléments constitutifs. « Qui ne voit que les principales lois de l'histoire sont de ne jamais rien dire de faux, d'avoir le courage de ne rien taire de vrai, d'éviter, jusqu'au soupçon de la faveur ou de la haine ? » (Cicéron, 1869, 15, p.12) « Ne jamais rien dire de faux » et ne jamais rien *laisser* dire de faux dans le débat public, serait-ce un élément possible d'engagement politique du chercheur ?

Dans une autre optique, Julien Benda, dans son ouvrage dénonciatif *La trahison des clercs*, avait axé la possible légitimité de l'intervention

³⁰ Alain Bauer, qui enseigne la criminologie, n'a produit aucun travail scientifique reconnu sur les questions de l'insécurité et du terrorisme. Il ne possède d'ailleurs qu'un Diplôme d'études supérieures spécialisées de politiques publiques et gestion des organisations (DESS) et n'a jamais effectué de recherche doctorale. Il est pourtant devenu une référence incontournable en la matière, dirige un nombre extravagant d'instances et de comités, dont le Conseil scientifique du pôle sécurité défense du Conservatoire National des Arts et Métiers, et s'exprime régulièrement dans les médias, sur des sujets parfois bien éloignés de ses "spécialités".

³¹ Laurent Mucchielli est un sociologue pourvu de l'habilitation à diriger les recherches. Ses nombreux travaux scientifiques s'en prennent à la fabrication idéologique et médiatique des thèmes de l'insécurité et de la délinquance, qu'ils confrontent à la factualité vérifiée par des enquêtes sociologiques. Depuis 1999, il polémique avec les « lobbies sécuritaires », auxquels appartient, selon lui, Alain Bauer. Voir le site [<https://www.laurent-mucchielli.org/>], « site de ressources documentaires et d'analyse critique animé par un réseau de chercheurs en sciences sociales », comme exemple de recherche *engagée*.

³² Voir la contre-enquête de Laurent Mucchielli à ce sujet, comme un excellent exemple de la possible contribution de la recherche au débat politique : Mucchielli, L. (2005). *Le scandale des « tournantes »*. *Dérives médiatiques, contre-enquête sociologique*. Paris : La Découverte.

politique de l'intellectuel, non sur la primauté de la factualité, mais sur des principes plus proprement philosophiques, à ses yeux : l'universalité et la rationalité désintéressées. Il s'en prenait ainsi à la trahison que commettraient certains intellectuels quand ceux-ci interviennent dans le débat public au nom de choix partisans et de « passions politiques », et non en vertu de « valeurs universelles » telles que la justice, la vérité, la beauté, que le philosophe doit défendre avec désintéressement : « Les hommes dont la fonction est de défendre les valeurs éternelles et désintéressées, comme la justice et la raison, et que j'appelle les clercs, ont trahi cette fonction au profit d'intérêts pratiques. » (Benda, 2003, p. 5³³) Benda voulait alors limiter la parole publique de l'intellectuel à son engagement en faveur des « valeurs cléricales » (l'expression fait évidemment tiquer), et refusait que cette parole se compromette dans la promotion des « valeurs pratiques » de tel ou tel courant politique et idéologique. Il en concluait qu'un choix politique, et un seul, pouvait correspondre aux « valeurs cléricales : « Le seul système politique que puisse adopter le clerc en restant fidèle à lui-même est la démocratie parce que, avec ses valeurs souveraines de liberté individuelle, de justice et de vérité, *elle n'est pas pratique.* » (Benda, 2003, p. 59)

Dans les deux cas – engagement au respect de la factualité ou engagement au seul nom de la *cléricalité* des valeurs – la posture de l'expert ou du "sage" pose quand même un certain nombre de problèmes car il n'est pas du tout sûr que le débat politique entre citoyens ait à gagner à s'en remettre au pouvoir du savoir et à l'influence dominante des "sachants". En général, comme l'a montré la séquence sur la pandémie en 2020, la parole scientifique n'éclaire guère le débat médiatique, sans doute parce que ce mélange des genres fonctionne toujours au détriment des scientifiques, qui sont déplacés dans un domaine fonctionnant selon d'autres règles que celles de leur culture professionnelle. De plus, l'exposé scientifique des faits, pas plus que le rappel de principes philosophiques universels, ne sauraient fonder à eux seuls les décisions relatives à l'intérêt général. Ludivine Bantigny, en étudiant les usages, les mésusages et les contre-usages de l'expertise, a d'ailleurs rappelé la critique de John Dewey, selon laquelle les experts succombent facilement à la tentation de favoriser ce qui facilitera leur positionnement social et professionnel. Qui expertisera les experts ? Par

³³ Il s'agit d'un extrait de la préface ajoutée par Benda lors de la réédition de son ouvrage en 1946. Sartre, évidemment, était dans le collimateur de cette critique, au même titre que les intellectuels liés à différents mouvements politiques de toutes obédiences, notamment ceux proches du Parti Communiste ou membres de celui-ci.

ailleurs, et c'est là sans doute l'essentiel, l'intervention, même honnête, de l'expert, biaise presque mécaniquement le débat :

« Avec l'autorité du spécialiste que sa spécialisation même lui confère, l'expertise provoque une évidence de compétence tendant à faire croire que tout parti pris serait neutralisé par le savoir. Ce biais est d'autant plus difficile à éviter que, face justement à la spécialisation, ni le mandataire de l'expert ni l'opinion ne sont toujours à même de juger ses assertions. » (Bantigny, 2011, p. 3)

Le chercheur ne "*sait*" pas, puisqu'il *cherche*, justement. Il peut certes contribuer au débat sur la base de la scientificité de sa démarche, mais en n'oubliant surtout pas de tracer les limites du savoir telles qu'elles existent à l'heure où il parle et dans la situation d'où il parle. Ainsi, tout juste peut-on espérer du chercheur que sa contribution à la politique éclaire le champ de la discussion légitime, en contribuant à écarter de celle-ci ce qui ne vérifie pas les critères de la factualité (Hannah Arendt ne disait guère autre chose), tout en rappelant les incertitudes qui accompagnent tout état de la recherche. Toute tentative pour en attendre davantage relève, à notre sens, d'une idéalisation naïve ou cynique de la science, ou d'une représentation illégitime du passage de la "vérité" scientifique à la décision politique démocratique. Pour Mucchielli, l'utilisation d'experts plus ou moins sérieux dans la consultation politique n'a finalement pas pour objectif d'apporter de la rationalité aux décisions politiques, mais au contraire de faire croire en l'impartialité rationnelle des décisions imposées aux citoyens, laquelle est tout à fait fictive dans bien des cas. Cela peut surtout jeter « un épais brouillard sur les critères de ce que peut être une expertise légitime » (Mucchielli, 2002, p. 27). En fait, même dans le cas où l'expertise est incontestable, l'équilibre n'est pas simple à trouver entre l'énoncé d'un jugement "expert" et le respect du monde de l'*opinion (doxa)* en démocratie : « La politique se joue dans la tension permanente entre le philosophe et le sophiste, entre la visée de vérité et la pluralité des opinions. » (Bensaïd, 2002, p. 159)

Il nous semble donc que la science n'a pas à franchir sans un luxe de précautions les limites du champ d'action à l'intérieur de laquelle ses travaux et sa parole sont légitimes ; chaque fois qu'elle le fait, elle encourt le grand risque d'être, dans le meilleur des cas instrumentalisée par des intérêts privés, au pire coupable elle-même de donner du grain à moudre à l'idée d'un *technopouvoir* qui constitue l'envers de la démocratie. *In fine*, le pouvoir de "l'élite qui sait" (derrière laquelle s'agite nécessairement une minorité dominante) se substituerait alors à la

souveraineté populaire, qui n'a par ailleurs pas besoin de cette extorsion supplémentaire.

La figure de l'expert n'est donc pas celle que nous souhaitons mettre en valeur, d'autant plus qu'il s'agirait là d'un engagement *extérieur* à l'activité scientifique, alors que nous pensons plutôt à un engagement *interne* à celle-ci.

Être un chercheur engagé ?

Pour définir maintenant l'engagement du chercheur à l'intérieur de son périmètre professionnel, précisons d'abord les limites de notre analyse.

Premièrement, elle concerne les disciplines et sous-disciplines dans lesquelles nous intervenons, à savoir la philosophie de l'éducation, l'histoire de l'éducation et, plus largement, les sciences de l'éducation. Nous ne proposons pas ici une analyse transdisciplinaire générale, d'abord par manque de familiarité avec certains secteurs scientifiques (ce qui interdit de juger sérieusement de leur activité), ensuite car les questions s'y posent sans doute différemment, étant donné que les enjeux n'y sont pas identiques. Par exemple, les conceptions de l'histoire de l'école républicaine française, tout comme celles du lien entre éducation et émancipation, posent des problèmes scientifiques dont la structure est probablement bien éloignée de ceux qu'amènent les travaux sur la cyber-intelligence. Discuter ce point n'est pas notre sujet actuel.

Deuxièmement, notre analyse a ses propres prérequis, qui pourraient donc être *autres* : elle puise dans la boîte à outils foucauldienne pour faire de la notion d'« intellectuel spécifique » un usage fortement coloré de préoccupation éthique et déontologique. En effet, selon nous, le sens politique qui peut trouver sa place dans la recherche est l'indispensable compagnon du souci déontologique et éthique, lequel se manifeste comme une *intolérance* vis-à-vis de postures laissant croire que la science serait neutre et que son discours n'aurait aucun lien avec les phénomènes de pouvoir qui, en bout de chaîne, abîment la vie de personnes telles que les prisonniers, les "fous", les patients, les "cancers", les "cas sociaux", etc. Autrement dit, deux sources alimentent l'engagement politique interne du scientifique : une source *déontologique* (se défaire autant que possible des effets de pouvoir dans l'élaboration du savoir de son domaine) et une source *éthique* (ne pas accepter que le lien pouvoir/savoir participe à une domination sociale sur les personnes).

Nous allons explorer les conséquences de ses prérequis, d'abord en revenant à Michel Foucault.

On peut décrire la dynamique philosophique de l'œuvre de Foucault à partir de la centralité de la question du *pouvoir*, qui unit les trois principales périodes de son œuvre : la première (années 60), centrée sur la production de la vérité et du savoir (*alêtheia*) ; la deuxième (années 70), plus directement concernée par les manifestations multiformes du pouvoir (*politeia*) ; et la troisième (du début des années 80), préoccupée par l'enjeu de la constitution du sujet, sur fond de dispositifs de pouvoir et de contre-pouvoir (*êthos*). Dans tous les cas, Foucault lie la question du savoir et la question du pouvoir et exhibe la silhouette d'une « politique de vérité » dans laquelle la volonté de savoir est décrite comme une machine à exclure et à dominer. Pour cela, il construit d'abord une démarche *archéologique* pour étudier les soubassements de la construction des objets de savoir. Il complète ce travail en proposant une approche *généalogique* centrée sur les dispositifs de pouvoir à l'œuvre dans la production des savoirs. Enfin, il réfléchit à la constitution d'une « nouvelle politique de la vérité » (Foucault, 2001b, p. 114) incluant la pratique du « dire-vrai » (la *parrêsia*).

Cette déconstruction, en historicisant et en relativisant le savoir, affirme clairement que tout ce que fait le scientifique est traversé par des éléments de *politique de vérité*, et donc que le savoir, intimement connecté au pouvoir, a toujours quelque chose de pleinement politique. Non seulement la prétention scientifique à la "vérité" produit des savoirs conformes aux *requisits* des dispositifs de pouvoir, mais de surcroît elle procède à la forclusion des autres types de savoirs : « Quels types de savoir voulez-vous disqualifier du moment que vous dites que vous êtes une science ? », là est la provocante question qu'il pose dès le début de sa carrière (Foucault, 1997, p. 11). Dès lors, la tâche déontologique et éthique du scientifique est double : traquer les mécanismes du pouvoir au sein même de son domaine (c'est le souci épistémique) et œuvrer à la construction de « contre-savoirs » par lesquels les sujets peuvent se rendre les moins gouvernables possibles (c'est le souci éthique).

« Je m'attache à saisir des mécanismes d'exercice effectif de pouvoir ; et je le fais parce que ceux qui sont insérés dans ces relations de pouvoir, qui y sont impliqués peuvent, dans leurs actions, dans leur résistance et leur rébellion, leur échapper, les transformer, bref, ne plus y être soumis. Et si je ne dis pas ce qu'il faut faire, ce n'est pas parce que je crois qu'il n'y a rien à faire. Bien au contraire, je pense qu'il y a mille choses à faire, à inventer, à forger par ceux qui, reconnaissant les relations de pouvoir dans lesquelles ils sont impliqués, ont décidé de leur résister ou de leur échapper. De ce point de vue, toute ma recherche repose sur un postulat d'optimisme absolu. Je

n'effectue pas mes analyses pour dire : voilà comment sont les choses, vous êtes piégés. Je ne dis ces choses que dans la mesure où je considère que cela permet de les transformer. » (Foucault, 2001c, p.911-912).

C'est ici qu'intervient le concept d'« intellectuel spécifique », par lequel Foucault veut se démarquer de l'hégémonie irritante de la figure sartrienne de *l'intellectuel universel*, figure oubliant qu'elle-même est prise dans des jeux de pouvoir et est traversée par l'effet des dispositifs de pouvoir. L'intellectuel spécifique, dont l'universitaire devrait constituer, *en principe*, un bon exemple, veut défaire les liens pouvoir-savoir à partir d'une double intolérance : il ne tolère pas l'immixtion des mécanismes de pouvoir dans son travail, et il ne tolère pas les situations concrètes d'oppression que son travail est susceptible d'expliquer. Son engagement contre la violence du pouvoir s'effectue donc *là où il se trouve*, à partir de sa propre activité professionnelle (p. 1183). Cela signifie que cet engagement est clairement situé dans le domaine de son travail scientifique, et non dans le ciel abstrait des grands principes ou au nom d'une quelconque "conscience universelle". Le chercheur se politise « là où il dispose de savoirs spécifiques, ou bien là où il exerce ses compétences professionnelles » (Dartigues, 2014, § 25), puis élargit éventuellement son engagement à d'autres secteurs relevant d'un même régime de vérité.

Son intervention doit essayer de gripper la machine qui fait fonctionner certains discours de ce régime, non pas en s'opposant frontalement à ces discours, mais en produisant des « contre-savoirs » proches des points d'oppression, des résistances, des luttes et des individus aux prises avec le pouvoir. C'est par exemple ce que Foucault tenta de faire en s'engageant sur la question de la carcéralité dans les années 1970, en tant que co-fondateur du *Groupe d'information sur les prisons* (GIP). L'engagement politique de l'intellectuel spécifique, insistons sur ce point, ne s'effectue pas nécessairement à partir d'un positionnement politique – celui-ci peut préexister ou se concrétiser ensuite, en représentant surtout un risque évident de biais – mais est une conséquence évidente du souci pour l'intellectuel de "bien faire son travail" (déontologie) et de ne pas détourner les yeux des effets du pouvoir-savoir sur les individus (éthique). Par conséquent, « la fonction politique de l'intellectuel est aussi chez Foucault une éthique » (Dartigues, 2014, § 31) : ne pas tolérer, ne pas faire "comme si" et avoir le courage de dire vrai.

Trop souvent en effet, l'universitaire, avant tout soucieux de sa carrière et de sa position, ou tout simplement enfermé dans les limites

d'une configuration épistémique liée aux phénomènes de pouvoir, ne réagit aux manifestations concrètes de la domination sociale que par un silence têtue et par un regard détourné, alors même que ces manifestations sont évidentes au cœur même de son laboratoire ou en lien direct avec ses objets de recherche, comme par exemple le sexisme, le mépris social pour les personnels de service, la soumission de la recherche à des logiques entrepreneuriales, les inégalités sociales au sein des étudiants ou encore les mécanismes d'exclusion des chercheurs "hérétiques". *A contrario*, Bourdieu a présenté son engagement politique comme une conséquence logique de son travail scientifique : « Je me suis trouvé conduit par la logique de mon travail à outrepasser les limites que je m'étais assignées au nom d'une idée de l'objectivité qui m'est apparue peu à peu comme une forme de censure » (Bourdieu, 2001a, p. 75).

En ce sens, il a pleinement assumé l'idée qu'« une élaboration scientifique est toujours située, socialement et culturellement, et doit pour partie ses convictions à cette situation » (Bantigny, 2011, p. 3). D'où l'exigence de *réflexivité*, qui caractérise aussi le chercheur engagé. Puisque la "neutralité" est un mythe, alors le questionnement fondamental du chercheur, le choix de son objet de recherche, son comportement scientifique, sont en lien avec sa trajectoire personnelle, laquelle est immergée dans un certain monde social. La moindre des choses est alors d'*objectiver* sa propre vie en réfléchissant à son parcours de chercheur. Cette réflexivité et cette auto-objectivation signent une « forme spécifique de la vigilance épistémologique » au moyen de laquelle une science sociale « se prend pour objet, se sert de ses propres armes pour se comprendre et se contrôler » (Bourdieu, 2001b, pp. 172-176).

Comme les sciences humaines et sociales sont partie prenante des phénomènes qu'elles étudient, chacune d'entre elles a l'obligation épistémologique d'analyser son propre fonctionnement, pour mettre en évidence les paradigmes autour duquel l'inclusion et l'exclusion de ses objets d'étude s'organisent, l'histoire de la discipline et de ses tensions internes, les effets de pouvoir liés à la constitution d'un *champ*, la compromission avec des dominations sociales, mais aussi les élisions plus ou moins volontaires, les savoirs oubliés ou dominés, les alternatives inaperçues et les conséquences effectives du savoir sur le corps social. En ce sens, *un chercheur engagé est tout simplement un chercheur qui veut bien faire son travail*, et qui pour ce faire en assume les conséquences déontologiques et éthiques, entre autres la responsabilité de ne pas en rester aux consensus de la « science normale » (Kuhn, 1983) et de pas faire comme si le monde politique s'arrêtait à la porte de son laboratoire.

Pour en venir au cas spécifique des sciences de l'éducation, plus précisément à la philosophie et à l'histoire de l'éducation appliquées à la question scolaire (notre domaine de travail), ce champ³⁴ est évidemment dominé par des dispositifs de pouvoir ayant établi, parfois de longue date, le périmètre de la discussion "normale". Celle-ci s'organise autour du duo antagonique de l'école républicaine et de l'Éducation Nouvelle, avec comme bruit de fond incessant l'éloge ou la critique de la première, et les tentatives ou velléités de promouvoir les réalisations et les propositions de la seconde. Le dialogue entre ces deux lignes de force, par ailleurs assez déséquilibré, est immergé dans des effets de pouvoir d'autant plus pesants qu'il concerne deux dispositifs importants du « gouvernement des vivants » (Foucault, 2012) : l'action éducative et l'école : « Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux », disait déjà Foucault en 1971 (Foucault, 1971, p. 46).

Nous pouvons donner ici une modeste illustration d'un engagement dans la recherche innervé par deux exigences : l'exigence déontologique (contester la réduction de la discussion à l'opposition de deux rhétoriques sur fond de la domination du paradigme historique centré sur le modèle de l'école républicaine) et l'exigence éthique (ne pas tolérer les effets négatifs de l'école sur les vaincus de la compétition scolaire, leur longue humiliation, la violence symbolique subie, etc.). Pour établir des contre-savoirs, nous avons donc essayé d'exhumer une alternative scolaire collective sous la forme du projet d'école porté par le mouvement ouvrier des années 1830 jusqu'à la Première Guerre Mondiale. Ce projet, qui connut une brève expérience de mise en application au niveau de la population parisienne (lors de la Commune de Paris), avançait des caractéristiques bien spécifiques, notamment la première laïcisation scolaire, ainsi que les concepts d'*éducation intégrale* et d'*école atelier* (Dupeyron, 2020a). Repris par le syndicalisme révolutionnaire, il nourrit l'idée d'une « école rouge », autrement dit d'une autre école que l'école républicaine institutionnalisée une dizaine d'années après la Commune, une école pensée et dirigée par le monde du travail.

Ce projet durable et ses acteurs n'occupent pourtant qu'une place minuscule dans le champ de l'histoire des idées pédagogiques et dans celui de la philosophie de l'éducation, qui trop souvent font de

³⁴ Nous utilisons ici le concept de *champ* dans son sens bourdieusien de microcosme social relativement autonome à l'intérieur de la société, possédant ses propres règles et poursuivant ses propres fins.

l'Éducation Nouvelle française une alternative critique tardive à la forme scolaire de la République d'ordre, oubliant en cela que c'est plutôt cette forme scolaire qui a été positionnée en réaction à un projet scolaire ouvrier et socialiste qui lui préexistait. Cela peut et doit se discuter, bien sûr, mais pour discuter, encore faut-il avoir les pièces factuelles de la discussion. Or, les acteurs et les réalisations du projet scolaire ouvrier n'apparaissent guère dans les savoirs de référence du champ. Il suffit pour s'en convaincre de considérer la copieuse anthologie proposée par l'ouvrage *Une histoire de l'école* coordonnée par des spécialistes de la question (Jacquet-Francillon, D'Enfert & Loeffel, 2010). Quasiment aucun des contributeurs au projet scolaire du mouvement ouvrier n'y est cité (aucun acteur de la politique scolaire de la Commune, en tout cas). De plus, la chronologie détaillée fournie par l'ouvrage ne comporte aucune date entre 1867 et 1874, comme si rien de significatif en matière scolaire ne s'était passé pendant cette période. Or, ce fut justement en 1871 que la Commune laïcisa les écoles communales, ouvrit des écoles professionnelles dans l'esprit de l'éducation intégrale, vota l'égalité des salaires hommes-femmes dans l'enseignement primaire public, adopta un programme faisant la part belle à la méthode expérimentale plutôt qu'aux méthodes catéchistiques et magistrales, etc. Enfin le concept-clé de la pensée pédagogique du mouvement ouvrier, *l'enseignement intégral* (ou *éducation intégrale*) n'apparaît pas dans le copieux index thématique de l'ouvrage.

Nul ne peut donc raisonnablement douter du fait que les savoirs de référence du champ de l'histoire française de l'éducation soient soumis à un agencement paradigmatique qui en valorise certains et en écarte d'autres. L'histoire est toujours écrite principalement par et pour les vainqueurs, c'est une grande banalité de le dire ; il appartient donc à la *responsabilité déontologique* du chercheur de tenter de « sauver de l'immense condescendance de la postérité le pauvre tricoteur sur métier, le tondeur de drap luddiste³⁵, le tisserand qui travaille encore sur un métier à main... », selon le mot d'Edward Thompson (Thompson, 2012, p. 19). Plus généralement, un chercheur engagé a tout simplement pour souci de neutraliser les filtres paradigmatiques et politiques qui empêchent la production et la reconnaissance de savoirs alternatifs, dominés, complémentaires, divergents, savoirs qui bien souvent relèvent de populations historiquement maltraitées. Changer ainsi les perspectives historiographiques est alors un geste pleinement engagé et politique.

³⁵ Les *luddistes* étaient les artisans tricoteurs et tondeurs ayant mené en 1811-1812 une longue lutte contre les manufacturiers voulant imposer la mécanisation du travail.

La philosophie de l'éducation proprement dite a aussi beaucoup à faire avec l'analyse critique des concepts passe-partout employés dans bien des discours institutionnels, concepts faussement évidents et très idéologisés. Pensons aux concepts de *care*, de *vulnérabilité*, d'*inclusion*, de *bienveillance*, de *bien-être*, dont les usages idéologisés ont envahi le champ ces dernières années, comme pour accompagner en douceur les avancées néolibérales en éducation. Ne pas prendre ces *usages* lénifiants comme allant de soi, en faire la généalogie, montrer leurs effets, leurs limites, leurs conséquences en termes d'exclusion, les confronter aux faits, n'est-ce point la tâche critique du philosophe de l'éducation ? N'est-ce point son engagement déontologique ? Parallèlement, ne pas tolérer que la rhétorique de l'institution au sujet de sa propre "bienveillance" fasse oublier ses responsabilités dans la casse scolaire des publics populaires, n'est-ce point l'expression de son souci éthique ?

D'autres points de tension conceptuelle existent autour du concept d'*autorité* : présenté par certains comme un « transcendantal » de l'éducation, il est critiqué par d'autres, qui rappellent son historicité et son lien avec les dispositifs de pouvoir. Plus que jamais, il semble donc nécessaire d'entretenir la vivacité d'une philosophie critique de l'éducation. C'est ce à quoi s'emploie Irène Pereira³⁶, dont le projet scientifique vise à réarmer conceptuellement une théorie critique de toutes les formes de domination, avec plus particulièrement un travail sur une pédagogie critique et émancipatrice qui se tienne à large distance, aussi bien des pédagogies dites "traditionnelles" que de celles de l'Éducation Nouvelle dont certains éléments ont été recyclés par les projets éducatifs du néolibéralisme (la créativité, la coopération, le projet personnel, etc.). Pour cela, Irène Pereira sociologise l'approche philosophique et retravaille le concept déjà classique de *forme scolaire* en montrant en quoi celle-ci est porteuse de la « colonialité » du pouvoir et du savoir (Pereira, 2018a et 2018b). Son travail, que certains jugeront très "militant", a pourtant un grand souci de l'*objectivité* de ses données, puisqu'elle veut en passer par « des connaissances scientifiques objectives » (Pereira, 2018a, p. 8) pour étayer une théorie pédagogique critique. Certes, toute théorie critique, que ce soit chez Marx ou dans

³⁶ Irène Pereira est une chercheuse dont les travaux critiques, situés au confluent de la philosophie et de la sociologie, s'inscrivent clairement et fermement dans une approche critique de sensibilité libertaire. Ses publications sur la « grammaire pragmatiste » du syndicalisme d'[action directe](#) et de la contestation attestent de ce positionnement. Membre de l'[Institut de Recherche, d'Étude et de Formation sur le Syndicalisme et les Mouvements sociaux](#), elle enseigne la philosophie à l'INSPE de Créteil.

l'école de Francfort, postule qu'il n'existe ni vérité épistémologique anhistorique, ni objectivité scientifique distincte des formes changeantes des pratiques sociales et politiques. Mais Irène Pereira, retournant cet argument, affirme que « plus on est conscient que l'on n'est pas neutre, plus on peut être attentif à tendre vers l'objectivité », alors qu'inversement « plus on se prétend neutre, et moins on tend à se rendre compte qu'on n'est pas objectif³⁷ ».

Un chercheur engagé, selon ce raisonnement, serait plus apte qu'un autre à *objectiver* sa démarche et ses savoirs, justement à cause de sa posture critique fondamentale et de son *radicalisme épistémologique*. Pereira en conclut, en lien évident avec la valorisation des dimensions déontologique et éthique de l'activité des travailleurs intellectuels, que « l'intellectuel transformateur est celui qui refuse de voir son activité réduite à celle d'un technicien, et qui pense que son objectif est de développer l'esprit critique des élèves » et de leur donner une « conscience sociale critique » (Pereira, 2018a, p. 108), ce qui définit aussi bien le travail du chercheur que celui de l'enseignant ou du formateur d'enseignants.

Un chercheur engagé, finalement, est un chercheur qui va au bout des conséquences des principes de son travail scientifique et qui finit, comme l'indiquait Foucault, par devenir une sorte de *parrésiasite*, non seulement par l'audace du *parler-vrai* dans son domaine, mais encore par sa volonté de mettre en adéquation, autant que faire se peut, ses savoirs disciplinaires avec ses gestes pratiques.

Être un enseignant et un formateur engagé

En analysant les conditions de possibilité de l'engagement du chercheur à *l'intérieur* de son activité scientifique, nous avons principalement affronté le discours philosophico-épistémologique qui récuse cet engagement au nom de la "neutralité" prétendue de la science. Nous souhaitons, pour terminer, procéder également au retournement des usages illégitimes de l'argument juridico-déontologique, qui voudrait aseptiser la parole de l'enseignant et de ses formateurs au nom de l'*obligation de réserve* tenant à son statut de fonctionnaire. Selon nous, c'est justement en fonction de ce statut, et des missions auxquelles il

³⁷ Échange écrit avec Irène Pereira, 24 mars 2020.

oblige, que l'enseignant public³⁸ peut et doit assumer une posture engagée dans son activité professionnelle.

Bourdieu avait fait remarquer que « la pensée du penseur fonctionnaire est traversée de part en part par la représentation officielle de l'officiel » (Bourdieu, 1994, p. 105). Les enseignants publics et les formateurs au sein des masters MEEF n'échappent donc pas au fait que leur expression soit cadrée par les besoins de l'État en termes d'éducation et de gestion de ses personnels, et qu'elle se positionne uniquement en regard des caractéristiques de l'État. Ainsi, comme celui-ci est défini comme étant républicain, démocratique et laïque, il a besoin que ses agents respectent dans le cadre de leur travail une stricte neutralité politique, confessionnelle et philosophique, ce qui leur interdit par principe toute manifestation "engagée" dans le cadre de leurs fonctions. Un fonctionnaire étant, par définition, au service de l'intérêt général et de lui seul, il ne saurait exprimer des préférences partisans ou idéologiques. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne les enseignants, qui se doivent d'éviter tout empiètement sur le libre jugement de leurs élèves, hormis dans les limites de ce qui est prévu par les programmes et qui relève des objectifs éducatifs définis par la Nation. Ce serait là le fondement de la fameuse *obligation de réserve* des agents publics. En accord avec cette approche centrée sur les déterminations de l'État, les agents de l'Éducation Nationale ne pourraient manifester qu'un seul engagement légitime sur leur lieu de travail : servir l'État, mener à bien ses politiques quelles qu'elles soient et faire respecter de la part des publics scolaires ses normes et ses principes. C'est ainsi que la *Loi pour une école de la confiance*, en 2019, a lié l'exemplarité de l'enseignant à une pratique de l'engagement réduite au seul respect du cadre institutionnel :

« Par leur engagement et leur exemplarité, les personnels de la communauté éducative contribuent à l'établissement du lien de confiance qui doit unir les élèves et leur famille au service public de l'éducation. Ce lien implique également le respect des élèves et de leur famille à l'égard de l'institution scolaire et de l'ensemble de ses personnels³⁹. »

Évidemment, ce cadre très strict pourrait heurter le statut universitaire des formateurs à temps plein au sein des INSPE. Parmi ceux-ci, les

³⁸ Une petite note pour rappeler que nous n'oublions pas les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) dans notre analyse de l'engagement du milieu enseignant.

³⁹ *Code de l'Éducation*, article L. 111-3-1, créé par la *Loi pour une École de la confiance*, promulguée au *Journal Officiel* le 28 juillet 2019.

enseignants-chercheurs, davantage que les personnels d'autres statuts, peuvent, s'ils le souhaitent, se prémunir de la *liberté académique* pour défendre leur liberté de parole au sein même de leurs enseignements. La base juridique de la liberté académique figure dans trois articles du [Code de l'éducation](#) :

« Le service public de l'enseignement supérieur est laïque et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique ; il tend à l'objectivité du savoir ; il respecte la diversité des opinions. Il doit garantir à l'enseignement et à la recherche leurs possibilités de libre développement scientifique, créateur et critique. » (article L141-6)

« À l'égard des enseignants-chercheurs, des enseignants et des chercheurs, les universités et les établissements d'enseignement supérieur doivent assurer les moyens d'exercer leur activité d'enseignement et de recherche dans les conditions d'indépendance et de sérénité indispensables à la réflexion et à la création intellectuelle. » (article L123-9)

« Les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions du présent code, les principes de tolérance et d'objectivité. » (article L952-2)

On conçoit que ces garanties juridiques puissent entrer en tension avec « la représentation officielle de l'officiel » et produire d'éventuels dissensus relatifs aux méthodes pédagogiques, à la pertinence des programmes et des décisions ministérielles, aux outils didactiques, mais aussi aux conceptions mêmes du métier d'enseignant et à l'exercice éthique de celui-ci. Pour un enseignant-chercheur, s'ajuster plus ou moins efficacement aux demandes des corps d'inspection relève parfois de l'impossible équation. Quant au fonctionnaire stagiaire, il peut se retrouver pris entre deux feux (son employeur d'un côté, son formateur universitaire de l'autre) et penser que la volonté de l'employeur doit *in fine* le contraindre à en rester à une conception très restrictive de son engagement professionnel, quoi qu'il puisse penser du bien-fondé des politiques qu'il sert et des méthodes qui lui sont préconisées.

Pour sortir de cette impasse, nous allons montrer comment le professeur fonctionnaire peut être à la fois *gagé* et *engagé* à l'intérieur même de ses tâches pédagogiques et éducatives, tout comme le chercheur peut être à la fois objectif et engagé dans son travail scientifique. Cela nécessite trois points d'analyse.

Premièrement, l'interprétation censorielle fréquente de la notion d'obligation de réserve ne correspond pas tout à fait au statut général des

fonctionnaires tel qu'il est établi par le Code général de la fonction publique. On peut en effet distinguer deux conceptions du fonctionnaire. La première, de source absolutiste, définit le fonctionnaire comme *homme du silence*, sur modèle du militaire : « Le fonctionnaire est homme de silence. Il sert, il travaille et il se tait. » (Debré, 1947, p. 217) La seconde, de source démocratique, pose plutôt la notion de *fonctionnaire-citoyen* : « Il faut que le fonctionnaire soit un citoyen à part entière pour assumer pleinement sa responsabilité de service public. » (Le Pors, 2012)

Pour le premier modèle, l'ensemble des droits et des obligations de l'enseignant, le motif immuable de ses actes, le respect scrupuleux de la loyauté et du devoir d'obéissance envers sa hiérarchie, seraient posés par le cadre même de son statut. Autrement dit, sa *déontologie* serait réductible à une *ontologie* administrative par laquelle l'être statutaire recouvrerait le citoyen et ses éventuels états d'âme éthiques ou politiques. C'est pourquoi le projet de doter les enseignants d'un code de déontologie a pu sembler inutile à l'institution : leur statut et leur place dans la hiérarchie de l'État étaient jugés suffisants pour cadrer la moralité de leur action, sans qu'une quelconque délibération éthique ou déontologique n'ait à intervenir.

Par contre, pour le deuxième modèle – qui est celui qui est permis par la loi – le fonctionnaire demeure un citoyen à part entière, jouissant de sa liberté d'opinion et de tous ses droits. Cela a été jugé nécessaire par le législateur, afin justement que le fonctionnaire puisse exercer ses missions au service de l'intérêt général. C'est ce qu'exprimèrent les débats parlementaires lors du vote en 1983 du nouveau Code général de la fonction publique :

« Le fonctionnaire, l'administration, n'ont pas leur finalité en eux-mêmes ; ils ne valent que par le service – le bon service et le service efficace – de la population. [...] Il n'est pas question de mettre en cause cette évidence que le fonctionnaire est et doit être un citoyen à part entière. [...] Tout en exprimant le souci de respect de la neutralité, ce texte pose le principe de la citoyenneté du fonctionnaire, qui permettra à ce dernier d'exercer pleinement les droits que la loi lui accorde⁴⁰. »

Dans cet esprit, l'engagement éthique et déontologique de l'enseignant fonctionnaire ne se résume pas à la simple obéissance loyale à la hiérarchie et à l'auto-contrôle moral, il suppose aussi et surtout une activité responsable finalisée par la bonne marche du service public et animée par les valeurs et les principes de celui-ci ; il s'accommode donc

⁴⁰ *Journal Officiel*, débats parlementaires, Sénat, séance du 1^{er} juin 1983, p. 1257-1262.

du questionnement sur la légitimité de ce qui est proposé aux publics accueillis, et d'une tension propre à la discussion éthique et à l'expression plurielle d'opinions et de critiques.

« L'indépendance du fonctionnaire n'est pas contradictoire avec le sens profond de sa mission, qui est de servir le public conformément aux décisions de la puissance publique émanant du suffrage universel. [...] La neutralité du service public doit être fondée sur la reconnaissance d'un pluralisme maîtrisé des idées et des engagements des fonctionnaires, et non sur leur mutilation⁴¹. »

Nonobstant cette libéralité statutaire, la culture de l'institution a plutôt tendance à valoriser à l'excès une pensée unique (souvent exprimée de façon juriste et formaliste) et à pratiquer la forclusion du questionnement éthique, au profit d'une conception bureaucratique et autoritaire de l'action du fonctionnaire (Hibou, 2012). Or l'enseignant public, tout en étant tenu par ses obligations, jouit, par la *Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires* (dite « Loi Le Pors ») d'un certain nombre de droits à l'intérieur même de son travail, notamment le droit syndical. Il conserve d'ailleurs toutes ses libertés publiques, dont la liberté d'opinion, et, au niveau de son enseignement, il bénéficie même de la *liberté pédagogique*, qui s'exerce « dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection⁴² ». La loi précise même que « le conseil pédagogique prévu ne peut porter atteinte à cette liberté. » Autrement dit, le législateur, en dépit du poids historique d'une conception autoritaire du rapport entre l'État, ses agents et ses publics, s'est plutôt aligné sur l'idée du fonctionnaire-citoyen, ce qui est un premier affaiblissement de l'argument juridico-déontologique opposé à l'engagement des enseignants.

Un deuxième argument découle du premier. Il part du constat de *l'absence de la notion d'obligation de réserve dans le statut général de la fonction publique*, ainsi que dans la quasi-totalité des statuts particuliers, à l'exception notable de certains corps, comme les membres du Conseil d'État ou les membres de forces militaires. Même dans le cas où la loi pose le devoir d'obéissance à la hiérarchie – un enseignant est tenu

⁴¹ *Ibid.* p. 1259.

⁴² *Code de l'Éducation*, article L912-1-1.

d'obéir à son inspecteur – elle prévoit que le fonctionnaire garde une marge d'appréciation critique en fonction des instructions qu'il reçoit :

« Tout fonctionnaire, quel que soit son rang dans la hiérarchie, est responsable des tâches qui lui sont confiées. Il doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique, sauf dans le cas où l'ordre donné est manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public⁴³. »

C'est méconnaître la loi que de contester au fonctionnaire l'exercice nécessaire de ce libre-arbitre qui, avec la bonne exécution des tâches qui lui sont confiées, « participe de sa responsabilité propre », selon Anicet Le Pors. En effet, aucune *responsabilité*, au sens plein du terme, n'est envisageable sans la reconnaissance de l'autonomie du jugement. C'est aussi pour cela que l'obligation de réserve n'est pas un butoir juridique précis, mais fonctionne plutôt comme *une construction jurisprudentielle* évolutive en fonction de laquelle, *grosso modo*, plus un agent s'élève dans la hiérarchie et moins il jouit de sa liberté de parole. "L'affaire Refalo" en 2009 (voir *supra*, note 11), de même que la vive émotion suscitée la même année par l'instauration dans les concours de recrutement des enseignants d'une épreuve évaluant la compétence dite « *agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*⁴⁴ », confirment l'existence d'une tension interne à l'institution au sujet de la libre expression des enseignants⁴⁵. D'un côté, les tenants du *silence imposé* ; de l'autre côté, les tenants d'une *parole assumée*. Certes, l'équilibre entre la liberté de parole et le respect de la neutralité du service public est souvent bien fragile, mais la loi prévoit incontestablement le respect d'une forme d'engagement de l'enseignant dans le débat professionnel, nonobstant la pression constante des hiérarchies académiques pour passer outre la loi et pour imposer une obéissance mécanique des enseignants. C'est le sens du constat d'Alain Refalo :

« Instaurer un cadre normatif et uniformisé censé s'imposer à tous les élèves et les enseignants, telle est la nouvelle *doxa* institutionnelle. Le jeune en formation est désormais jugé en référence à ce cadre ; sa valeur dépendra de sa capacité à entrer dans un moule préfabriqué présenté comme objectif, rationnel et finalement indiscutable. » (Refalo, 2011, p. 21)

⁴³ Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires, article 28.

⁴⁴ *Journal Officiel*, 28 décembre 2009.

⁴⁵ Voir Dupeyron et Miqueu, 2013.

Au-delà de ces deux arguments juridiques affirmant la primauté du citoyen sur l'homme du silence et récusant l'universalité de l'obligation de réserve du fonctionnaire, nous voulons surtout déployer un troisième argument proprement éthique et déontologique. Selon cet argument, l'engagement politique de l'enseignant fonctionnaire est *un corrélat logique* du sens de ses missions d'intérêt général et des principes et valeurs du service public. En effet, tout comme un personnel de santé doit s'engager à faire du mieux possible pour préserver la vie, la santé et le bien-être des patients – ce qui peut le conduire, *par conscience professionnelle*, à protester contre l'insuffisance des moyens accordés à son service ou contre des décisions politiques jugées contraires aux finalités de la santé publique – un personnel d'enseignement et d'éducation doit s'engager du mieux possible en faveur de ses missions de formation du citoyen, d'éducation de la personne et de lointaine préparation du futur agent économique dans la société. En d'autres termes, il est *engagé*, de facto, par ses fonctions, car celles-ci sont légitimées par les principes et les valeurs du service public. Il serait donc tout à fait de confondre systématiquement l'engagement professionnel de l'enseignant et une quelconque entorse idéologique à sa déontologie.

Ce fut là l'argument principal brandi par les désobéisseurs en 2009 : l'obéissance à la hiérarchie, cette idée commune qui étouffer toute idée d'engagement chez le fonctionnaire, n'est pas un absolu, elle n'est qu'un des moyens déployés au service des fins républicaines et démocratiques qui sont officiellement celles de l'État. Quand ces fins semblent ne plus être poursuivies par certaines décisions politiques, le fonctionnaire *conscientieux* est momentanément délié de son obéissance, puisqu'il considère que celle-ci porterait finalement atteinte à l'intérêt général – et il assume publiquement cela par une discussion rationnelle. Sa désobéissance n'est donc pas civile (comme le serait une protestation au nom de la liberté individuelle) mais *civique* et statutaire : elle est l'expression de son engagement authentique envers les éléments du pacte républicain.

Plus généralement, on peut parler, selon nous, d'un engagement *fonctionnel* du fonctionnaire. Cet engagement n'est ni un caprice individuel, ni une préférence partisane, mais possède au contraire une vocation fondamentalement collective, puisqu'il ne fait que concrétiser l'attachement aux missions que tous les fonctionnaires d'un même service public doivent remplir, au-delà de leurs goûts et positionnements individuels. La relation du fonctionnaire à la puissance publique n'est donc pas simplement définie par la normalité juridique : cette relation est

avant tout politique et morale. Bien souvent, d'ailleurs, ce sont les agents eux-mêmes, par leurs actions de protestation, qui tentent de remettre leur hiérarchie, leur direction et leur ministère dans les rails de la République laïque, démocratique et sociale dont trop de décisions politiques les éloignent. Comme le pensent Albert Ogien et Sandra Laugier, « loin d'être un déni du politique et une remise en cause des principes républicains, les actes de désobéissance en appellent généralement à une extension des droits que la démocratie devrait assurer aux citoyens » (Ogien et Laugier, 2010, p. 62).

Fin du retournement : l'engagement, ainsi défini, est donc une *qualité* essentielle de l'enseignant public. C'est pourtant cette qualité dont l'institution semble se méfier aujourd'hui dès les premières heures de la formation professionnelle, alors qu'à l'époque des Écoles Normales elle en canalisait l'énergie, en acceptant que les organisations syndicales des enseignants, en tant que "seconde administration", soient des partenaires privilégiés dans l'orientation déontologique et éthique de ce nécessaire engagement des enseignants de l'école de la République.

Conclusion provisoire

Pour aborder la question de l'engagement des chercheurs et des enseignants, nous n'avons pas voulu valoriser les cas où l'engagement public de l'intellectuel relève de son expertise, ni ceux où il s'octroie un rôle *compassionnel* (être du côté des dominés) et/ou *sacerdotal* (guider les luttes sociales) extérieur à son travail. Ces cas posent un certain nombre de difficultés de positionnement, ne serait-ce qu'en raison du fait que l'expertise du chercheur ne vaut que dans son champ et ne peut être reconnue que par ses pairs ; sortir du champ et prêcher face à l'opinion publique déstabilise et dénature inévitablement ses propos. Une kyrielle de "consultants" et de "spécialistes" perdent ainsi leur temps, et parfois leur crédibilité, sur les plateaux télé. Cela ne signifie pas qu'il faille refuser par principe tout engagement public et s'enfermer dans son laboratoire pendant que le monde brûle. Mais cela veut dire surtout qu'il faut avant tout porter l'engagement sur les terrains où il a toute sa légitimité et son efficacité, à savoir au cœur même de l'activité universitaire, pédagogique et syndicale, d'où il est éventuellement possible de rayonner vers des secteurs de la société et vers les luttes sociales qui y éclosent, comme le fit Foucault à une époque.

Il nous a donc semblé pertinent de circonscrire nos conclusions à un engagement *interne* à l'activité professionnelle. Ainsi, pour Bourdieu –

plaidant ici pour sa propre défense contre les accusations de politisation exagérée de ses positionnements – « on tend à réduire à une mise en question *politique*, inspirée par des préjugés ou des pulsions politiques [...] ce qui est et veut être une mise en question *épistémologique*. » (Bourdieu, 1994, p. 101) Ajoutons que, si pour le chercheur la question est bien épistémologique, elle est aussi déontologique et éthique. Faisant un pas supplémentaire, certains suivront peut-être ce même Bourdieu quand celui-ci, après les grèves de 1995, reconnut que « ceux qui ont la chance de pouvoir consacrer leur vie à l'étude du monde social ne peuvent rester neutres et indifférents, à l'écart des luttes dont l'avenir de ce monde est l'enjeu » (Bourdieu, 2001b, p. 9). Cette possibilité d'un engagement direct dans les luttes sociales ne doit toutefois pas nous conduire à oublier la modestie et la discrétion de ceux qui, sans oser sortir de ce périmètre, ne tolèrent pas sur leur lieu de travail ce qui heurte leur sens éthique et leur conscience professionnelle : par exemple, le mépris social envers les agents précaires, envers les parents d'élèves démunis face à l'institution ou envers les étudiants en difficulté, ou encore le sexisme, l'arrogance des dominants, l'injustice des décisions, la marchandisation néolibérale de leur activité, etc. Cette résistance concrète au quotidien des gens ordinaires les engage tout autant, et parfois davantage, que les gestes peu productifs de certains lanceurs compulsifs de pétitions en ligne, ou que l'agitation sporadique de matamores de laboratoire, soudain outrés par une parole ministérielle, mais immergés sur la durée dans un élitisme académique qui, *in fine*, n'est qu'une forme à peine édulcorée du mépris de classe.

Références

- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche). *La Pensée*, 151.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture* [1968]. Paris : Gallimard.
- Bantigny, L. (2011). Usages, mésusages et contre-usages de l'expertise. Une perspective historique. *Histoire@Politique*, vol. 14, n° 2.
- Baubérot, J. (2014). *La laïcité falsifiée*. Paris : La Découverte.
- Benda, Julien (2003). *La trahison des clercs* [1927]. Paris : Grasset.
- Benjamin, W. (2017). *Sur le concept d'histoire* [1942], suivi de *Eduard Fuchs, le collectionneur et l'historien* [1937] et de *Paris, la capitale du XIX^e siècle* [1935]. Paris : Payot.
- Bensaïd, D. (2002). Pierre Bourdieu, l'intellectuel et le politique, *Contretemps* (première série), n° 4, p. 158-167.

- Bonneuil, C. (2006). De la République des savants à la démocratie technique : conditions et transformations de l'engagement public des chercheurs. *Natures, Sciences, Sociétés*, n° 14, p. 235-238.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision suivi de L'emprise du journalisme*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2001a). *Contre-feux 2*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2001b). *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*. Paris : Raisons d'agir.
- Cicéron (1869). *De oratore*, in *Œuvres complètes*, tome II (trad. Nisard). Paris : Firmin Didot.
- Dartigues L. (2014). Une généalogie de l'intellectuel spécifique. *Astériorion* [En ligne], n° 12, consulté le 18 août 2020.
- Davies, P. (1999). What is Evidence-based Education ? *British Journal of Educational Studies*, 47, p. 108-121.
- Debré, M. (1947). *La mort de l'État républicain*. Paris : Gallimard.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Dupeyron, J.-F. et Miqueu, Ch. (dir.) (2013). *Éthique et déontologie dans l'Éducation Nationale*. Paris : Armand Colin.
- Dupeyron, J.-F. (2020a). *À l'école de la Commune de Paris. L'histoire d'une autre école*. Dijon : Raison et passions.
- Dupeyron, J.-F. et Miqueu, C. (2020b). L'autoritarisme néolibéral à l'assaut de l'éducation républicaine. L'exemple actuel de la formation des enseignants et des éducateurs. *Essais*. Bordeaux : PUB.
- Fabre, M. (2019). *Éducation et (post)vérité. L'épreuve des faits*. Paris : Hermann.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1997). *Maladie mentale et psychologie* [1954]. Paris : PUF.
- Foucault, M. (2001a). Les intellectuels et le pouvoir [1972]. *Dits et écrits I. 1954-1975*. Paris : Gallimard, p. 1174-1183.
- Foucault, M. (2001b). La fonction politique de l'intellectuel [1976]. *Dits et écrits II. 1976-1988*. Paris : Gallimard, p. 109-114.
- Foucault, M. (2001c). Entretien avec Michel Foucault (réalisé par D. Trombadori) [1980], *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris : Gallimard, p. 860-914.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2012). *Du gouvernement des vivants*. Paris : Gallimard.
- Halimi, S. (1997). *Les nouveaux chiens de garde*. Paris : Raisons d'agir.
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris : La Découverte.

- Jacquet-Francillon, F., D'Enfert, R. et Loeffel, L. (dir.) (2010). *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIII^e-XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Jeanpierre, L. (2019). *In Girum. Les leçons politiques des ronds-points*. Paris : La Découverte.
- Julliard, J. et Winock, M. (1996). *Dictionnaire des intellectuels français*. Paris : Le Seuil.
- Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* [1962]. Paris : Flammarion.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Le Goff, J.-P. (2002). *La démocratie post-totalitaire*. Paris : La Découverte.
- Anicet Le Pors, A. (2012). La déontologie des fonctionnaires : le plein exercice de la citoyenneté. *In* Simon, J. (dir.). *La déontologie des cadres publics*. Paris : Collection "Profession cadre service public".
- Mucchielli L. (2002). *Violences et insécurités. Fantômes et réalité dans le débat français*. Paris : La Découverte.
- Mucchielli, L. (2005). *Le scandale des « tournantes ». Dérives médiatiques, contre-enquête sociologique*. Paris : La Découverte.
- Nizan, P. (1965). *Les chiens de garde* [1932]. Paris : Maspéro.
- Ogien, A. et Laugier, S. (2010). *Pourquoi désobéir en démocratie ?* Paris : La Découverte.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (2002). *Comprendre le cerveau, vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Paris, éditions de l'OCDE.
- Pereira, I. (2018a). *Philosophie critique en éducation*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Pereira, I. (2018b). *Bréviaire des enseignant-e-s : science, éthique et pratique professionnelle*. Vulaines-sur-Seine : Éditions du Croquant.
- Refalo, A. (2011). *Résister et enseigner de façon éthique et responsable*. Villeurbanne : éditions Golias.
- Riondet, X. (2020). *La pratique de l'histoire de l'éducation en sciences de l'éducation. Auto-analyse, problématisation, expérimentation* (tome I de l'Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation). Nancy : Université de Lorraine, LISEC.
- Sartre, J.-P. (1965). *L'existentialisme est un humanisme* [1946] Paris : Nagel.
- Sartre, J.-P. (1972). *Plaidoyer pour les intellectuels*. Paris : Gallimard.
- Thompson, E. (2012). *La formation de la classe ouvrière anglaise* [1963]. Paris : Seuil.
- Traimond, B. (2000). *Vérités en quête d'auteur. Essai sur la critique des sources en anthropologie*. Bordeaux : William Blake.

De la neutralité, de l'engagement et de la laïcité : penser avec Jaurès

Jean-Marc Lamarre⁴⁶

Introduction

On croit souvent que la laïcité impose aux enseignants de l'école publique un devoir de neutralité, alors qu'en réalité l'école laïque, telle qu'elle est instituée par la loi du 28 mars 1882, ne doit être neutre qu'à l'égard des religions instituées : « Nous n'avons promis ni la *neutralité philosophique* ni la *neutralité politique* », déclarait Jules Ferry (cité dans Buisson, 1911). Or la laïcité comprise comme neutralité est, nous semble-t-il, un des obstacles aujourd'hui en France à l'engagement des enseignants et enseignants-chercheurs. Les engagements sont souvent assimilés, par les défenseurs de la neutralité, à des opinions sans fondement, à de l'idéologie, à des prises de position arbitraires ; on invoque le risque d'endoctrinement. Mais le danger aujourd'hui dans l'enseignement et la recherche est moins l'endoctrinement que la neutralité des savoirs, coupés des problèmes actuels et de la vie sociale, culturelle et politique. La neutralité, parce qu'elle permettrait de dépasser les particularismes et d'accéder directement à l'universel, serait une condition du travail scientifique et de la transmission des savoirs. Mais la neutralité existe-t-elle ?

Nous voudrions montrer, en nous appuyant sur la pensée et les combats de Jean Jaurès pour déconstruire la laïcité-neutralité, que la neutralité n'existe pas, que la laïcité, originellement, signifie, non pas la neutralité, mais l'émancipation intellectuelle, spirituelle, morale, politique et sociale et qu'elle est inséparable de l'engagement pour la République sociale, voire pour le socialisme. Dans ses textes et discours des années 1908-1910 consacrés à la neutralité scolaire dans le contexte de l'offensive de l'Église catholique contre l'école laïque (« la guerre des manuels »), Jaurès défend l'idée que la neutralité est un mensonge et que, loin d'être un principe de l'école laïque, elle est une arme que ses ennemis (l'Église et le parti clérical ainsi que les républicains bourgeois

⁴⁶ MCF honoraire en sciences de l'éducation, Université de Nantes, CREN.

conservateurs inquiets de la progression du socialisme) utilisent pour la neutraliser. « En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre », écrit-il dans une phrase célèbre de « Neutralité et impartialité » (Jaurès, 2012, p. 255). La neutralité n'est qu'une neutralisation. Jaurès défend une laïcité républicaine et socialiste, respectueuse de la liberté de l'esprit, en particulier de la liberté de conscience de l'élève. Mais là est aussi le problème, en particulier à l'école primaire : dans la tension (voire la contradiction) entre le respect de la liberté et l'engagement républicain et socialiste. Jaurès affronte ce problème selon sa méthode qui consiste à rejeter les dualismes (idéalisme/matérialisme, humanité/prolétariat, république/socialisme, etc.) par une dialectique qui assume et dépasse les contradictions. Il pense une troisième voie, une voie émancipatrice, entre le militantisme sectaire et la neutralité morte.

Laïcité et neutralité : la neutralité, une neutralisation de la laïcité émancipatrice

Au début du XX^e siècle, entre 1906 et 1914, une nouvelle guerre scolaire a lieu. La loi du 9 décembre 1905 de Séparation des Églises et de l'État est un choc pour l'Église catholique, mais cette loi lui permet de retrouver sa liberté de parole, alors que le Concordat la maintenait sous la tutelle de l'État. Par la « Déclaration des Cardinaux, Archevêques et Évêques de France aux Pères de famille de leur pays » du 12 septembre 1908 puis par la « Lettre pastorale » du 28 septembre 1909, l'Église repasse à l'offensive contre l'école laïque. Elle condamne la neutralité religieuse inscrite dans la loi du 28 mars 1882 : « Qu'est-ce, en effet, que cette neutralité, déclare la « Lettre pastorale » de 1909, sinon l'exclusion systématique de tout enseignement religieux dans l'école, et, par suite, le discrédit jeté sur des vérités que tous les peuples ont regardées comme la base nécessaire de l'éducation ? » (cité dans Buisson, 1911). Cependant l'Église doit aussi prendre en compte les parents catholiques dont les enfants sont à l'école publique et elle dit dans cette « Lettre pastorale » qu'elle « défend de fréquenter l'école neutre » mais « tolère qu'on fréquente l'école neutre quand il y a des motifs sérieux de le faire » (*ibid.*). L'Église a donc une attitude double : d'un côté, elle rejette la neutralité comme une idée fautive et néfaste ; de l'autre, elle réclame son application comme un moindre mal, faute d'avoir pu maintenir dans l'école publique l'enseignement du catholicisme. Elle demande également aux pères de famille de surveiller les écoles publiques et, pour ce faire, de créer des associations visant à faire respecter la neutralité.

Enfin elle condamne quatorze manuels (d'où le nom de « guerre des manuels » donné à cette guerre scolaire). Or l'école laïque n'est pas tenue par la loi du 28 mars 1882 à la neutralité complète mais seulement à la neutralité religieuse ou plus exactement confessionnelle. « Nous avons promis la neutralité religieuse, disait au Sénat Jules Ferry (discours du 31 mai 1883), nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique » (cité dans Lelièvre, 1990, p. 98).

La neutralité religieuse

Que signifie la neutralité religieuse ? Il faut entendre par là que l'enseignant doit s'abstenir d'intervenir dans le domaine des confessions religieuses, c'est-à-dire des religions instituées. Dans la pratique, ce n'est pas simple car certaines disciplines (histoire, économie, instruction morale et civique, littérature, art) touchent à la religion et le maître doit affirmer les vérités scientifiques, historiques, politiques, morales et sociales, sans tenir compte de la doctrine de l'Église. Mais le plus délicat, c'est, dans l'enseignement moral, la question des « devoirs envers Dieu ». En effet, au moment de la discussion au Sénat du projet de loi sur la laïcité de l'école primaire (1882), Jules Ferry s'est opposé à ce que ces devoirs soient inscrits dans la loi mais il a accepté qu'ils prennent place dans les programmes d'enseignement moral. Comment concilier la neutralité confessionnelle avec l'enseignement des « devoirs envers Dieu » ? Le Conseil supérieur de l'instruction publique chargé des programmes scolaires (Buisson en fait partie et y défend l'enseignement des « devoirs envers Dieu ») pensa résoudre le problème par une note explicative qui excluait tout cours de métaphysique sur la nature et les attributs de Dieu et limitait cet enseignement déiste au respect du nom de Dieu (associé à l'idée de Cause première et d'Être parfait), à la tolérance envers les différentes croyances et à la morale pratique. « Enseignez à l'enfant, dit la note explicative, qu'il y a bien des manières de croire en Dieu et de servir Dieu, mais qu'il n'y en a qu'une sur laquelle tout le monde soit d'accord, c'est l'obéissance aux lois de la conscience et aux lois de la raison. » (Buisson, 1911). Mais, et Buisson en convient, ces recommandations n'ont pas été comprises par une grande partie des instituteurs et les « devoirs envers Dieu » sont assez rapidement devenus lettre morte (ils seront définitivement supprimés des programmes de l'école primaire en 1923). Comme on le voit, la laïcité à ses origines n'est pas non plus complètement neutre sur la question religieuse. La laïcisation de l'école à la fin du XIXe siècle est une sortie hors de la

religion catholique, mais pas hors du religieux. Sous l'influence des Quinet, Buisson, Pécaut et même Jaurès, la laïcité a une dimension religieuse (cf. Lamarre, 2020) : « Il y a, écrit Vincent Peillon, dans la pensée de Jaurès, de Quinet ou Ferdinand Buisson l'expression d'une spiritualité propre au républicanisme » (Peillon, 2012, p. 95). Selon l'historien Pierre Ognier, cette laïcité religieuse est le modèle originel de la laïcité scolaire, qui a été ensuite occulté par le modèle scientiste (cf. Ognier, 1994). La morale laïque, telle que la conçoit Buisson, a un fond religieux au sens où elle est inséparable du sentiment d'un infini qui habite l'homme et le dépasse : « Il y a des heures dans la vie où soudain, comme un trait de lumière, l'infini nous saisit, l'*au delà* [italiques de Buisson] nous apparaît », écrit-il dans l'article *Prière* du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson, 1888, p. 2432) ; « Ces instants de trouble divin, de contemplation ou de ravissement », « ces échappées hors de soi en plein infini » sont « les moments religieux » (*ibid.*, p. 2432-2433). Mais les « devoirs envers Dieu » mettent mal à l'aise les instituteurs et ils n'ont dans les faits aucune valeur éducative. Comme le dira Jaurès dans son grand discours en 1910 à la Chambre des députés *Pour la laïque*, le Dieu des programmes de 1882 est un Dieu abstrait et « sans vertu éducative » (Jaurès, 2012, p. 130) : « C'était une sorte de compromis politique entre le Dieu des chrétiens qu'on ne voulait pas maintenir et le Dieu plus hardi du panthéisme et du monisme qu'on n'osait pas introduire » (*ibid.*, p. 131). Buisson et le Conseil supérieur de l'instruction publique échouent à faire passer la spiritualité républicaine dans les programmes de l'école primaire et dans la pratique des enseignants. Le modèle scientiste (une morale fondée sur la science et non plus sur le sentiment religieux) va remplacer le modèle originel.

La neutralité politique

Tout aussi délicate est la question politique. J. Ferry déclare à plusieurs reprises qu'il n'a jamais promis la neutralité politique et il affirme catégoriquement l'engagement politique de l'école de la III^e République. Il dit ainsi devant les délégués des instituteurs au Congrès pédagogique du 25 avril 1881 : « Vous devez enseigner la politique parce que la loi vous charge de donner l'enseignement civique [...] Vous avez le devoir de faire aimer la République et la première Révolution » (cité dans Lelièvre, 1990, p. 98). Que faut-il entendre par politique ? Dans l'article « Politique » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Buisson fait la distinction entre les notions générales et

fondamentales de la politique au sens élevé du terme (la République, les droits de l'homme et du citoyen, la patrie, etc.) qui constituent le programme d'instruction civique et « les vues étroites, les doctrines particulières, les opinions et les passions de la politique militante et quotidienne » (Buisson, 1888, p. 2399). L'instituteur est un éducateur et non pas un agent du gouvernement ou un agent électoral d'un parti ; il doit rester neutre par rapport à la politique au sens étroit du terme, mais pas par rapport à la politique au sens élevé. Cependant, en ce début du XXe siècle, les instituteurs sont de plus en plus nombreux à ne plus vouloir justifier par leur enseignement l'ordre établi de la République bourgeoise et à se tourner vers le socialisme et la République sociale (cf. Mole, 2010). Ils créent des associations professionnelles, les amicales d'instituteurs et d'institutrices (la loi de 1901 sur les associations favorise ce mouvement), font vivre des périodiques (notamment la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, fondée en 1890) ; ils luttent pour le droit de créer des syndicats. À partir de 1903, un nombre croissant d'amicales se constituent en syndicats qui se réunissent dans les Bourses du Travail. Le 30 novembre 1905 est publié le « Manifeste des instituteurs syndicalistes ». Nous en citons un extrait : « [...] les instituteurs réclament le droit de se constituer en syndicats ; ils veulent entrer dans les Bourses du Travail. Ils veulent appartenir à la Confédération Générale du Travail. Par leurs origines, par la simplicité de leur vie, les instituteurs appartiennent au peuple. Ils lui appartiennent aussi parce que c'est aux fils du peuple qu'ils sont chargés d'enseigner. Nous instruisons les enfants du peuple, le jour. Quoi de plus naturel que nous songions à nous retrouver avec les hommes du peuple, le soir ? C'est au milieu des syndicats ouvriers que nous prendrons connaissance des besoins intellectuels et moraux du peuple. C'est à leur contact et avec leur collaboration que nous établirons nos programmes et nos méthodes. [...] » (cité dans Ognier, 1994, p. 152). Un nombre important de ces syndicalistes sont socialistes, d'autres sont syndicalistes révolutionnaires, beaucoup sont antimilitariste et même antipatriotiques. Mais ces militants sont souvent en butte à la répression gouvernementale et administrative. Inquiets de la montée du socialisme et de la syndicalisation chez les instituteurs, les bourgeois républicains conservateurs « mettent en place (en coupe-feu) une conception neutralisante de la laïcité » (Lelièvre, 1990, p. 102). À partir d'une étude de la presse picarde (la lecture de 46000 numéros de 7 journaux), Claude Lelièvre a montré que la guerre scolaire entre 1906 et 1914 a été menée sur deux fronts, la lutte de la bourgeoisie conservatrice contre la progression de la laïcité socialiste

constituant le front principal et celle de l'Église et du parti clérical le front secondaire. Selon l'historien, le conflit avec l'Église a occulté la lutte acharnée contre le mouvement de syndicalisation des instituteurs et la progression du socialisme : « En définitive, écrit Lelièvre, l'ensemble des luttes sur les deux fronts se solde par la mise en avant d'une conception neutralisante de la laïcité (concentrée terminologiquement dans l'adjectif « scolaire », « la neutralité scolaire ») » (*ibid.*, p. 105). La laïcité change de sens, on passe de la neutralité 'religieuse' à la neutralité 'scolaire' : « Loin d'être un principe de l'école laïque, écrit Olivier Reboul, la neutralité fut une arme aux mains de ses adversaires ; ou mieux : le carcan dans lequel ils voulurent l'enfermer » (Reboul, 1977, p. 62). La neutralité n'est pas un principe laïque, elle est ce que réclament l'Église et les républicains conservateurs pour contrer la laïcité émancipatrice et socialiste.

La laïcité républicaine et socialiste de Jaurès

Jaurès intervient sur la question de la neutralité en exprimant sa pensée dans des articles qui paraissent en 1908-1909 dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, notamment : « Protégés », « Neutralité et impartialité », « De la neutralité », « La valeur des maîtres », « La prochaine bataille » (*cf.* Jaurès, 2012, p. 248-270). La *REPPS*, revue à la fois pédagogique, professionnelle et politique, fait pénétrer les idées socialistes dans le milieu enseignant. Jaurès y collabore depuis juillet 1905 et sans interruption jusqu'à son assassinat ; il y publiera plus de deux cents articles. Les débats sur la neutralité ont lieu aussi à la Chambre et Jaurès y prononce son grand discours appelé « Pour la laïque » les 21 et 24 janvier 1910. Ce discours est sa dernière grande intervention sur l'école et sur la laïcité, les dernières années de sa vie étant consacrées aux combats pour la paix et la justice sociale.

La neutralité n'existe pas, telle est la thèse de Jaurès. « La plus perfide manœuvre du parti clérical, des ennemis de l'école laïque, écrit-il dans « Neutralité et impartialité » (1908), c'est de la rappeler à ce qu'ils appellent à la neutralité, et de la condamner par là à n'avoir ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale. En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre » (Jaurès, 2012, p. 255). La neutralité de l'école n'est en réalité que la neutralisation de la puissance formatrice et émancipatrice de l'enseignement laïque : « Ne pouvant plus emplir tout l'enseignement de sa pensée despotique, il [le parti clérical] veut du moins que l'enseignement soit vide » (*ibid.*, p. 259). Les partisans de la neutralité

(non seulement les cléricaux, mais aussi les bourgeois républicains conservateurs) voudraient réduire l'enseignement du peuple au minimum : des faits secs, coupés du réel dans son devenir, des nomenclatures et des formules, autrement dit des savoirs morts, insignifiants. La laïcité jaurésienne est le contraire de la neutralité : elle est « cette liberté vivante qui ne se refuse aucun problème et ne s'interdit aucune hauteur », comme l'écrit Jaurès dans « Laïcité » (*La Dépêche* du 16 juin 1889, cité dans Candar et Duclert, 2014, p. 104). Jaurès défend une laïcité de liberté (liberté de l'esprit dans la recherche de la vérité) et de justice sociale, une laïcité républicaine et socialiste, respectueuse de la liberté en général et en particulier de la liberté de conscience de l'élève. Il n'y a pas de neutralité, il faut s'engager et s'engager pour le socialisme. Mais n'y a-t-il pas une contradiction entre l'engagement socialiste et la laïcité de liberté ? Le socialisme n'est-il pas une idéologie politique ? Le maître peut-il s'engager pour le socialisme, voire enseigner le socialisme sans tomber dans l'embrigadement ? La thèse de Jaurès est que l'engagement socialiste n'est pas un engagement politique au sens étroit du terme car il y a une universalité du socialisme. Cette universalité est fondée philosophiquement. Le socialisme ne se réduit pas à une idéologie ni au programme d'un parti politique. Il est historiquement l'accomplissement du mouvement d'émancipation commencé avec la Révolution française. L'engagement socialiste de l'instituteur est donc un engagement légitime, un engagement politique, au sens élevé du terme, pour une cause universelle, celle de l'humanité. Jaurès pense une troisième voie entre le militantisme sectaire et la neutralité morte et il préconise concrètement une méthode pédagogique faite d'engagement et de retrait du maître.

L'universalité du socialisme

La République, la Révolution française, les droits de l'homme constituent l'essentiel du programme officiel d'instruction civique de l'école primaire. En un certain sens, en tant que notion générale (et non pas dans ses formes particulières), le socialisme pourrait être intégré dans ce programme car il se caractérise, lui aussi par son universalité. Dans un cours de philosophie donné à la Faculté de Toulouse à l'automne 1890, c'est-à-dire dans le moment où il travaille à sa thèse latine sur les origines (ou plutôt les linéaments) du socialisme allemand, Jaurès pose le problème de la légitimité du socialisme. Sa thèse est que le socialisme est fondé philosophiquement sur l'idée d'humanité et le droit de l'humanité. Il y a une universalité du socialisme car celui-ci est l'humanité unifiée et

réconciliée avec elle-même. Dans ce cours, Jaurès s'engage sur une question controversée : « je ne crois pas, dit-il, que l'enseignement public puisse se désintéresser des problèmes contemporains, de ceux [...] où la discussion ressemble encore à un combat » (Jaurès, 2019, p. 38). Car, comme il l'écrit au même moment dans *La Dépêche de Toulouse* le 1^{er} janvier 1891, « la vie de l'esprit ne peut être séparée de la vie sociale » (cité dans Jaurès / Fischbach, 2012, p. 102). Le socialisme affirme que la société a le droit d'intervenir dans les rapports économiques entre les hommes, dans les relations de travail. La société intervient déjà dans la vie des individus par le service militaire obligatoire, l'instruction obligatoire, etc. Est-ce au nom du même droit que la société impose le service militaire et qu'elle imposera, avec le socialisme, une transformation radicale des rapports économiques ? Jaurès répond à cette question en distinguant deux sens du mot société : la patrie (ou la nation) et l'humanité. Le service militaire relève du droit historique de la patrie : c'est la patrie qui légifère. Or la nation est une société de fait, produit d'une histoire multiséculaire, d'une histoire qui n'est pas sans violences et sans injustices, lesquelles font corps avec la patrie : « L'obligation du service militaire, dit Jaurès, se justifie surtout par l'existence même de la patrie : c'est-à-dire par la solidarité historique d'un certain nombre d'hommes entre eux. C'est l'histoire ici, c'est le fait qui est le fondement du droit » (Jaurès, 2019, p. 41). Le socialisme n'a pas cette légitimité historique, cette légitimité de fait, il n'est pas fondé sur « le droit étroit de la patrie » (*ibid.*, p. 46) : « nous cherchons le fondement théorique absolu du socialisme ; et nous constatons qu'il ne repose pas sur l'idée de patrie et sur le droit de la patrie ; mais sur l'idée d'humanité et le droit de l'humanité » (*idem*). Mais alors se pose la question de l'existence de l'humanité : où est cette humanité ? Jaurès distingue deux modes d'existence et de réalité : l'existence extérieure (la réalité de fait), l'existence intérieure (la réalité morale et spirituelle). L'humanité, à la différence de la nation, n'a pas d'existence extérieure ; elle ne forme pas (et ne formera peut-être jamais) un seul corps, notamment dans un État mondial. L'humanité existe au plus profond des âmes humaines. « Ce n'est pas dans la fréquentation superficielle des échanges et des voyages, c'est au plus profond des âmes qu'est l'unité de la race humaine. [...] L'humanité ne peut donc être une que d'une unité morale et spirituelle » (*ibid.*, p. 47 et 48). C'est pourquoi le socialisme s'appuie sur les doctrines qui affirment l'unité de l'humanité : le stoïcisme, le christianisme, le kantisme, Kant étant le nom de toutes les philosophies qui au XVIII^e et au XIX^e siècle ont posé la valeur absolue de la personne humaine parce

qu'elle est libre. Jaurès montre ainsi, dans ce cours de 1890, que le socialisme est fondé sur l'idée d'humanité et que celle-ci a « le droit de requérir la transformation radicale de l'ordre social. [...] Dès lors le socialisme est justifié » (*ibid.*, p.50). Le socialisme jaurésien ne se réduit pas pour autant à un socialisme idéaliste et moral. Dans sa thèse secondaire (1892), Jaurès montre que le socialisme, qui a ses linéaments dans la pensée théologique et philosophique allemande, a trois composantes : « le socialisme chrétien chez Luther, le socialisme moral chez Fichte, le socialisme dialectique chez Hegel et Marx », écrit-il (Jaurès / Fischbach, 2010, p. 96). Et dans sa célèbre conférence du 12 décembre 1894 *Idéalisme et matérialisme dans la conception de l'histoire*, il dépasse l'opposition entre l'idéalisme et le matérialisme : « Je veux montrer que la conception matérialiste de l'histoire n'empêche pas son interprétation idéaliste », dit-il (Jaurès, 2011, p. 13-14). La vie humaine, en effet, est à la fois et de manière indissociable vie économique et vie morale ; par conséquent matérialisme économique et idéalisme moral se compénètrent. Dès les origines de l'humanité, il y a en l'homme un sens esthétique désintéressé, un sentiment de sympathie envers son semblable et un besoin d'unité. C'est pourquoi l'idéal agit, à travers la protestation humaine, à l'intérieur même de l'histoire déterminée par les rapports économiques. Il y a les rapports économiques et il y a l'homme avec sa conscience morale et religieuse : d'où la contradiction entre l'homme et l'usage qui est fait de l'homme dans les rapports de production : « Dès lors, dit Jaurès, on comprend, puisque tout le mouvement de l'histoire résulte de la contradiction essentielle entre l'homme et l'usage qui est fait de l'homme, que ce mouvement tend comme à sa limite, à un ordre économique où il sera fait de l'homme un usage conforme à l'homme. [...] c'est un même souffle de plainte et d'espérance qui sort de la bouche de l'esclave, du serf et du prolétaire ; c'est ce souffle immortel d'humanité qui est l'âme même de ce qu'on appelle le droit. Il ne faut donc pas opposer la conception matérialiste et la conception idéaliste de l'histoire » (*ibid.*, p. 38 et 39). Le socialisme est universel et ce socialisme universel est porté par des forces particulières (les prolétaires). Mais en s'affranchissant, c'est l'homme que les prolétaires affranchissent. Dans « Le socialisme et la vie » (1901), Jaurès écrit : « La domination d'une classe est un attentat à l'humanité. Le socialisme, qui abolira toute primauté de classe et toute classe est donc une restitution de l'humanité. Dès lors c'est pour tous un devoir de justice d'être socialiste » (Jaurès, 2011, p. 105). Le socialisme jaurésien est une

dialectique de l'universel (l'émancipation de l'humanité) et du particulier (l'émancipation des travailleurs).

La dialectique des émancipations

Jaurès ne se laisse pas enfermer dans l'opposition entre la République bourgeoise et le socialisme prolétarien. Il y a même, selon lui, une continuité entre la République et le socialisme. La République n'est pas au-dessus des classes, elle n'est pas socialement neutre, mais elle n'est pas seulement une république bourgeoise (cf. Tosel, 1997). Elle contient en puissance le socialisme et le socialisme est la République en acte. Le socialisme est en effet l'accomplissement de la Révolution française et de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Dans son article « Le socialisme de la Révolution française » (*La Dépêche*, 22 octobre 1890), Jaurès écrit que « dans ses principes comme dans ses actions, la Révolution était manifestement socialiste. [...] la Révolution contient le socialisme tout entier » (cité dans Scot, 2014, p. 45). C'est aussi cette idée qui le guide dans la rédaction de l'*Histoire socialiste de la Révolution française*. Par conséquent, lorsque l'instituteur s'engage pour le socialisme, il est fidèle à l'événement de la Révolution française, « comme c'est en allant vers la mer que le fleuve est fidèle à sa source » (Jaurès, 2012, p. 99). L'engagement socialiste n'est pas l'adhésion à une idéologie politique : « Il y a deux façons de juger le mouvement socialiste », dit Jaurès dans un de ses plus célèbres discours à la Chambre, le discours dit de « La vieille chanson » du 21 novembre 1893 : soit on le considère comme quelque chose de factice et donc passager, « créé par quelques excitations isolées », soit on le considère comme un mouvement « spontané et profond, qui sort de l'évolution même des choses et de l'histoire, et qui est la résultante de toutes les forces humaines en action » (Jaurès, 2014, p. 113). C'est donc en connaissant cette histoire et en en comprenant le sens profond qu'on peut adhérer librement et rationnellement au socialisme.

Jaurès pense le lien entre la République et le socialisme par une dialectique des émancipations politique, intellectuelle et sociale dans laquelle s'inscrit l'école laïque. La République, c'est l'émancipation politique. Par le suffrage universel, elle a donné au salarié le statut de citoyen⁴⁷, « mais, au moment même où le salarié est souverain dans

⁴⁷ Remarquons que Jaurès ne prend pas en compte le fait que la République n'avait pas fait, au moment où il prononce son discours, des salariées des citoyennes !

l'ordre politique, il est dans l'ordre économique réduit à une sorte de servage », dit Jaurès dans « La vieille chanson » (*ibid.* p. 121). Seul le socialisme, par la réalisation de l'émancipation sociale, peut résoudre cette contradiction entre la liberté politique du citoyen et l'asservissement économique du travailleur : « C'est pour cela que le socialisme sort du mouvement républicain » (*ibid.*, p. 123). L'école laïque, c'est l'émancipation intellectuelle : « Et puis, vous [Jaurès s'adresse aux députés] avez fait des lois d'instruction. Dès lors, comment voulez-vous qu'à l'émancipation politique ne vienne pas s'ajouter, pour les travailleurs, l'émancipation sociale quand vous avez décrété et préparé vous-mêmes leur émancipation intellectuelle ? Car vous n'avez pas voulu seulement que l'instruction fût universelle et obligatoire, vous avez voulu aussi qu'elle fût laïque, et vous avez bien fait. [...] Vous avez interrompu la vieille chanson qui berçait la misère humaine » (*ibid.*, p. 123 et 125). Contrairement à certains courants socialistes et syndicalistes, pour lesquels, dans la société capitaliste, l'école – fût-elle républicaine et laïque – ne peut que servir les intérêts de la bourgeoisie, Jaurès pense qu'il y a une potentialité émancipatrice de l'école républicaine (*cf.* Mole, 2010, p. 49) et que les socialistes ne doivent pas attendre le lendemain de la révolution sociale pour œuvrer à l'éducation. L'école laïque n'est pas socialement neutre, mais elle ne se réduit pas à une école de classe au service de la bourgeoisie, elle traduit le rapport de forces entre la bourgeoisie et le prolétariat. Elle est en effet une conquête politique et sociale qui s'inscrit dans le processus historique ouvert par la Révolution française ; l'instruction publique obligatoire relève du droit de l'humanité (*cf.* Jaurès, 2019, p. 44). Au sein même des institutions bourgeoises, l'école laïque dispose d'une autonomie suffisante pour contribuer à l'émancipation intellectuelle du prolétariat et, indirectement, à son émancipation sociale. Elle est donc porteuse d'une dimension émancipatrice qui dépasse les intentions du législateur (celles des républicains bourgeois représentés par Ferry) et elle peut servir, dans une certaine mesure, les intérêts du prolétariat. Pour Ferry et la bourgeoisie républicaine, l'idéal laïque est pleinement réalisé dans l'éducation libérée du dogme catholique, mais pour Jaurès (et pour Buisson aussi), comme pour les instituteurs syndicalistes, l'idéal laïque n'est pas encore entièrement accompli car il est aussi la promesse d'une émancipation sociale que seuls la République sociale et le socialisme peuvent réaliser.

L'engagement socialiste n'est donc pas un engagement partisan pour une cause particulière, mais il est l'engagement pour la cause universelle

de l'humanité⁴⁸. Certes, le prolétariat est la force sociale particulière porteuse de l'idée socialiste, mais avec la libération du prolétariat, c'est l'humanité tout entière qui se libèrera. Dans « Morale prolétarienne et humaine », Jaurès prône une double lecture des faits historiques : « il n'y a pas un fait de l'histoire politique ou économique, suffrage universel, république, syndicats, coopératives, qui ne puisse et ne doive être interprété dans l'enseignement moral de l'instituteur selon une double idée concordante de noblesse humaine et de progrès ouvrier » (Jaurès, 2012, p. 285).

La dialectique de l'être et du savoir

L'engagement socialiste est la traduction de l'évolution même de l'humanité : « Est-ce à dire, écrit Jaurès dans « Les instituteurs et le socialisme » (1905), que les instituteurs doivent être dans leur enseignement des prédicateurs du socialisme et qu'ils doivent porter à l'école toutes les controverses du dehors ? Ce serait manquer à toute méthode éducative [...] Ce ne serait pas enseigner le socialisme, ce serait le gâcher en le réduisant à une contrefaçon de catéchisme où la liberté vraie de l'esprit n'aurait aucune part » (Jaurès, 2012, p. 186). L'enseignement du socialisme n'est pas un endoctrinement, il en est même l'envers. Mais alors qu'est-ce qu'enseigner le socialisme ? Comment l'instituteur peut-il, dans la classe, s'engager pour le socialisme sans tomber dans l'endoctrinement et porter atteinte au principe laïque de la liberté de conscience de l'élève ?

Enseigner le socialisme comme une doctrine toute faite et comme un dogme serait contraire à la nature même du socialisme et de la laïcité. Le socialisme, dans l'esprit de Jaurès, est, non seulement une politique, mais aussi une morale et une spiritualité, voire une foi religieuse. Il écrit en 1891, dans un manuscrit resté longtemps inédit (*La Question sociale, l'injustice du capitalisme et la révolution religieuse*), que « le socialisme peut être défini : une Révolution morale qui doit être servie et exprimée par une révolution matérielle. Il sera en même temps une grande révolution religieuse » (Jaurès, 2011, p. 693). On ne devient socialiste que dans une démarche personnelle, libre et réfléchie. Dans des phrases célèbres de « Pour la laïque », Jaurès, revenant sur la neutralité à l'école, précise ce qu'il faut entendre par « enseigner le socialisme » en exposant une dialectique de l'être et du savoir. Il dit : « Quand on discute sur les

⁴⁸ Le titre, suggéré par Lucien Herr, du journal fondé en 1904 par Jaurès est : *L'Humanité*.

fondements de l'enseignement populaire public, sur sa nature, sur son caractère, quand on parle de neutralité scolaire et qu'on essaye de la définir, en sens divers, il me semble que l'on commet un malentendu. [...] Messieurs, on n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. [...] Je n'entends point du tout par là que l'éducateur s'efforcera de transmettre, d'imposer à l'esprit des enfants ou des jeunes gens telle ou telle formule, telle ou telle doctrine précise. L'éducateur qui prétendrait ainsi façonner celui qu'il élève, ne ferait de lui qu'un esprit serf. Et le jour où les socialistes pourraient fonder des écoles, je considère que le devoir de l'instituteur serait, si je puis ainsi dire, de ne pas prononcer devant les enfants le mot même de socialisme. S'il est socialiste, s'il l'est vraiment, c'est que la liberté de sa pensée appliquée à une information exacte et étendue l'a conduit au socialisme. Et les seuls chemins par où il y puisse conduire des enfants ou des jeunes gens, ce serait de leur apprendre la même liberté de réflexion et de leur soumettre la même information étendue » (Jaurès, 2012, p. 91-92). Le maître n'enseigne pas ce qu'il sait, au sens d'un savoir prétendument neutre ; le maître ne peut pas être neutre car il enseigne ce qu'il est, c'est-à-dire ce qui l'anime et qui anime aussi son rapport au savoir. Il enseigne ce qu'il est en enseignant les savoirs et en les faisant vivre par ce qu'il est. L'être du maître se manifeste aussi par les affects et Jaurès préconise, dans « Neutralité et impartialité », une méthode pédagogique à la fois « enthousiaste et objective » (Jaurès, 2012, p. 258). L'instituteur fait preuve d'objectivité en s'effaçant derrière les faits et en s'efforçant d'exposer tous les faits, mais il ne fait œuvre d'éducation qu'en montrant le sens de ces faits (c'est-à-dire en les situant dans le mouvement de l'histoire et l'évolution de l'univers) et en s'engageant avec sensibilité et émotion, avec tout son être, dans le savoir objectif qu'il donne. Il ne peut pas enseigner la Révolution française sans s'enthousiasmer pour le principe politique de la souveraineté populaire ; il ne peut pas parler du prolétariat sans s'indigner de ses souffrances et sympathiser avec les luttes des ouvriers pour une société plus juste et plus fraternelle. Il doit « être vivant et ému sans être sectaire [...] Donner aux enfants par le commentaire des faits, tout ensemble l'enthousiasme et le sérieux, l'élan et la gravité, c'est une tâche difficile et où le maître ne pourra réussir que s'il possède vraiment le sens de l'histoire du siècle. » (*Ibid.*, p. 266). Il y a donc à la fois un engagement et un retrait, une présence et un effacement du maître. La dialectique de l'être et du savoir

est aussi une dialectique de la subjectivité et de l'objectivité, de l'engagement et du retrait.

Alors que la neutralité est un rétrécissement et un abaissement de l'enseignement, la laïcité, au contraire, est, selon Jaurès, un élargissement et une élévation. Le principe didactique qui doit régler l'enseignement est celui de la largeur et de la hauteur. « Ce n'est pas en mutilant et abaissant l'enseignement par un système de neutralité tyrannique et inquisitoriale, écrit Jaurès dans « De la neutralité », c'est en l'agrandissant, au contraire, et en l'élevant, qu'on évitera toute violence aux esprits » (*ibid.*, p. 262). Une des finalités de l'école laïque est donc d'élever l'âme de l'enfant à la reconnaissance de l'infini qu'elle porte en elle. « L'âme enfantine est pleine d'infini flottant, et toute l'éducation doit tendre à donner un contour à cet infini qui est dans nos âmes », écrit Jaurès, en 1892, dans « L'instruction morale à l'école » (*ibid.*, p. 156).

Philosophie de l'engagement : être embarqué, s'engager

Notre moment n'est pas celui de Jaurès. Le caractère téléologique de la conception jaurésienne de l'histoire n'est plus défendable aujourd'hui. La pensée de Jaurès peut-elle aujourd'hui encore nous aider pour poser le problème de l'engagement dans l'enseignement et la recherche ? L'idée que la neutralité n'existe pas, que la neutralité n'est en fait qu'une neutralisation et que la laïcité est un engagement pour l'émancipation dans toutes ses dimensions, nous semble être encore d'actualité.

La question de la neutralité a été reposée au XX^e siècle, en particulier après la Seconde Guerre Mondiale. Sartre, philosophe de la liberté, est aussi le philosophe de l'engagement. Mais c'est d'abord le jeune philosophe allemand Paul-Louis Landsberg qui introduit en France, dans le milieu personnaliste de la revue *Esprit*, le thème de l'engagement. Il y a un paradoxe de l'engagement : nous devons nous engager parce que nous sommes engagés. Nous devons nous engager de manière réfléchie et volontaire parce que nous sommes inconsciemment et involontairement engagés, pris dans la vie et dans l'histoire, dans le jeu du monde. Ces deux faces de l'engagement (l'engagement au sens éthique et l'engagement au sens ontologique) apparaissent déjà chez Pascal, qui, dans son fameux argument du pari, répond en quelque sorte à Montaigne. « Engager » signifie étymologiquement « mettre en gage », « donner en gage » et le mot a d'abord un sens juridique. Puis il acquiert, avec le verbe « s'engager », un sens éthique : s'engager, c'est s'obliger. L'engagement est un acte par lequel l'individu se lie lui-même (*cf.* Kemp,

1973, p. 16). Montaigne emploie le verbe « s'engager » dans ses *Essais* (livre III). Après la mort de La Boétie, il se replie sur lui-même et refuse de s'engager aussi bien dans les affaires politiques que dans les relations personnelles. Il ne veut se donner à personne ni à aucune cause. « Je ne scay pas m'engager si profondément et si entier. Quand ma volonté me donne à un party, ce n'est pas d'une si violente obligation que mon entendement s'en infecte [...] Je m'engage difficilement », écrit-il (cité dans Kemp, 1973, p. 18). La liberté, pour Montaigne, s'est de se garder de tout engagement. Mais Pascal lui répond que l'indifférence est impossible. Refuser de s'engager, c'est encore s'engager. Quoiqu'on fasse, nous sommes pris dans le jeu et refuser de jouer c'est perdre. Dans l'argument du pari, Pascal répond à son interlocuteur qui refuse de choisir entre pile et face : « oui ; mais il faut parier ; cela n'est pas volontaire, vous êtes embarqué » (*Pensée* 233). Dans ses *Réflexions sur l'engagement personnel* (texte paru dans *Esprit* en novembre 1937 et réédité par les éditions Allia en 2018), Landsberg, mort en 1944 au camp de concentration d'Orianenburg, montre que c'est notre condition historique qui exige l'engagement : « l'engagement réalise l'historicité humaine [...], écrit Landsberg. Nous connaissons tous le désir de nous débarrasser du poids de l'historicité responsable, mais nous savons aussi bien que cette élusion est impossible [...] l'engagement est essentiellement l'identification du sujet avec une force historique transsubjective » (Landsberg, 1952, p. 29-31) Nous devons choisir entre des forces et des mouvements historiques réels et non pas entre des principes abstraits et des idéologies. Landsberg conçoit une théorie de la connaissance par l'engagement : loin d'être un obstacle dans la recherche de la vérité, l'engagement est au contraire ce qui nous permet de connaître intimement le réel. Il critique l'intellectualisme qui réduit le monde à des faits (des faits biologiques, psychologiques, sociologiques, historiques, etc.), des faits objectivement constatables et explicables par d'autres faits. Il écrit : « Si le monde n'était qu'une somme de faits et si l'intelligence n'était qu'un instrument destiné à leur constatation et à leur désignation univoque, la dignité et la justesse de la pensée dépendraient alors de sa *neutralité* non engagée » (*ibid.*, p. 34). S'il n'y avait que des faits, la position de surplomb, de neutralité et de pure objectivité serait non seulement possible mais nécessaire et serait la voie d'accès à l'universel, à ce que Merleau-Ponty appelle « l'universel de surplomb d'une méthode strictement objective » (Merleau-Ponty, 1960, p. 157). Comme sujet historique, l'individu se trouve toujours engagé dans une situation déterminée qui a des enjeux éthiques. « Les valeurs, écrit

Landsberg, ne sont pas des faits que nous pourrions constater comme d'autres faits, et la situation, elle non plus, n'est pas un tel fait. Sa vérité ne m'est accessible que par une participation intégrale à sa structure » (Landsberg, 1952, p. 36). Seul l'engagement pour une cause historique qui incarne des valeurs rend possible « un *savoir de l'historicité que nous vivons* » (*idem*. Les italiques sont de Landsberg). Cette connaissance par engagement de la situation dans sa totalité et sa division permet de comprendre « les antagonismes déchirants que contient la situation » (*ibid.*, p. 37) ; « Qui choisit une cause sans avoir connu ce déchirement préalable ne s'engage pas d'une façon libre et juste » (*idem*). Cette connaissance par engagement et participation, qu'on pourrait aussi appeler une connaissance éthique, n'invalide pas la connaissance réfléchie et rationnelle ; mais, de même que la « géographie », comme dit Merleau-Ponty dans l'avant-propos de la *Phénoménologie de la perception*, dépend « du paysage où nous avons d'abord appris ce que c'est qu'une forêt, une prairie ou une rivière » (Merleau-Ponty, 1945, p. III), de même la connaissance historique et sociologique rationnelle dépend de la connaissance par engagement où nous avons d'abord appris ce que c'est que notre situation historique. Ceci est d'autant plus vrai que nous vivons aujourd'hui une situation de crise, voire de catastrophe. *L'intellectualisme pur*, écrit encore Landsberg, « [...] ne peut plus contenter les hommes à une époque de crise historique et sociale [rappelons qu'il écrit cela en 1937] devenant tôt ou tard la crise personnelle de chacun. [...] Cette intelligence qui reste absente partout où elle devrait assumer des responsabilités, livre à la fin, nécessairement, l'empire du monde aux forces les plus aveugles, toute prête qu'elle est à expliquer après coup, et de façon bien neutre, les destructions que ces forces ne peuvent pas ne pas engendrer. » (Landsberg, 1952, p. 35).

Conclusion : engagement et distanciation

Il y a une double responsabilité de l'enseignant dans « l'enseignement engagé » et de l'enseignant-chercheur dans « la recherche engagée » : une responsabilité d'engagement et une responsabilité d'enseignement et de recherche. La responsabilité d'engagement est de renoncer à la position « désituée » de surplomb, à l'illusion de la neutralité et de la stricte objectivité, à l'identification de la laïcité avec la neutralité et d'assumer, en tant qu'enseignant ou enseignant-chercheur, de se situer et de situer son enseignement et sa recherche dans le moment présent de l'histoire en train de se faire. Qu'est-ce qui se passe aujourd'hui et dans quelle histoire

(ou quelles histoires nationale, européenne, mondiale) sommes-nous embarqués ? Quels antagonismes divisent la situation dans laquelle nous nous trouvons ? Quels sont les enjeux éthiques et politiques (les enjeux de justice, d'émancipation, de solidarité) de la situation ? L'enseignant et l'enseignant-chercheur ne peuvent pas et ne doivent pas faire l'économie de cette réflexion et de cette problématisation de l'actualité. Selon Foucault, c'est avec Kant, dans l'opuscule *Qu'est-ce que les Lumières ?*, qu'émerge dans la philosophie la question de l'actualité : « Qu'est-ce qui se passe aujourd'hui ? Qu'est-ce qui se passe maintenant ? » (Foucault, 1994, p. 679). C'est par cette identification à la situation et de la situation que nous pouvons apprendre de la situation et de ses acteurs, apprendre ce « savoir de l'historicité que nous vivons », c'est-à-dire cette « véritable compréhension de l'histoire qui s'effectue uniquement dans l'acte de se solidariser et de s'identifier à une cause » (Landsberg, 1952, p. 36).

Il n'y a pas d'enseignement neutre ni de recherche purement spéculative, mais l'enseignement engagé ne doit pas faire oublier l'enseignement et la recherche engagée la recherche. La responsabilité d'enseignement et de recherche est de respecter les normes de l'enseignement et celles de la recherche universitaire, les règles du métier, en tant qu'elles préservent la liberté de l'esprit. L'enseignement est instruction et non pas embrigadement et Jaurès nous donne l'exemple, pour l'école, d'une voie laïque émancipatrice qui n'est ni la neutralité ni l'endoctrinement. Les « outils » fournis par les disciplines universitaires, la professionnalisation de l'enseignement et de la recherche, les dispositifs de coopération, de discussion et d'expertise entre pairs rendent possible un certain recul, un « dégagement » par rapport à l'actualité, autrement dit une distanciation critique. Mais les institutions et dispositifs universitaires ne sont pas neutres, ils sont pris dans les rapports de classe, de genre et de « racialisation ». Il y a une tension entre engagement et distanciation et cette tension peut être féconde ; « Un équilibre instable se dessine entre engagement et distanciation », écrit Philippe Corcuff, sociologue et militant anarchiste (Corcuff, 2012 p. 204). Jaurès a cherché cet équilibre. Il écrit à propos de la revue à laquelle il collabore, la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, qu'il s'y exprime selon sa « pensée qui est toute socialiste, mais en esprit libre et affranchi de toute étroitesse sectaire, attentif aux faits ; toujours prêt à accueillir la contradiction et à exercer le contrôle et la critique sur ses propres idées. » Cette phrase (citée dans Ducomte, 2018, p. 180) est une belle définition de ce que doit être la pensée engagée : la recherche de la vérité inséparable de l'engagement pour la justice et l'émancipation.

Références

- Buisson F. (dir.). (1888). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Buisson F. (dir.). (1911). Neutralité scolaire . *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3270>
- Candar G. et Duclert V. (2014). *Jean Jaurès*. Paris : Fayard.
- Corcuff P. (2012). *Où est passée la critique sociale ? Penser le global au croisement des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Ducomte, J. M. (2018). *Jaurès et l'innovation pédagogique*, dans Duclert V. (dir.). (2018). *Jaurès contemporain*. Toulouse : Privat.
- Foucault M. (1994). « Qu'est-ce que les Lumières ? » dans *Dits et écrits IV*. Paris : Gallimard.
- Jaurès J. (2011). *La Question sociale, l'injustice du capitalisme et la révolution religieuse*, dans Jaurès J. (2011). *Œuvres*, tome II, *Le Passage au socialisme*. Paris : Fayard.
- Jaurès J. (2012). *De l'éducation*. Paris : Points.
- Jaurès J. (2014). *Ainsi nous parle Jean Jaurès*. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel et Fondation Jean Jaurès.
- Jaurès J. (2019). *Qu'est-ce que le socialisme ?* Préface de F. Worms F. et présentation de G. Candar. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel et Fondation Jean Jaurès.
- Jaurès J. / Fischbach F. (2010). *Les origines du socialisme allemand*. Trad. Veber A. Suivi de *Jean Jaurès et l'hypothèse socialiste*. Toulouse : librairie Ombres Blanches.
- Kemp P. (1973). *Théorie de l'engagement. I. Pathétique de l'engagement*. Paris : Seuil.
- Lamarre J.-M. (2020). « La spiritualité à l'école laïque : donner forme au sentiment de l'infini ». *Éducation et socialisation*, n°56. En ligne : <https://journals.openedition.org/edso/9362>
- Landsberg P.-L. (1952). *Problèmes du personalisme*. Paris : Seuil.
- Lelièvre C. (1990). *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty M. (1960). « De Mauss à Claude Lévi-Strauss » dans *Éloge de la philosophie et autres essais*. Paris : idées Gallimard.
- Mole F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale*. Rennes : PUR et INRP.
- Ognier P. (1994). *La laïcité scolaire dans son histoire (1880-1945)*. Dans sous dir.
- Lequin Y. *Histoire de la laïcité*. Besançon : CRDP de Franche-Comté.
- Peillon V. (2012). « Qu'est-ce que la morale laïque ? ». *Revue Cités*, n°52. *La laïcité en péril ?* p. 95-99. Paris ; PUF.

- Reboul O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : PUF.
- Scot J.-P. (2014). *Jaurès et le réformisme révolutionnaire*. Paris : Seuil.
- Tosel A. (1997). Le socialisme républicain de Jean Jaurès entre réalisme et métaphysique. *La Pensée*, 311, 31-47.

S'engager : oui, mais comment ?

Guy Lapostolle⁴⁹

Introduction

« Reste donc à penser, le plus correctement et le plus lucidement possible, les voies concrètes par lesquelles les chercheurs en sciences sociales peuvent, sans tuer ou affaiblir le scientifique qui est en eux, contribuer utilement à la réflexion et à l'action publique. Vaste programme ».

Ainsi Lahire (2012) conclut-il son intervention lors de la journée de remise du Prix lycéen 2012 du livre d'économie et de science sociales à l'École normale supérieure de Lyon, le 21 novembre 2012. Il émet bien des réserves quant à l'engagement des chercheurs en politique, tant parce qu'ils y perdraient la nécessaire distance qu'il doivent conserver à l'égard du monde, en l'occurrence politique, que parce que l'utilité de leur contribution n'est pas si certaine.

Pourtant, les chercheurs, notamment en sciences de l'éducation, puisqu'il s'agit de notre sujet, par le simple fait qu'ils produisent des connaissances sur l'école et la société, sont engagés dans des projets de transformation de cette école et de cette société. Ces projets peuvent être porteurs de transformations très différentes et pénétrer dans l'espace public selon des modalités qui, elles aussi, peuvent être très variées. Certains chercheurs contribuent à la construction des politiques éducatives. Ils deviennent ainsi des experts. D'autres, au contraire, font le choix de critiquer les pouvoirs établis, d'interpeller les citoyens, en rappelant la nécessité de ne pas perdre de vue leurs idéaux. Ils se transforment en intellectuels (Lapostolle, 2019).

Ces deux postures que nous avons présentées comme assez radicalement opposées, étaient construites dans le but de proposer des discriminants suffisamment clairs pour permettre à chaque chercheur de porter un regard réflexif sur ses propres engagements. Les circonstances dans lesquelles le chercheur intervient, le public auquel il s'adresse prioritairement, le type – ou le régime – d'autorité dont il bénéficie sont

⁴⁹ PU, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC.

de ces critères qui permettent de distinguer la nature de l'engagement de celui-ci.

Ceci étant, ni l'une ni l'autre de ces postures, qu'il s'agisse de celle de l'expert ou de celle de l'intellectuel, ne sont exemptes de dérives. Le premier, au nom d'une science neutre et objective, ne risque-t-il pas d'apporter une caution scientifique à des décisions politiques qui s'imposent à de nombreux acteurs opérationnels, en l'occurrence aux enseignants, confortant ainsi une certaine technocratie et par là même un déni de démocratie. L'intellectuel, quant à lui, pourrait succomber à la tentation du prophétisme, ou à celle de se faire abusivement le porte-parole du sens l'histoire.

De nombreux travaux de philosophes, d'historiens des sciences ou encore de scientifiques offrent des possibilités de réflexion qui peuvent permettre de prévenir ces dérives auxquelles sont potentiellement exposés les uns et les autres. Sans prétendre faire le tour de la question, nous souhaiterions convoquer quelques-uns de leurs travaux pour argumenter en faveur d'un engagement qui serait à la fois réellement instruit, mieux encore cultivé, et sincèrement modeste et prudent.

Dans un premier temps, nous rappellerons ce que sont ces deux modalités d'engagement du chercheur dans la vie publique et ce qui distingue l'expert de l'intellectuel. Dans un second temps, nous convoquerons quelques auteurs qui pourraient nous aider à penser les conditions d'un engagement respectable. Plus que des principes organisateurs ou des normes au sens strict, ces conditions peuvent être comprises comme des réflexions censées questionner un chercheur qui, d'une manière ou d'une autre, s'engagerait dans l'espace public.

L'intellectuel et l'expert

Chaque chercheur en sciences humaines et sociales est nécessairement engagé. Cela n'a rien à voir avec le fait qu'il soit influent dans sa communauté scientifique, encore moins avec le nombre de ses apparitions dans les médias. Cela ne tient pas non plus au fait qu'il réponde à tous les critères de visibilité qui prévalent dans les organes censés évaluer les laboratoires ou les chercheurs. Nous entendons par là qu'il est quasiment impossible pour un chercheur de s'en tenir à la simple description des choses, sans prendre parti dans les conflits éthiques ou politiques qui traversent la société. Il produit de manière presque inévitable des jugements de valeur en décrivant les faits qu'il observe.

La dichotomie du fait et de la valeur a été pensée pour distinguer science et éthique. Quand la première dit ce qui est, la seconde dit ce qui devrait être. Mais en réalité, cette stricte séparation est difficilement tenable. Putnam (2004) remarque que toute description incorpore inévitablement des jugements sur les faits observés. Weber (2017), s'il recourt au concept de « neutralité axiologique », n'exclut pas que le chercheur prenne part au débat dans la cité. C'est pour cette raison qu'il exige de lui une certaine « probité ». Bourdieu (2002) revendique quant à lui la posture de chercheur engagé.

Pourtant, si ces auteurs reconnaissent que le chercheur est nécessairement engagé, ils prennent le temps de faire la distinction entre fait et valeur. Et s'ils prennent ce temps, c'est pour inviter chaque chercheur à s'interroger sur son propre travail, sur les connaissances qu'il produit. Leurs travaux résonnent comme une injonction faite au chercheur à réfléchir à la portée de ses travaux. Ce dernier ne saurait s'engager sans se questionner sur les influences qu'il exerce hors de sa cité scientifique.

Le chercheur a d'ailleurs la possibilité de choisir les modalités de ses interventions. L'expert et l'intellectuel sont deux figures qui peuvent permettre de caractériser et de distinguer ces modalités d'intervention. Il convient de rappeler brièvement les traits les plus saillants de ces deux figures.

L'expert

« Les experts sont des acteurs qui participent à la construction des décisions politiques [...] Ils permettent aux politiques de s'approprier les connaissances, entre autres scientifiques, susceptibles de guider leurs actions. Ils contribuent aussi, par les consultations qu'ils peuvent mettre en place ou par les débats qu'ils organisent avec un public nombreux et divers, à une certaine forme de validation des connaissances scientifiques, tout en complétant le processus démocratique qui conduit à la décision ». (Lapostolle, 2006, p.1).

Deux conditions principales permettent à l'expert d'être reconnu comme tel et de faire autorité. Tout d'abord, c'est la commande de la mission d'expertise par le politique qui consacre l'expert. On imagine difficilement un scientifique se présenter lui-même comme un expert. À la différence de l'intellectuel, l'expert ne s'auto-saisit pas. C'est une institution, généralement politique, qui le consacre comme tel.

C'est ensuite la fonction du propos qu'il tient qui permet de reconnaître l'expert comme tel. Il conseille et aide à la décision. L'expert n'a pas vocation à interpellier le pouvoir ou l'opinion publique sur tel ou

tel problème. Il collabore à la construction de la décision à prendre, il propose ses lumières au politique qui doit agir.

Généralement, l'expert est un bon connaisseur du dossier sur lequel il doit aider le politique à décider. Ce qui explique que les scientifiques, avec les connaissances qu'ils ont longuement et rigoureusement construites dans le cadre de leur activité professionnelle, sont bien souvent appelés à devenir des experts. La fonction première de l'expert consiste à rendre exploitable politiquement la connaissance scientifique. Elle permet aussi bien souvent de rendre la décision socialement acceptable, notamment parce qu'elle la fonde scientifiquement.

L'intellectuel

L'intellectuel, quant à lui, n'a pas nécessairement une compétence technique du sujet à propos duquel il intervient. S'il est écouté, s'il fait autorité, c'est parce qu'il a gagné une certaine reconnaissance dans le domaine de l'intelligence, même si ce domaine est éloigné du sujet sur lequel il intervient. Sartre proposait quelques traits caractéristiques du personnage. Cette description, un peu critique certes, a néanmoins le mérite de faire émerger clairement les conditions permettant à l'intellectuel de faire autorité :

« L'ensemble des intellectuels apparaît comme une diversité d'hommes ayant acquis quelque notoriété par des travaux qui relèvent de l'intelligence (science exacte, science appliquée, médecine, littérature...) et qui abusent de cette notoriété pour sortir de leur domaine et critiquer la société et les pouvoirs établis » (Sartre, 1972, pp. 12-14).

C'est donc un « public instruit », au courant de sa notoriété, qui reconnaît l'intellectuel comme tel et qui lui permet de faire autorité quand il se prononce sur un quelconque sujet. À la différence du scientifique, dont les propositions ne peuvent être validées que par les pairs, l'intellectuel est autorisé à se prononcer en tant que tel, par une sorte d'aristocratie qui a eu vent de ses travaux.

L'intellectuel a plus vocation à produire de l'intelligibilité que des connaissances précises et techniques sur un sujet. Sa compétence est herméneutique, il s'agit pour lui d'interpréter les signes de son époque. Son intervention doit être désintéressée car il doit être préoccupé par un intérêt supérieur, intervenir quand une injustice, une atteinte à la dignité de l'homme se manifeste ou risque de se manifester. Or, lorsque l'on reconnaît à l'école le rôle qu'elle a pu jouer, en France particulièrement,

dans l'instauration de la République, dans la formation du citoyen et plus tard en faveur de l'insertion sociale et professionnelle, on conçoit aisément que les intellectuels aient vocation à intervenir à propos de cette institution. Puisqu'elle contribue à l'organisation de la société en étant chargée de transmettre des « valeurs cléricales »⁵⁰ pour cette société, elle ne saurait de ce fait être laissée aux seules mains de scientifiques, de techniciens, de gestionnaires ou de politiques. Dès lors que les valeurs sont en jeu, les intellectuels ont vocation à se prononcer.

Ces deux figures, l'expert et l'intellectuel, donnent lieu à deux formes d'engagement dans la cité qui sont animées par des fins et des modes d'intervention différents, voire opposés. Quand les premiers conseillent et sont sollicités généralement par les politiques, les seconds interpellent ces derniers et ne sauraient être convoqués par eux, sans s'exposer au risque de trahir ce qui fonde leur crédibilité : leur indépendance à l'égard du pouvoir politique. Il est dès lors de bon aloi que les intellectuels s'auto-saisissent. Ainsi, les fonctions de ces figures sont essentielles pour que vive une démocratie qui serait à la fois instruite par la science - et les connaissances qu'elle produit - et éclairée par une certaine éthique - et la réflexion sur les valeurs qu'elle induit. Pourtant, les premiers comme les seconds ne sont pas à l'abri de quelques dérives qui pourraient rendre leur engagement moins respectable. Il convient de tenter de mettre en lumière quelques-unes des conditions qui pourraient permettre d'éviter ces possibles dérives.

Un engagement respectable : à la fois instruit, cultivé et modeste

Ces deux figures doivent présenter un certain nombre de garanties pour que leur propos soit respectable et respecté lorsqu'elles s'engagent. La considération que l'on accorde à leur propos tient tout d'abord au fait que ce dernier est le fruit d'une construction effectuée avec raison et méthode certes, mais aussi et surtout, avec discernement et lucidité. Nous proposons alors que, pour ce faire, le chercheur s'instruise et se cultive. Il s'agit pour celui-ci de « réfléchir » à son travail mais aussi aux conditions et au contenu de son intervention publique.

Cet engagement requiert ensuite de la modestie et une certaine prudence quant à ce qui dit et à la manière de le dire. Cette modestie et

⁵⁰ Au sens de Benda (1927), ces valeurs sont semblables à elles-mêmes au-delà des circonstances, immuables et ne visent aucun but pratique.

cette prudence ne répondent pas seulement à des raisons de bienséance et de politesse ou encore de tact, elles sont imposées par la quasi impossibilité que rencontre chaque chercheur à cerner la complexité de la réalité qu'il étudie et au sujet de laquelle il s'exprime publiquement. Car c'est la parcellisation et la réduction de la réalité qui permettent au scientifique de construire avec précision son objet de recherche et de produire avec un degré de certitude élevé des connaissances sur cet objet. Or cette parcellisation et cette réduction doivent l'amener à être modeste lorsqu'il intervient pour guider la décision politique car, dans ce cas, pour reprendre l'expression de Aron (1959), toute « certitude scientifique lui est alors interdite »⁵¹ : les réalités, en l'occurrence sociales, sont trop complexes pour être appréhendées et politiquement orientées par des « vérités scientifiques ». Cette remarque s'adresse à l'expert, mais elle invite aussi chaque intellectuel à résister à toute tentation de se transformer en prophète, de se faire l'interprète et le porte-parole d'une quelconque doctrine⁵².

S'instruire et se cultiver

Bourdieu (1984) invitait chaque chercheur à situer sa pratique dans son contexte. Connaître et réfléchir à ce contexte sont des conditions qui permettent de produire des connaissances scientifiques dignes de ce nom :

« La connaissance de l'espace social dans lequel s'accomplit la pratique scientifique amène [...] à renforcer par la prise de conscience et la vigilance qu'elle favorise, la capacité de connaître scientifiquement la réalité. Elle conduit à des mises en question beaucoup plus radicales que toutes les consignes de sécurité et les normes de prudence que la "méthodologie" assigne à la "science normale" et qui permet d'obtenir au meilleur compte la respectabilité scientifique » (Bourdieu, 1984, p.46).

En fait, ce à quoi Bourdieu invite les chercheurs est assez clair. Ceux-ci ne peuvent se contenter de respecter les « normes et règles méthodologiques » en vigueur dans leur discipline. Certes, ces normes et ces règles sont des garanties minimales nécessaires à la production de connaissances scientifiques, mais elles ne peuvent suffire à produire des connaissances scientifiques dignes de ce nom. Pour défendre la validité et

⁵¹ Tels sont les propos de Raymond Aron dans l'introduction au livre de Weber (1959), *Le savant et le politique*, Plon.

⁵² Une doctrine peut être définie comme un ensemble de notions qu'on affirme être vraies et par lesquelles on prétend fournir une interprétation des faits, orienter ou diriger l'action.

l'intérêt scientifique des connaissances qu'ils produisent, les chercheurs ne sauraient se limiter à revendiquer le seul respect des normes et règles méthodologiques, quand bien même ce respect serait scrupuleux. Il en faut bien plus ! Il faut connaître l'« *espace social dans lequel s'accomplit la pratique scientifique* ».

C'est donc à un travail d'« auto-analyse » ou d'« objectivation du sujet objectivant » que Bourdieu (1987) convie chaque sociologue. Comme le rappelle Hamel (2008) :

« Le chercheur peut ainsi prendre acte des impensés qui se glissent inconsciemment, pour ne pas dire automatiquement, dans sa pratique immédiate, celle de chercher à objectiver. Sur l'élan, il peut également saisir plus largement les déterminations qu'exerce sur elle la société ».

En d'autres termes, il s'agit de faire émerger et d'analyser les déterminants qui influencent la pratique du chercheur. Pour ce faire, Bourdieu recommande de faire une sociologie de la sociologie. Par ce moyen, le chercheur peut s'échapper de son « enfermement scolastique ». « L'objectivation participante » conduit alors le chercheur à ne plus imposer son point de vue théorique pour interpréter les pratiques des agents, mais à essayer de comprendre le point de vue des agents dans la réalité de leurs pratiques. Cependant, Bourdieu lui-même et de nombreux auteurs (Hamel, *op.cit.*) ont montré les difficultés propres à cette pratique de « l'objectivation participante ».

Pour développer cette réflexivité, Bourdieu demande de recourir à des méthodologies qui sont celles de la sociologie. Il nous semble qu'il existe des moyens autres pour développer cette réflexivité. Ces moyens peuvent être inspirés des approches que l'on nomme « relativistes » en sociologie des sciences, car ces approches insistent sur le caractère historique de la production de la connaissance scientifique. Elles conduisent en fait à une certaine réflexivité qui procède d'une tout autre démarche, d'une toute autre logique que celle proposée par Bourdieu. Elles invitent le chercheur à tenter de s'affranchir de ses déterminismes, mais sans recourir aux outils et concepts de la sociologie. Il s'agit au contraire de s'en détacher. Ces approches, de notre point de vue, invitent le chercheur à s'instruire, à acquérir une instruction qui va au-delà de celle qui est lui nécessaire dans sa pratique quotidienne et pour construire des recherches qui lui sont familières. Peut-être même plus que de s'instruire, il s'agirait pour le chercheur de se cultiver : un bon moyen de sortir de son « enfermement scolastique », de remettre à leur place et à leur rang les connaissances qu'il a acquises ou produites, et de les apprécier selon leur valeur. Cela

implique qu'il se dote de certaines vues d'ensemble, de certaines conceptions générales. Une définition de la culture proposée par Paul Émile Roy (2012) semble pouvoir conforter notre proposition :

« On peut parler de gens instruits qui n'ont aucune culture. Ce sont les philistins instruits de Nietzsche. La culture implique l'idée de connaissance, de sens critique, d'autonomie du jugement, de perception du sens de ce qui existe. Elle est ce qui permet à l'homme d'être un homme, d'échapper aux déterminismes de la nature, d'accéder à la conscience, à la liberté, à l'exercice de la pensée [...] L'homme cultivé n'est donc pas nécessairement un érudit, ou un savant, mais on ne pourrait imaginer un homme cultivé qui n'aurait pas une bonne maîtrise de la langue, qui n'aurait jamais fait connaissance avec les grandes oeuvres de l'art et de la pensée, qui n'aurait aucune ouverture à la démarche scientifique, qui n'aurait aucune idée des lois et des institutions qui régissent la société dans laquelle nous vivons.

La culture est une victoire sur les déterminismes biologiques ou sociaux. Elle est de l'ordre de l'appropriation des faits, de la réalité par l'homme [...] Il y a culture quand toutes les réalités sont considérées par rapport à l'homme. Elle est l'expression des relations de l'homme au monde. Elle est dans la qualité de la relation de l'homme au monde, aux choses. Elle est appropriation du monde par l'homme. La science en elle-même, la technologie en elle-même, ne sont pas de l'ordre de la culture. "À quoi bon toute science si elle ne doit pas mener à la culture", écrit Nietzsche. La culture apporte à la réalité une dimension autre. Elle peut être considérée comme un espace qu'invente l'homme dans lequel il s'accomplit, se dépasse » (Roy, 2012, p.1).

Cette culture serait en mesure d'aider le chercheur à conquérir discernement et lucidité sur les multiples déterminismes qui peuvent peser sur sa pratique scientifique et sur ses engagements. Elle pourrait lui permettre de se forger un sens critique sur les connaissances qui lui sont familières, mais aussi son environnement professionnel, notamment sur les politiques qui influencent son travail de recherche. Or rien ne semble aussi important que de garder ce sens critique, que d'accéder à la conscience, à la liberté, à l'exercice de la pensée... quand l'indépendance et l'autonomie du chercheur sont remises en question par les multiples sollicitations et encouragements qui pourraient impacter son travail et ses engagements⁵³.

Quoi qu'il en soit, que le chercheur conquière lucidité et discernement au sujet de ses productions et de ses engagements, en faisant de la « sociologie de sa sociologie » ou en se cultivant pour relativiser la

⁵³ En témoigne par exemple l'apparition de quelques critères d'évaluation des chercheurs et de leurs laboratoires, mis au point par leurs pairs au service des organismes en charge de conduire leur évaluation : le nombre de réponses à des appels à projet ; le montant des budgets alloués à ces projets ne constituent-ils pas autant de critères qui relèvent plus de l'utilité sociale de l'activité de recherche que de sa pertinence critique, émancipatrice ou encore épistémologique ?

« portée de ses travaux », il convient qu'il sache rester prudent mais également modeste.

Prudence et modestie

Il ne s'agit pas dans cette partie de tenter de rassembler de manière exhaustive les préconisations de tous les auteurs qui invitent à adopter un comportement prudent et modeste. Il s'agit simplement de rappeler quelques propos de certains d'entre eux qui résonnent davantage comme des interpellations, comme des invitations à réfléchir aux éventuelles dérives dont pourrait être victime tout chercheur qui ne saurait faire preuve de prudence et de modestie. Nous proposons de regrouper ces interpellations que nous avons retenues sous la forme de deux questions.

Au service de qui s'engager ?

L'une des premières interpellations des auteurs que nous avons retenus pourrait se formuler en ces termes : lorsque le chercheur s'engage, qui peut-il bien servir ? Bourdieu (1980) et Ricoeur (2017) formulent alors, chacun à sa manière, quelques invitations à réfléchir.

Le premier mentionne :

« Demander à la sociologie de servir à quelque chose, c'est toujours une manière de lui demander de servir le pouvoir. Alors que sa fonction scientifique est de comprendre le monde social, à commencer par les pouvoirs... » (Bourdieu, 1980, pp.23-24).

Bourdieu semble ici davantage s'adresser à l'expert tel que nous l'avons défini : un chercheur qui se mettrait au service de la décision politique. Dans ce cas, le chercheur doit prendre garde de ne pas servir de caution, en l'occurrence scientifique, à des décisions partisans et fondées idéologiquement. Plutôt que d'aider à la compréhension des enjeux de la situation, le chercheur contribuerait inconsciemment à parer la décision de tous les signes d'une certaine neutralité, la décision apparaissant alors comme motivée par des raisons objectives, puisque fondées scientifiquement.

Ricoeur quant à lui se situe explicitement dans la tradition de Benda (1927) qui reproche aux intellectuels, ceux qu'il nomme les « clercs », de prétendre servir les valeurs que sont le vrai, le juste, le beau... alors que dans les faits, ils sont au service de causes et d'intérêts particuliers, d'idéologies. Presque un siècle plus tard, s'adressant particulièrement aux

philosophes, Ricœur rappelle que, de la même manière qu'il ne peut pas exister un grand récit récapitulatif du passé, aucune utopie n'est plus en mesure de dire le futur désirable. La responsabilité de l'intellectuel en est devenue plus modeste, ses discours doivent être fondés sur des positions morales plus qu'ils ne doivent porter sur le sens de l'histoire. En quelques mots, la fonction déontologique de ses discours doit supplanter la fonction téléonomique.

Ainsi les deux auteurs posent la question de la cause que le chercheur, de manière plus ou moins consciente, de manière plus ou moins intentionnelle, est susceptible de servir. Ils invitent le chercheur à anticiper les usages qui peuvent être faits de ses travaux. A qui peuvent-ils servir ? Pour quel type d'action ? Action motivée et justifiée par quel(s) principe(s) ?

Quelle légitimité a le scientifique à se prononcer sur les affaires de la cité ?

Les connaissances que produit le chercheur avec un degré élevé de certitude ne lui permettent pas d'appréhender la réalité dans sa complexité. Aussi est-il nécessaire qu'il redouble de prudence s'il doit se prononcer publiquement, au nom de sa science, à propos d'une décision politique. Deux philosophes, qui s'expriment à propos de domaines qui ne relèvent pas de l'éducation, peuvent néanmoins inviter les chercheurs en sciences de l'éducation à réfléchir aux limites des usages qu'ils peuvent eux-mêmes faire de leurs travaux. Nous faisons référence à Latour (2012) concernant les certitudes des climatosceptiques et à Stengers (2011) à propos des chercheurs en génétique qui veulent former les citoyens.

Latour (2012) décrit à merveille comment les climatosceptiques critiquaient la faiblesse des fondements scientifiques de la théorie de l'origine humaine du réchauffement climatique. Ils remettaient ainsi en cause la validité du consensus scientifique instauré, ou bien contestaient la fiabilité des modèles informatiques et mathématiques prévoyant un avenir menaçant. Ces climatosceptiques exigeaient des preuves pourtant difficiles à apporter dans l'observation d'un phénomène aussi complexe à appréhender que le réchauffement climatique.

Alors que se mettaient en place des modalités de réduction des incertitudes, les climatosceptiques faisaient le procès aux tenants de l'origine humaine du réchauffement climatique de ne pas apporter des preuves selon les modalités d'une épistémologie classique. La complexité

du système observé nécessitait la mise en place d'une construction nouvelle de ces preuves dans laquelle des travaux portant sur des objets différents, recourant à des méthodes elles aussi très différentes devaient être convoqués, recoupés, confrontés... avec des modèles jusqu'alors non éprouvés. Or c'est au nom de cette difficulté à apporter des preuves que ces scientifiques climatosceptiques (par ailleurs de renommée internationale) condamnaient les propos de leurs collègues.

De cette histoire (trop) brièvement évoquée, nous pouvons retenir que les scientifiques, à l'instar des climatosceptiques, ont parfois du mal à ne pas réduire les réalités qui les entourent à ce qu'ils en observent, aux connaissances qu'ils produisent selon leurs normes méthodologiques et professionnelles. Alors que la réalité du monde ne se laisse pas réduire à ce qu'en construisent les chercheurs. C'est à partir de ce constat, aussi unanimement partagé que vite oublié, que les chercheurs sont invités à montrer davantage de modestie quand ils se prononcent à propos de décisions politiques, sur la base de leurs propres travaux.

Stengers (2011) pourrait compléter l'argumentation en faveur de plus de modestie. Elle pose une question simple qui pourrait faire réfléchir les chercheurs en sciences de l'éducation. Le chercheur peut-il imposer sa manière de regarder le monde aux citoyens ? :

« La plupart de ceux qui plaident pour une meilleure « compréhension » des sciences affirment que tout citoyen devrait avoir un minimum de « bagage scientifique » afin de comprendre le monde dans lequel nous vivons et notamment pour accepter la légitimité des transformations de ce monde que rendent possibles les sciences. De fait, lorsque se produit une résistance publique par rapport à une innovation produite par des scientifiques, le diagnostic habituel porte sur ce manque de compréhension. Ainsi, le public ne comprendrait pas que la modification génétique des plantes n'est pas « essentiellement » différente de ce qu'ont fait les agriculteurs depuis des millénaires, à ceci près qu'elle est plus efficace et plus rapide [...]

[Pourtant] les OGM cultivés sur des milliers d'hectares imposent des questions telles celles des transferts génétiques et des insectes résistants aux pesticides, qui ne peuvent se poser à l'échelle du laboratoire, sans parler de questions telles la soumission des plantes modifiées au droit du brevet, la perte encore accrue de biodiversité ou l'usage massif de pesticides et d'engrais [...].

C'est pourquoi à la notion de compréhension, j'opposerai celle d'une « intelligence publique des sciences », d'un rapport intelligent à créer non seulement aux productions scientifiques mais aussi aux scientifiques eux-mêmes ». (Stengers, 2011, p.1).

Ainsi cette manière de concevoir le statut et la place des sciences dans le débat public invite sans aucun doute le chercheur à rester modeste quand il prend la parole publiquement. Il ne saurait imposer une quelconque manière de concevoir le monde aux citoyens. Si sa parole est

bienvenue dans l'espace public, il n'a pas l'apanage de la parole légitime pour éduquer les citoyens. Or, dans un passé proche, les chercheurs qui s'intéressaient aux questions d'éducation n'ont vraisemblablement pas fait preuve de cette prudence et de cette modestie. Les récentes interventions de chercheurs en sciences de l'éducation dans la presse publique en faveur des évaluations mises en place par le ministre sont de ce point de vue difficilement justifiables. Il est également permis de s'interroger sur la possibilité d'orienter des pratiques pédagogiques en fonction des découvertes faites dans les neurosciences. Pour le dire dans des termes à peine caricaturaux, les élèves ne peuvent être réduits à leur cerveau et les découvertes à propos de celui-ci ne sauraient permettre de résoudre tous les problèmes liés à l'éducation. Que le politique use de ces sciences pour cautionner ses décisions est une chose, que le chercheur y contribue en est une autre.

Avec quels mots énoncer ce que l'on a à dire ?

Le choix des mots pour rendre compte des connaissances produites est fondamental. Nous avons par ailleurs exprimé les raisons de cet appel à une certaine circonspection en ces termes :

« L'usage sans précaution de certains mots peut être lourd de conséquences. Notamment lorsqu'ils se chargent, comme cela est très souvent le cas, de sens différents à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté scientifique. Comment par exemple, à l'occasion de quelques travaux cherchant à évaluer des dispositifs, comme les zones d'éducation prioritaires dans les années 1990 ou plus récemment, les RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), les chercheurs peuvent-ils publiquement évoquer une quelconque efficacité ? L'usage public du terme « efficacité » relève de l'abus de langage, car le terme ainsi utilisé, sans davantage de précision, semble rendre compte de la totalité de ce qui se passe réellement à l'occasion de la mise en œuvre du dispositif. Or il ne traduit scientifiquement que la mesure de quelques indicateurs portant sur quelques acquisitions des élèves. Les mots qui sortent de la cité scientifique n'ont plus le même sens que lorsqu'ils sont utilisés au sein de cette cité. S'il y a accord au sein de la communauté scientifique sur le sens restreint que l'on accorde à la notion d'efficacité, sur les réductions que l'on fait subir au sens que peut revêtir ce terme dans son usage public pour qu'il soit raisonnablement et lucidement utilisé dans cette communauté, il conviendrait de rappeler, lors du retour de ce terme dans l'espace public, ces atrophies qu'il a dû subir lors de son passage dans la cité scientifique. Cela pourrait faire partie d'une certaine éthique ou déontologie du chercheur » (Lapostolle, 2019, 140).

La prudence est d'autant plus nécessaire qu'un écrit peut avoir des conséquences sociales et politiques importantes. Chacun pourra imaginer les usages qu'un État gestionnaire, à la recherche d'économies

budgetaires, peut faire de ce type de production. Or, une certaine éthique pourrait guider le chercheur afin qu'il restitue ses travaux de manière responsable. Piron (1996) évoque la figure du chercheur « solidaire ». Celui-ci peut faire un certain nombre de choix en matière de publication, mais aussi dans la manière de dire les choses. Ce chercheur ne serait ni le « chercheur classique », ni le « chercheur coupable » qu'elle définit en référence aux deux éthiques de Weber (*op.cit.*) :

« Le premier est animé par une éthique de conviction, répondant aux simples normes et principes qui font de lui un scientifique soucieux de produire des connaissances selon les normes imposées dans sa discipline. Il convient pour lui de chercher la vérité sans avoir à se préoccuper des conséquences de cette vérité. Ce souci pourrait porter atteinte à la scientificité des connaissances qu'il produit. Le second, quant à lui, ayant pris conscience du pouvoir que lui confère sa « maîtrise du mot et du texte », est submergé par l'idée que « le pouvoir, c'est mal » et se sent « coupable ». Réintroduire une part de subjectivité dans leur texte – celle que les chercheurs classiques s'efforcent d'annihiler – peut être alors un moyen de minimiser les conséquences éventuelles de son texte. Il peut aussi insister sur la transparence des conditions de production des connaissances. Mais les textes scientifiques continuent quand même de produire des « effets de vérité » et le chercheur, conscient de ce fait, peut « tourner en rond » sans se présenter comme étant sujet de son texte. Il peut aussi insister sur la transparence des conditions de production des connaissances.

Une attitude qui tendrait vers un équilibre souhaitable serait celle du « chercheur solidaire ». Celui-ci a le souci des conséquences de son texte.

Il ne s'agit pas de vouloir les contrôler, les maîtriser ou les transformer mais de ne pas y être indifférent. Cette solidarité impose de se demander quelle forme d'humanité, quel modèle des rapports avec autrui et quelle représentation du lien social [les] textes [de recherche], dotés du "pouvoir scientifique" de véridiction, proposent aux lecteurs, implicitement ou non. Le chercheur solidaire accepte de soumettre à ce souci son travail de recherche et de production de vérité lorsqu'il s'engage dans la pratique de l'écriture scientifique et lorsqu'il doit prendre de multiples décisions à propos de la publication, par exemple.

La solidarité est à la fois distance et proximité. Si l'auteur est à la fois un acteur soucieux du monde et libre de penser, il peut refuser la distance productrice d'indifférence qu'exige la science classique ainsi que la normalisation de sa pensée dans une figure qui encadre, limite, impose et dresse : celle du producteur de connaissances chez qui seule compte l'efficacité de produire de la vérité et par la suite le rendement et la productivité. Un chercheur est aussi un penseur, capable en même temps de penser son insertion dans un dispositif historique, donc ses déterminations, et de franchir ces limites-là, de conquérir sa liberté de pensée. On ne devrait pas avoir à distinguer, et encore moins à séparer l'activité consistant à faire de la science et à produire du savoir de l'activité de pensée et de réflexion, notamment sur le monde dans lequel on vit ». (Piron, 1996, p.143).

En d'autres termes, la mission du chercheur qui est de « produire de la connaissance », selon les modalités rigoureuses qu'impose la science, n'exclut pas qu'il pense, qu'il se pense comme un acteur nécessairement

engagé dans l'actualité d'un contexte social et dans une histoire. S'il convient qu'il ne se laisse pas systématiquement influencer par les réactions potentielles de ceux auxquels ses textes porteraient atteinte, il ne peut pas pour autant se dégager de toute responsabilité touchant les conséquences de ses propositions sous prétexte qu'elles ont été construites selon les rigoureuses méthodes qu'impose le courant scientifique dans lequel il se situe. La solidarité à l'égard de ses contemporains, ce souci de l'autre et cette assistance que l'on peut lui accorder sans que rien soit exigé en retour, ne pourrait-elle pas, pour peu qu'il s'en inquiète, le conduire à davantage de prudence ?

Conclusion

Le chercheur a de toute manière vocation à intervenir dans l'espace public, qu'il conseille le politique ou qu'il l'interpelle. Il ne saurait cependant le faire sans prendre quelques précautions. Parmi celles-ci, nous avons avancé le fait qu'il doive s'instruire et se cultiver, mais également qu'il intervienne avec la prudence et la modestie que lui impose la nature de ses travaux.

Ces précautions auxquelles nous avons tenté de donner un contenu positif et que nous avons essayé de formuler dans un registre de langage courant, ont été inspirées par la pensée de Weber qui a influencé tant de sociologues contemporains qui cherchaient à penser leur propre engagement.

Beitone, et Martin-Baillon (2016) commentant méticuleusement la question de « la neutralité axiologique » (expression traduite de sa conférence sur le métier et la profession de savant en 1917) affirment que le sociologue ne demande pas aux chercheurs de ne pas intervenir dans l'espace public, ce qu'il leur demande c'est d'être capable de réflexivité et de probité intellectuelle.

Aussi peut-on espérer que le fait de se cultiver permette d'apporter lucidité et discernement au chercheur pour qu'il puisse réfléchir – et prendre de la hauteur quant – à la valeur épistémologique, au statut et à la portée scientifique et sociale de sa production scientifique, mais également modestie et prudence pour éviter qu'il émette des analyses et des avis aussi réducteurs que surplombants sur les réalités sociales et politiques à propos desquelles il intervient publiquement. Ce qui est en jeu, dans ce qui pourrait relever en même temps d'une « usurpation de

légitimité »⁵⁴ (Waltzer, 1997) et d'un « effet Dunning Kruger »⁵⁵, c'est aussi une question de survie de la démocratie, notamment à un moment où les experts de tous ordres sont invités à soutenir un pouvoir qui possède de nombreux attributs de ce que pourrait être une technocratie.

Références

- Beitone, A. & Martin-Baillon, A. (2016). La neutralité axiologique dans les sciences sociales, Une exigence incontournable et incomprise, *Revue du MAUSS permanente*, 18 décembre 2016 [en ligne]. <http://www.journaldumauss.net/?La-neutralite-axiologique-dans-les-1340>.
- Benda, J. (2003) *La Trahison des clercs*, Les Cahiers rouges, Grasset (1^{ère} ed. 1927).
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1987), « Objectiver le sujet objectivant », dans *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit : 112-116.
- Bourdieu, P. (2002) [1984], *Questions de sociologie*. Paris : Minuit
- Bourdieu, P. (2002). « Pour un savoir engagé », *Interventions (1961-2001). Sciences sociales et action politique*, Agone, Marseille.
- Bourdieu, P. (2002). « Pour un savoir engagé », *Interventions (1961-2001). Sciences sociales et action politique*, Agone, Marseille.
- Habermas, J. (2020). Propos recueillis par Nicolas Truong, *Le Monde*, Publié le 10 avril 2020 à 06h00
- Hamel, J. (2008). Qu'est-ce que l'objectivation participante ? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie », *Sociologos* [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 24 mars 2008, consulté le 14 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/1482>.
- Lahire, B. (2012). Le savant et les politiques. A quoi servent les sciences sociales, consulté le 12-04-2020, <http://ses.ens-lyon.fr/articles/le-savant-et-les-politiques-a-quoi-servent-les-sciences-sociales--179900>.
- Nietzsche, F. (1993) *Œuvres*, édition dirigée par Jean Lacoste et Jacques Le Rider, Paris, Robert Laffont, « Bouquins », tome 1, p. 186.

⁵⁴ Waltzer (1997, 4) explique en ces termes ce que peut être une « usurpation de légitimité » : « *Ce qui vaut dans la sphère économique ne se laisse pas transférer dans la sphère de l'éducation, ou dans celle du pouvoir politique ; les loisirs, la famille, et même la grâce divine ont chacun leur « sphère » propre [...] Tout passage illégitime d'une sphère à une autre conduit à une forme spécifique de tyrannie* ». Cette analyse nous conduit à nous demander si le propos du chercheur dans sa sphère scientifique peut être légitimement transféré avec le même sens et la même valeur dans la sphère sociale.

⁵⁵ Dunning et Kruger sont deux psychologues américains qui ont montré que « l'ignorance engendre plus fréquemment la confiance en soi que ne le fait la connaissance ». L'effet qui résulte de cette observation est aussi appelé « effet de surconfiance ».

- Latour, B. (2012). Que la bataille se livre au moins à armes égales » postface à E. Zaccai, F. Gemenne, F. & J.-M. Decroly (dir.). *Controverses climatiques, sciences et politique*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Piron, F. (1996). Ecriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et Sociétés*, 20, 125-148.
- Putnam, H. (2004). *Fait-valeur, la fin d'un dogme et autres essais*, traduit par M. Caveribère et J.-P. Cometti, éditions de l'Éclat, Paris et Tel Aviv, 2004.
- Ricoeur, P. (2017). *Philosophie, éthique et politique. Entretiens et dialogues*. Paris : Seuil.
- Roy, P. -É. (2012). Le philistin instruit. *Encyclopédie de l'Agora*.
- Sartre J.-P. (1972). *Plaidoyer pour les intellectuels*, Paris : Gallimard.
- Stengers, I. (2011). Pour une intelligence publique des sciences. *Alliage*, 69, 24-34.
- Weber M. (1904), *L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales*, in Weber (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Recueil d'articles publiés entre 1904 et 1917 traduits de l'Allemand et introduits par Julien Freund. Paris: Librairie Plon.
- Weber, M. (1917). Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques. In Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Recueil d'articles publiés entre 1904 et 1917 traduits de l'Allemand et introduits par Julien Freund. Paris: Librairie Plon.
- Weber, M. (1919). *Le Savant et le politique*. Paris : Plon (éd. 1959).

Retourner le stigmate du savoir engagé

Laurence De Cock⁵⁶

Introduction

La plupart du temps, l'historienne ou historien est animé par une poussée d'ailleurs, dans le temps. Il y a celles et ceux qui privilégieront la quête d'altérité radicale, assumant même une rupture totale avec le présent, s'insurgeant parfois contre ce « péché des péchés entre tous irrémédiables : l'anachronisme ! » (Febvre, 1942) ou même celui de la comparaison ; d'autres assumeront l'existence de linéaments entre leur présent et un passé qu'ils diront non révolu, en quête plus ou moins assumée de réponses dans un ailleurs qui livrerait ses mystères certes mais aussi ses questions à poser au présent. C'est sans doute le sens de cette formule rabâchée jusque dans les classes « le passé éclaire le présent », une formule un peu creuse mais de laquelle se dégage une évidence : faire de l'histoire, ça sert à quelque-chose. Et même presque une loi : on ne peut pas creuser le passé sans faire bouger quelque-chose du présent.

Il a beaucoup été écrit déjà à ce sujet. De toute la littérature en circulation, on retiendra un éternel malentendu autour de la célèbre formule là encore de Febvre, prononcée lors de sa conférence inaugurale à l'université de Strasbourg en 1919 : « L'histoire qui sert, c'est une histoire serve », qui nous est justement *resservie* dès qu'il s'agit de fustiger une intervention historique jugée trop « engagée ». Pourtant la formule est sans équivoque, ce n'est pas d'utilité sociale dont il est question mais de servitude. Autrement dit, l'histoire serve est celle qui est entièrement soumise à une cause (souvent politique), au point même que cette cause en soit la commanditaire et même la rétributrice. Ce que critique l'historien fondateur des Annales n'est certainement pas la mobilisation de la recherche historique au service de justes causes, mais le fait que son absence d'autonomie nuise à son caractère scientifique de recherche du vrai.

Ce texte ne sera pas une énième contribution théorique sur le sujet. Il est plutôt un parti-pris personnel, subjectif, partant de ma propre

⁵⁶ Enseignante en lycée et à l'université Paris-Diderot.

trajectoire, où je fais l'hypothèse de faire émerger des questionnements dépassant très largement ma petite personne et pourquoi pas de faire avancer de quelques pousses la réflexion collective que nous devons poursuivre sur les finalités intellectuelles et sociales de notre métier.

Il s'agit donc d'utiliser le « je » en toute conscience, et de m'inscrire modestement dans ce que, dans un essai récent, Enzo Traverso (2020) appelle les « passés singulier », même s'il en conclut plutôt à l'usage de la subjectivité chez les historiens comme prétexte à se soustraire du monde alors que j'y vois la garantie de m'y engager.

Éléments d'auto-analyse

« J'appartiens aux classes bourgeoises. Je me sens bourgeois et j'ai été élevé dans les attitudes et les idéaux de cette classe. Néanmoins, la vocation de notre science, c'est de dire ce que les gens n'aiment pas entendre – à ceux qui s'y trouvent plus haut dans la hiérarchie sociale, à ceux qui s'y trouvent plus bas, mais aussi à sa propre classe » (cité par Kalinowski dans Weber, 2005, p.191).

Je ne connaissais pas encore cette citation de Max Weber lorsque j'ai entrepris la rédaction de ma thèse, laquelle je commençais par quelques « éléments d'auto-analyse ». Je savais mon parcours atypique dans le monde de la recherche : une thèse tardive, une implication totale dans l'enseignement secondaire, et une scolarité en amont assez banale, jamais enthousiaste, davantage dévouée aux facéties adolescentes et très éloignée *des cursus honorum* traditionnels menant à la plupart des carrières académiques. Chose encore plus rare, j'avais, en commençant ma thèse, une petite notoriété due certes à quelques premiers travaux éditoriaux sur l'enseignement de l'histoire⁵⁷, mais surtout à mes activités au sein du Comité de Vigilance Face aux Usages de l'Histoire (CVUH) rejoint en 2005 aux côtés de Gérard Noiriel, Nicolas Offenstadt et Michèle Riot-Sarcey. Empêcheurs de tourner en rond, nous intervenions alors régulièrement dans les médias pour critiquer les instrumentalisation de l'histoire par le pouvoir, ce qui nous avait valu quelques inimitiés fortes de ce côté-là d'abord, mais aussi dans les cercles historiens soucieux de rappeler leur autonomie et nous accusant de confondre militantisme et histoire en acceptant de jouer le jeu des médias. Par ailleurs, en fondant le collectif Aggiornamento histoire-géographie

⁵⁷ J'avais déjà publié deux ouvrages sur le sujet : *Mémoires et histoire à l'école de la République* (2007) avec Benoît Falaize et Corinne Bonafoux, et *La fabrique scolaire de l'histoire* (2009) en co-direction avec Emmanuelle Picard.

avec mes amies Suzanne Citron et Patricia Legris, j'avais pris également l'habitude d'intervenir publiquement sur les programmes d'histoire.

Ma thèse portant sur l'enseignement du fait colonial, il me fallait sonder mon rapport à la neutralité et offrir les garanties du caractère scientifique de ma recherche doctorale, ceci en mobilisant les très nombreux travaux qui s'étaient attachés à interroger l'articulation entre science et engagement. C'est dans cette définition de l'engagement que je me suis le plus reconnue : « Ensemble des liens politiques, institutionnels, professionnels, contractuels mais aussi biographiques, familiaux, intimes et parfois même charnels » (Naudier et Simonet, 2011), à savoir une combinaison de sphères d'appartenance, intimes et publiques, qu'il me semblait vraiment illusoire de prétendre nier pour garantir la fiabilité de mes recherches. Je préfèrai donc vendre la mèche sur leur existence et leurs éventuelles interférences avec mes questionnements et tâtonnements ; une manière de les mettre à distance sans les nier et même d'en tirer scientifiquement profit : tout savoir est produit dans des « configurations historiques » par « *les imbrications tout à la fois politiques, scientifiques et biographiques* » rappelle Bernard Pudal (2011, p.28).

L'objectivation des engagements est donc une première étape de leur mise à distance et j'ai ainsi considéré que mes quelques participations aux débats sur l'histoire scolaire, y compris plus spécifiquement sur l'enseignement du fait colonial relevaient d'une sorte de « participation observante » selon l'expression de Xavier Dunezat (2011, p.80) plus que d'une observation participante.

Dans de nombreux travaux, Gérard Noiriel, un historien que l'on peut qualifier de très engagé sur les questions sociales, rappelle aussi régulièrement que sa condition d'enfant ayant grandi dans un milieu populaire l'a aidé dans ses recherches sur le monde ouvrier, mais il plaide parallèlement pour l'autonomie de la science comme ce qui la prémunit de devenir serve (Noiriel, 2003).

Quel est donc cet interstice mystérieux qui permettrait tout à la fois d'assumer un engagement et de maintenir et garantir l'objectivité et la fiabilité scientifique de nos travaux ?

La meilleure réponse est sans doute chez Max Weber et dans la confusion voire le contre-sens attribué au concept de « neutralité axiologique ».

Dans sa traduction de « La science, profession et vocation », Isabelle Kalinowski insiste sur le contexte d'élaboration de cette formule désormais devenue lieu commun. Elle rappelle qu'elle émane d'une

traduction antérieure, devenue quasi officielle, de Julien Freund en 1965, à la suite d'une discussion avec Raymond Aron. Contestant cette interprétation, Isabelle Kalinowski en revient au texte allemand et au concept de *Wertfreiheit*. À « neutralité axiologique », elle oppose la traduction suivante : la *Wertfreiheit* serait, dans le domaine des sciences, la « non imposition des valeurs », en opposition au domaine des croyances, donc de la propagande. Cela n'a donc rien à voir avec une quête utopiste de neutralité du savoir, mais relève d'une réflexion sur ses possibles usages, notamment dans le cadre transmissif, nous y reviendrons.

La nuance est de taille car elle rappelle la différence entre la science comme production et méthode et ce qu'il advient ensuite de ses résultats. Que nos questionnements soient animés par des préoccupations du présent ou même des causes à défendre n'invalide donc pas la qualité de la démarche scientifique si cette dernière se plie aux règles de la méthode.

Se plier à la méthode relève ainsi d'une éthique : accepter que les résultats auxquels aboutit la recherche ne se moulent pas exactement dans une hypothèse de départ, laisser tous les possibles ouverts, y compris et surtout celui de se tromper. Ainsi lorsque j'ai commencé mes travaux sur l'enseignement de l'histoire coloniale, mes engagements sur le sujet m'avaient convaincue non seulement d'un certain tabou maintenu volontairement sur certains pans de cette histoire - des occultations en quelque sorte - mais aussi que l'institution scolaire, sous la pression d'entrepreneurs mémoriels, acceptait de revisiter ces pans de l'histoire coloniale dans le sens de la vérité. Or mes recherches ont considérablement reformulé ces hypothèses de départ : non seulement on enseignait davantage les « tabous » (comme la torture en Algérie) avant que cette question ne devienne un problème public, mais surtout, seule une sociologie fine de l'administration et du circuit d'écriture des programmes pouvait permettre de saisir les raisons de l'apparition ou disparition d'un contenu d'enseignement, lequel était rarement conditionné uniquement à l'idéologie dominante. C'est cette suspension de ses convictions durant le processus de la recherche qui prémunit contre l'absence d'objectivité ou de fiabilité des résultats.

L'engagement comme stigmaté

Pourtant, plusieurs historiennes et historiens ont subi et subissent encore les foudres de la corporation pour cause d'engagement trop prononcé qui invaliderait l'objectivité de leurs travaux. Ce sont

généralement des critiques faites aux historiens revendiquant une appartenance politique à gauche. Là encore, la lecture d'Isabelle Kalinowski nous éclaire sur cet aspect. C'est en effet en contexte d'ascension de carrière des universitaires situés à gauche que l'expression « neutralité axiologique » a été labellisée et brandie comme outil de disqualification. Ironie du sort en revanche, lorsque Max Weber, lui, évoque la Wertfreiheit, le contexte est davantage à la primauté des savants très réactionnaires dans les universités allemandes.

Quoi qu'il en soit, il suffit de lire les quelques textes autobiographiques d'un Howard Zinn (2013) ou d'un Eric Hobsbawm (2000) pour saisir le stigmate que constitue l'engagement dans la profession.

Sans qu'il soit évidemment question de nous comparer à ces deux immenses historiens, nous sommes quelques-unes et quelques-uns à subir régulièrement ces procès en partialité du fait de nos trop ostensibles engagements. Dans *L'histoire comme émancipation*, avec Guillaume Mazeau et Mathilde Larrère, nous avons tenté une nouvelle fois d'objectiver notre position. Il est vrai que l'ouvrage est né de notre soutien au mouvement universitaire du printemps 2018 contre la sélection à l'université (loi ORE). À cette occasion, nous étions intervenus tous les trois dans le cadre de cours alternatifs pour réfléchir aux vertus émancipatrices de l'histoire. Dans l'ouvrage qui en est issu, nous revenons sur ces critiques permanentes que nous devons affronter, parfois d'une très grande violence, désormais que les réseaux sociaux dictent une bonne partie des registres de dialogue public. Nous plaçons également à notre tour pour une « histoire engagée » en rappelant également les grandes causes qu'elle a permis de faire avancer. C'est bien grâce à des historiennes comme Joan Landes, Joan Scott, Michelle Perrot, Natalie Zemon-Davis, Pauline Schmitt ou Arlette Farge que l'histoire des femmes puis les études de genre se sont développées. Or ces femmes n'ont jamais caché leur engagement dans la cause féministe.

« Personne ne peut remettre en cause les acquis de cette histoire sous prétexte qu'elle est marquée par cet engagement, qui, lui seul, a permis de briser le silence des historiens et d'impulser de nombreuses recherches historiques », écrivons-nous dans notre essai (De Cock, Larrère et Mazeau, 2019, p.111). Elles ne sont pas les seules, que dire par exemple de *l'Histoire socialiste de la Révolution française (1901-1903)* de Jean Jaurès qui a permis à l'époque d'internationaliser la question révolutionnaire et de la désengoncer du roman national ?

L'engagement revendiqué permet donc de faire avancer la science historique mais reste pourtant un stigmate. Il ne convaincrat que les convaincus, ne serait que propagande, et de ce point de vue, serait porteur d'un risque d'endoctrinement. C'est là que le bât blesse, car le chercheur ou la chercheuse engagée est aussi dans la majorité des cas enseignant. On le suppose alors plus prompt à jouer de sa position hiérarchique pour manipuler un public avec lequel il entretient un rapport d'autorité.

Pédagogue ou propagandiste ?

La critique doit s'entendre et se discuter à l'aune de ce que l'on appelle la relation pédagogique qui n'est en effet pas de même nature qu'une autre médiatisation de l'histoire par le biais éditorial ou autre (les réseaux sociaux, la presse, les jeux vidéos, le spectacle vivant etc.⁵⁸). Toute relation pédagogique est par nature déséquilibrée par un rapport d'autorité, ou de domination. Différents courants que l'on peut regrouper sous le vocable de « pédagogie critique » s'attachent à vendre la mèche sur cette dissymétrie afin d'en limiter les effets supposés dommageables sur les apprenants (*cf.* Pereira et De Cock, 2018). Le problème n'est pas nouveau, l'éducation nouvelle par exemple fonde, dès le XIX^{ème} siècle, sa défense de la pédagogie active sur une remise en cause du magistère enseignant et du caractère purement transmissif de la relation pédagogique.

De même, l'accusation de manipulation et de propagande n'est pas nouvelle non plus. Dans son beau livre injustement oublié, l'historien Paul Gerbod (1976) raconte la difficile conciliation du métier d'enseignant avec l'engagement politique. Il expose, depuis le XIX^{ème} siècle, la surveillance et répression quasi systématique qui touche les enseignants, principalement de gauche, soupçonnés d'antimilitarisme, d'anarchisme, de communisme ... Certains sont révoqués, beaucoup simplement déplacés. On connaît l'histoire par exemple de Célestin Freinet qui, en 1934, subit une attaque contre ses méthodes de la part des notables de son village, Bar sur Loup, attaque, du fait de sa notoriété, amplement relayée par les médias conservateurs, en particulier par l'Action française. L'affaire apparaît bien comme un prétexte à punir un enseignant empêcheur de tourner en rond depuis longtemps avec ses critiques publiques de l'institution dans sa revue puis à travers sa

⁵⁸ Nous développons aussi tous ces points dans *L'histoire comme émancipation*. On peut aussi à ce sujet lire *Histoire* (2020) de Guillaume Mazeau.

méthode qui vantait une possible liberté avec les instructions officielles. Défenseur de l'écriture libre des élèves, il avait laissé un enfant publier son rêve dans lequel il était question du meurtre du maire. En réalité, les archives administratives conservées à Nice montrent que plusieurs enseignants du réseau Freinet faisaient l'objet d'enquêtes policières et administratives pour soupçon d'activisme politique en opposition avec la loyauté vis-à-vis de l'institution⁵⁹. À plusieurs reprises d'ailleurs, Freinet évoque cette question dans ses articles. Il se défend d'exercer la moindre propagande sur ses élèves : « Nous ne formons pas l'enfant : nous mettons à sa disposition, le maximum d'éléments, le maximum d'outils, le maximum de possibilités pour que, partant de ce qu'il est, dans son milieu, il parvienne à tout l'épanouissement individuel et social dont il est susceptible » écrit-il dans son édito de *L'éducateur prolétarien* en mai 1933, renvoyant le « bourrage de crâne du côté de l'institution.

Si les réflexions de Max Weber sur l'articulation entre science et engagement sont relativement connues, il n'en va pas de même de ses positions concernant la pédagogie. Or, c'est un problème qu'il aborde aussi, rappelant que l'on ne peut pas être chercheur sans enseigner et que cette problématique de la neutralité se poursuit jusqu'aux usages pédagogiques de la science. Selon Isabelle Kalinowski, la *Wertfreiheit* est même davantage un problème pédagogique. La relation pédagogique repose sur un professeur détenteur du monopole de la parole et des étudiants en situation de passivité et d'obéissance. Les étudiants sont donc en situation de « double dépossession » (Kalinowski dans Weber, 2005, p.199) et la *Wertfreiheit* serait un outil pour se prémunir, en tant qu'enseignant, de la facilité de sombrer dans la propagande. Un outil de conscientisation du dominant en quelque-sort.

Howard Zinn dit les choses autrement lorsqu'il affirme que :

« J'ai toujours commencé mes cours en prévenant les étudiants qu'ils allaient entendre mon point de vue personnel mais que j'essaierais néanmoins de traiter équitablement les autres positions. Je les encourageais à me contredire », ajoutant plus loin « Je n'ai jamais cru que j'imposais mes opinions à des esprits vierges et innocents [...] Sur un marché si longtemps dominé par la pensée orthodoxe, je souhaitais seulement pousser mon petit étalage pour offrir mes denrées en même temps que les autres et permettre ainsi aux étudiants de faire leur propre choix » (2013, p 11).

On objectera bien-sûr qu'entre les élèves de Freinet et les étudiants de Weber ou Zinn, il y a un certain *gap*. Mais la réflexion de fond reste la même et l'on peut la résumer de la manière suivante en trois points :

⁵⁹ Cf. le fonds Freinet des Archives départementales des Alpes maritimes.

- Tout apport de savoir est situé, a fortiori lorsqu'il s'agit de savoirs sélectionnés dans le cadre d'un curriculum officiel labellisé par une institution, qu'elle soit scolaire ou universitaire
- Tout savoir rencontre forcément d'autres savoirs préalablement institués par d'autres circuits ; une rencontre potentiellement concurrentielle.

La propagande ou endoctrinement consisterait à décréter, qu'un savoir prévaut sur les autres non pas du fait d'une démonstration scientifique mais du simple fait de l'autorité de celui ou celle qui le professe.

Retourner le stigmat

Cette forme d'équation implique d'en revenir à une formule simple susceptible de retourner le stigmat : il n'existe de savoirs qu'engagés en ce sens que le savoir résulte d'interactions permanentes avec des conjonctures qui le chargent de valeurs et finalités. Réfutable, le savoir, si l'on suit encore Weber devient quasi obsolète dès sa labellisation académique. Et c'est tant mieux. Il se met immédiatement au service des recherches à venir. C'est pourquoi la recherche comme la transmission sont des successions d'inaboutis. Et, dans ce cadre, endoctriner, soumettre à une propagande, ce serait vouloir clore les savoirs sur eux-mêmes en maîtrisant leur devenir.

De tout cela, il résulte qu'il ne peut y avoir d'émancipation sans savoirs assumant leur part d'engagement. Et que cela n'a rien à voir avec la gauche ou la droite, le communisme ou l'anarchisme mais avec l'acceptation des finalités critiques de la recherche et de l'enseignement.

En quoi le raisonnement qui précède permet-il de constituer une ressource pour enseigner ? Un curriculum formel au sens large (c'est-à-dire incluant les textes officiels, les supports pédagogiques, les normes d'évaluation) n'est jamais une somme de savoirs produits par la recherche. Loin s'en faut. Pour certaines disciplines, la distance est même telle avec les savoirs académiques qu'il en résulte des controverses assez régulières⁶⁰. Pour s'agencer dans un curriculum, les savoirs subissent un certain nombre de transformations qui répondent à des demandes

⁶⁰ Dans ma discipline en histoire, cet éloignement entre la production historiographique et l'histoire scolaire est même l'un des principaux objets de discussion

diverses, principalement scientifiques, didactiques, et pédagogiques, politiques, et administratives.

La connaissance des coulisses de la scolarisation d'un savoir est une première condition de sa dénaturalisation et de la possibilité de se l'approprier et de le travailler avec des élèves de manière critique. Ainsi les savoirs n'apparaissent pas comme « déjà là » mais comme le produit d'interventions sociales. On comprend par exemple que, dans cette optique, « enseigner les valeurs de la République » selon la formule consacrée peut se faire autrement que sous la forme d'un catéchisme républicain qui aurait davantage à voir avec l'endoctrinement.

Dans ces conditions, l'engagement du scientifique et du pédagogue est la condition d'une démarche émancipatrice. La « neutralité axiologique », parce qu'elle dévoie la pensée originelle de celui qui en est présenté comme le père, est une injonction qu'il faut remettre à sa juste place : celle du maintien d'un ordre existant ; une place très éloignée de la définition d'une science désintéressée, et publique (Saint-Martrin, 2020).

Références

- De Cock, L., Larrère, M. et Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Marseille : Agone.
- Dunezat, X. (2011). Travail militant et/ou travail sociologique. Faire de la sociologie des mouvements sociaux en militant. In D. Naudier et M. Simonet, *Des sociologues sans qualité*, pp. 80-97. Paris : La Découverte.
- Febvre, L. (1942). *Rabelais ou le problème de l'incroyance au XVIème siècle*, Albin Michel, 1942.
- Gerbod, P. (1976). *Les enseignants et la politique*. Paris : PUF.
- Hobsbawm, E. (2000). *L'historien engagé*. La Tour d'Aigues : L'Aube.
- Mazeau, G. (2020). *Histoire*. Paris : Anamosa.
- Naudier, D. et Simonet, M. (2011). *Des sociologues sans qualité*. Paris : La Découverte.
- Noiriel, G. (2003). *Penser avec, penser contre, itinéraire d'un historien*. Paris : Belin.
- Pereira, I. et Laurence De Cock (dir), *Pédagogies critiques*. Marseille : Agone-Fondation Copernic.
- Pudal, B. (2011). Une prise de position dans la socio-histoire du communisme et du militantisme. In D. Naudier et M. Simonet, *Des sociologues sans qualité*, pp. 23-43. Paris : La Découverte.
- Saint-Martin, A. (2020). *Science*. Paris : Anamosa.
- Traverso, E. (2020). *Passés singuliers, Le Je dans l'écriture de l'histoire*. Québec : Lux.

- Weber, M. (2005). *La science, profession & vocation, suivi de leçons wébériennes sur la science & la propagande*. Marseille : Agone.
- Zinn, H. (2013). *L'impossible neutralité, autobiographie d'un historien militant, éléments*. Marseille : Agone.

Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire

Charles Heimberg⁶¹

Introduction

La notion d'engagement est d'une grande ambiguïté dans la mesure où elle est convoquée dans des contextes, avec des finalités et selon des modalités qui peuvent être très différentes. Ainsi, l'engagement prescrit par une autorité politique, ou par une culture dominante, dans un contexte déterminé, se distingue forcément de l'engagement personnel ou collectif au service d'une cause minoritaire dans une configuration subalterne. Cette distinction est d'autant plus importante dès lors que l'on parle de l'institution scolaire dans laquelle cette notion d'engagement, s'agissant des élèves, est mise en avant d'une manière contradictoire, dans une perspective normative ou plus ouverte, prolongeant la même ambiguïté qui caractérise la dimension de citoyenneté, entre pacification contrainte et réflexion intellectuelle.

La nature progressiste d'un engagement s'établit à la mesure de sa contribution à une possibilité d'émancipation sociale, personnelle ou collective. Nous utilisons ici le terme d'émancipation au sens d'une quête de libération, d'une prise d'autonomie, vis-à-vis de pressions sociales déterminées. C'est donc aussi, dans le domaine de l'histoire, un mouvement qui tend à *défataliser* le présent, et le passé, en restituant une marge de manœuvre aux protagonistes des situations examinées dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui.

Sous l'angle particulier de l'agentivité, c'est-à-dire de la capacité d'agir et de faire des choix, nous nous proposons de réfléchir aux notions d'engagement et d'émancipation dans le champ qui est propre à l'histoire, à sa transmission, à l'intelligibilité qu'elle permet de construire et, en fin de compte, à sa didactique.

⁶¹ Professeur, Université de Genève, Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté ÉDHICE.

Deux niveaux d'enjeux pour la didactique de l'histoire

Dans le champ des sciences de l'éducation, celui plus spécifique de la didactique de l'histoire demeure d'une grande fragilité aussi bien sur le plan institutionnel, en devant pour beaucoup son existence à une formation des enseignant·es qui est elle-même en constante redéfinition, que sur le plan épistémologique, notamment par sa situation intermédiaire entre science historique et sciences de l'éducation, ainsi que par un manque général de reconnaissance dans la société. Alors que son objet d'étude, la transmission d'une intelligibilité du passé comme du présent, est éminemment politique, dans le sens le plus noble du terme, ses pratiques dominantes tendent à dépolitiser ses contenus, ou à ne pas trop insister sur leur caractère construit et discutable, ce qui l'éloigne d'une manière décisive de ses finalités critiques et citoyennes alors qu'elles sont pourtant volontiers déclarées.

La présente contribution se situe au cœur de ce champ et se veut une réflexion critique à partir d'une position professionnelle centrée sur la formation des enseignant·es, l'enseignement et la recherche en didactique de l'histoire, élargie aux enjeux de l'éducation à la citoyenneté ; et à partir surtout des expériences qu'elle a suscitées. Le choix d'affronter des questions de contenus au cœur de la transposition didactique, c'est-à-dire de la transformation de savoirs scientifiques en des savoirs à enseigner, induit une nécessaire centration sur les savoirs et leur dimension critique en même temps que savoureuse (Astolfi, 2008). Parmi les didactiques disciplinaires, celle de l'histoire a en effet la particularité de porter sur des contenus qui ne sont pas tous l'objet d'un consensus très solide alors même que leur version scolaire est souvent présentée dans une version lisse fort éloignée des controverses historiques. Elle doit donc interroger fortement le *quoi enseigner (et apprendre)*, et pas seulement le *comment enseigner (et apprendre)*, notamment sous les angles du poids qu'elle attribue à la dimension nationale et identitaire, de l'importance qu'elle accorde à la problématisation, de la manière dont elle affronte, ou pas, des questions sensibles ou de l'attention qu'elle porte, ou pas, aux points de vue subalternes.

En même temps, l'apprentissage scolaire de l'histoire, dans une perspective engagée et critique, se justifie par la poursuite de finalités axiologiques et sociétales qui portent notamment sur les idées de curiosité envers l'autre, de prise en compte de l'incertitude des acteurs et actrices dans leur propre présent, ainsi que de construction d'une faculté de discernement face aux enjeux du présent. Cet apprentissage se développe

par le fait de porter un regard spécifique sur le monde qui puisse être nourri par un questionnement découlant de l'épistémologie de la discipline *histoire*. Parmi ce qui le compose figurent par exemple la comparaison à travers l'espace et le temps, entre dissemblances et ressemblances, entre ruptures et continuités, mais sans jamais oublier que l'historien Marc Bloch définissait dès les années trente sa discipline comme « la science d'un changement », « une science des différences » (Bloch, 2006, p. 475) ; la périodisation différenciée qui fait émerger des significations complémentaires d'un même événement ; les interactions entre histoire et mémoires, entre documents et témoins, toujours dans le sens d'une prise en considération de traces multiples ; la reconstruction des présents du passé dans lesquels les protagonistes d'antan affrontaient des incertitudes et ignoraient leur devenir ; etc.

En tant que science sociale portant sur l'organisation collective des sociétés, l'histoire, dans sa variante scolaire, se doit aussi de relever d'une activité expérimentale basée sur une dimension de dévolution par laquelle chaque élève est amené à construire sa compréhension à partir de connaissances scientifiques qu'il est incité à mobiliser, mais sans être soumis à des injonctions prescriptives. Ainsi, la responsabilité de chercher et de trouver une explication à un problème de société examiné devrait pouvoir être attribuée à l'élève sans qu'une réponse lui soit imposée d'emblée. Il en va d'ailleurs de même dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, à concevoir comme une éducation au politique dans le sens susmentionné, et sans cesse confrontée au dilemme consistant, en classe, à savoir *comment faire valoir sans prescrire*. Associé à l'exigence de donner à voir et faire construire une histoire critique et ouverte à l'éventail des possibles, ce principe, qui rappelle des préceptes de l'éducation nouvelle, mais surtout de l'éducation libertaire, constitue ainsi le second niveau requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire.

En réalité, ces deux niveaux sont étroitement reliés et dépendent l'un et l'autre de certains héritages dont il est utile d'avoir bien conscience. Ainsi, les grandes conférences que le sociologue Émile Durkheim a prononcées sur la pédagogie au début du siècle dernier sont révélatrices pour ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. En effet, ses propos insistaient sur l'importance qu'il y avait pour chaque élève de vivre en classe le cheminement de l'expérimentation au cœur de ses apprentissages scientifiques :

« Au lieu de lui donner les résultats en bloc, on lui en fera sommairement l'histoire laborieuse, on lui dira comment l'humanité n'y est parvenue qu'à la suite d'expériences, de tâtonnements, d'échecs de toutes sortes » (Durkheim, 1963, p. 222).

Or, quelques pages plus loin, avec une autre conférence consacrée cette fois à l'enseignement de l'histoire, son ton était bien différent :

« Pour attacher l'enfant au groupe social dont il fait partie, il ne suffit pas de lui en faire sentir la réalité ; il faut qu'il y tienne effectivement par toutes les fibres de son être. [...] C'est le rôle du maître, et c'est là encore l'enseignement de l'histoire qui fournira les moyens d'atteindre ce but » (Durkheim, 1963, pp. 236-237).

Cet héritage, qui nous rappelle aussi le fait que l'histoire, au même titre que la géographie, a été intégrée comme discipline scolaire aux contenus des systèmes d'instruction publique dans le contexte de l'émergence des États-nations pour contribuer à leur légitimation, pèse encore lourdement dans le présent. Il explique en partie cette doxa tyrannique qui s'exerce constamment sur l'histoire scolaire au niveau en particulier de ses contenus (Heimberg, al., 2013).

L'histoire scolaire est apparue dans la période de l'invention de la tradition (Hobsbawm, Ranger, 2006) et ses contenus initiaux lui sont en quelque sorte associés. À l'instar de ces représentations pyramidales de la féodalité qui illustrent encore aujourd'hui beaucoup de manuels scolaires, il existe aussi des stéréotypes savants (Brusa, 2004), forgés par des historiens du XIX^e siècle et largement mis à distance depuis par l'historiographie, dont l'histoire scolaire a toutes les peines du monde à se débarrasser.

Dès lors, pour l'histoire enseignée et pour sa didactique, les notions d'engagement et d'émancipation ne concernent pas seulement les contenus qui sont transmis, mais aussi les manières de les transmettre. Elles mettent surtout d'emblée en jeu la conception que l'on a de la discipline *histoire*, de sa place dans la société, des manières dont elle est investie non seulement dans le monde académique, mais aussi, à toutes sortes de niveaux, dans le monde social (Mazeau, 2020). Cette réflexion, engagée notamment dans les années quatre-vingt-dix par un dossier de la revue *Diogène* (1994) consacré au thème de « La responsabilité sociale de l'historien », nous mène au concept d'*usage public* de l'histoire, que Nicola Gallerano présentait dans cette publication. L'usage public de l'histoire est exercé à l'extérieur de la profession historique, mais est trop souvent confondu avec son usage politique, alors qu'il peut correspondre à la fois à des distorsions ou à des apports de connaissance.

Cette forme de présence du passé dans le présent nécessite par conséquent une analyse critique au cas par cas. Elle a été plus récemment prolongée par la notion d'histoire publique par laquelle des historien-nes déploient eux/elles-mêmes leurs compétences dans l'espace public, la discipline *histoire* pouvant de moins en moins rester cantonnée dans une tour d'ivoire.

Nous reprenons ci-après ces différents éléments et tentons de les approfondir à partir de quelques exemples en interrogeant simultanément les notions d'engagement et d'émancipation dans les champs des sciences sociales et de l'éducation. Pour ce faire, nous nous référons à une approche historico-didactique par laquelle des conceptions anciennes de l'apprentissage, du développement cognitif ou de l'éducation méritent d'être réexaminées dans le présent, en se les réappropriant, parce qu'elles répondent en partie à des problèmes contemporains.

Cette idée qu'il y aurait deux niveaux requis pour adopter une posture progressiste en matière d'éducation et de scolarisation, qui vaut pour la transmission de l'histoire mais aussi plus largement, est notamment inspirée des réflexions d'Antonio Gramsci pour qui :

« l'école unitaire ou de formation humaniste (ce terme d'humanisme étant entendu au sens large et non seulement dans un sens traditionnel) ou de culture générale, devrait se proposer d'insérer les jeunes dans l'activité sociale après les avoir conduits à un certain niveau de maturité et de capacité pour la création intellectuelle et pratique, et d'autonomie dans l'orientation et l'initiative » (Gramsci, 2014, p. 293, extrait du Cahier 12).

Cette phrase comprend toutes les composantes de ce qui rend possible un développement de la personnalité et une émancipation : d'un côté l'instruction et les savoirs, de l'autre l'éducation et la formation personnelle, le tout s'orientant vers une capacité et une autonomie créatrices.

Saveur et discernement

L'importance qu'il y a de permettre au plus grand nombre d'élèves que possible d'accéder à des savoirs suffisamment consistants pour produire de l'intelligibilité et une capacité d'analyse critique est volontiers soulignée par celles et ceux des didacticien-nes qui sont attaché-es à la dimension *disciplinaire*. Certes, cet adjectif peut prêter à confusion avec son double sens qui peut l'associer à une posture rétrograde, prescriptive et magistrale de la transmission des savoirs. Mais nous postulons ici l'intérêt d'un passage par les modes d'organisation

épistémologique des disciplines scolaires comme vecteur de l'apprentissage et de l'accès à une pensée critique, une étape qui ouvre ultérieurement à une possible perspective pluridisciplinaire.

Cette posture reprend le concept de saveur des savoirs que Jean-Pierre Astolfi a proposé il y a une quinzaine d'années et souligne avec lui l'importance qu'il y a de dépasser le double écueil de novateurs qui négligeraient l'importance des savoirs à transmettre et de rétronovateurs qui négligeraient celle d'une réflexion sur les modalités pédagogiques de leur transmission (Astolfi, 2008, p. 15).

Dans le domaine de l'histoire, ces savoirs correspondent d'une part à des données factuelles qui doivent parfois être défendues contre des phénomènes d'occultation ou de négation, comme par exemple à propos de l'existence de chambres à gaz dans les centres nazis de mise à mort (Vidal-Naquet, 1987) ; d'autre part à des modalités d'analyse de ces données factuelles qui relèvent de l'épistémologie et des modes de pensée propres à cette discipline. Mais surtout, au-delà de tout ce qui ne doit pas être occulté du passé, et sous réserve de la rigueur et de l'honnêteté qui sont nécessaires, puisqu'il s'agit d'une science sociale portant sur des faits humains, les savoirs de l'histoire sont pluriels, discutables et discutés, susceptibles d'évoluer en fonction du renouvellement des questions qui se posent dans le présent à l'égard du passé.

Dans la conception de la transmission de l'histoire que nous avons développée autour d'une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire qui consiste à concevoir cet enseignement par des croisements entre données factuelles et questionnements spécifiques de la discipline (Heimberg, 2018), trois questions se posent en amont qui sont déterminantes pour établir la nature de l'histoire scolaire qu'il est question de développer.

La première concerne la dimension identitaire de l'histoire qui contraste désormais, et de plus en plus, avec sa dimension scientifique compte tenu de l'évolution contemporaine de l'historiographie. Bien sûr, toute étude du passé met en évidence des liens entre passé et présent qui produisent de l'identité, ou plutôt des identités. Cependant, s'il s'agit d'une identité *toujours là*, remontant dans un lointain passé par une prétendue continuité ethnogénétique, la quête identitaire prend le dessus sur la quête d'intelligibilité et l'histoire perd sa nature scientifique. En outre, le risque est grand de réserver une telle posture identitaire à la seule version scolaire de l'histoire tout en la mettant à distance pour sa version scientifique.

Une autre question porte sur la tension existant entre histoire-récit et histoire-problème. En se déployant par récits et tableaux (Prost, 1996), l'histoire relève toujours un peu des deux. Cependant, dans sa version scolaire, elle tend à être circonscrite dans la seule narration d'un récit lisse dont tous les éléments successifs s'enchaîneraient par des relations de cause à effet naturalisées après coup en taisant toutes leurs contingences. Une autre histoire scolaire est toutefois aussi envisageable, centrée sur des questionnements historiques, par des regards spécifiques exercés sur les sociétés d'hier et d'aujourd'hui autour de problématiques déterminées, centrées sur la perception du changement, des différences et de leur possibilité.

Enfin, une troisième interrogation concerne les questions sensibles qui ont trait pour la plupart à des enjeux de mémoires. L'histoire scolaire porte-t-elle seulement sur des périodes suffisamment anciennes, ou sur des thèmes dûment choisis, pour ne pas trop provoquer de remous dans le présent ? Affronte-t-elle au contraire des thématiques qui suscitent des points de vue contradictoires et s'inscrivent dans des controverses ? Y a-t-il de la place en classe d'histoire pour étudier le conflit israélo-palestinien ou les mémoires de la Guerre d'Algérie ? Cette dimension de mémoire est-elle abordée en classe pour en comprendre les mécanismes et les manifestations publiques qui sont elles-mêmes devenues des objets d'étude de l'histoire ? Ou vaut-il mieux s'en tenir à des thèmes froids ou refroidis pour l'étude d'un passé lointain et aseptisé ?

Bien sûr, une histoire scolaire conçue comme une histoire de toutes et tous, attentive aux pluralités des échelles et des identités, incluant des questionnements problématiques dans son examen du passé et affrontant les thèmes sensibles qui divisent et font débat dans la société nécessite pour le moins une solide formation des enseignant·es sur la base d'une non moins solide réflexion.

S'il apparaît que l'enseignement de l'histoire relève en général de finalités qui sont diverses, complémentaires ou contrastées, par exemple des finalités intellectuelles, identitaires et civiques (De Cock, 2015), et s'il semble illusoire de vouloir poursuivre une seule de ces catégories, la question de leur poids relatif réel dans le quotidien de la classe se pose avec acuité. En effet, dans la perspective d'une émancipation par les savoirs, les finalités intellectuelles de l'apprentissage de l'histoire sont d'autant plus importantes qu'elles ne vont pas de soi, étant probablement celles qui sont les plus difficiles à développer.

La dimension intellectuelle de l'histoire, qui passe en particulier par ses questionnements et par l'exercice d'une pensée historique, nécessite

tout un travail d'explicitation qui peut s'inspirer des réflexions des révolutionnaires français, Lakanal et Condorcet notamment, lorsqu'ils cherchaient à développer les premières formations d'enseignant-es dans le cadre de l'École normale de l'An III. Leur concept d'élémentation des savoirs postule un principe qui vaut dans toutes les disciplines qui se sont développées ensuite dans l'institution scolaire : pour les rendre accessibles, il y aurait lieu de décomposer les savoirs non pas en les simplifiant arbitrairement, mais en dégagant des noyaux fondamentaux susceptibles de favoriser une reconstruction cognitive menant à exercer la pensée propre à chacune de ces disciplines (Heimberg, 2018).

Le concept d'élémentation des savoirs reste relativement abstrait, mais il peut nourrir toute la réflexion d'une discipline pour expliciter, dans sa version scolaire, les composantes de son épistémologie qui sont les plus importantes en termes de transmission, de production de sens et de construction d'intelligibilité. C'est ce que nous avons tenté de développer avec la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire.

Dans la même veine historico-didactique, la théorie du développement de Lev Vygotski, qui date des années trente et a été réinvestie notamment dans le domaine des didactiques depuis les années quatre-vingt, fournit une autre image qui va dans le même sens avec son concept de zone de proche développement dans laquelle des problèmes peuvent être soumis à des élèves ou groupes d'élèves pour leur permettre de transformer leurs concepts spontanés en des concepts scientifiques. Là encore, il revient à chaque discipline scolaire de déterminer, à partir de son épistémologie et des spécificités qui la rendent enseignables, les contenus concrets qui permettent ce processus de développement. Cette manière de voir implique en effet de concevoir le développement de l'élève comme passant nécessairement par des « disciplines formelles », une perspective qui est partagée par d'autres penseurs de l'apprentissage comme Johann Friedrich Herbart et que parcourt tout un courant diachronique qui remonte à Comenius jusqu'aux didactiques des disciplines scolaires d'aujourd'hui (Schneuwly, 2008, p. 51).

Ainsi, l'histoire n'est plus seulement un récit du passé, mais elle se présente comme une ressource réflexive qui permet d'approfondir une compréhension des sociétés du passé et du présent, ainsi que des processus évolutifs qui les distinguent entre elles. Sans pouvoir aborder ici tous les aspects de cet appareillage, nous pouvons en évoquer quelques-uns parmi les plus significatifs, comme les activités de comparaison et de périodisation, l'enrichissement des interprétations en inscrivant simultanément les mêmes situations dans une pluralité

d'échelles de temps, d'espace ou de situation sociale, ou la prise en considération des rapports de domination.

Au cœur de cette grammaire, c'est toutefois la reconstitution, autant que faire se peut, des présents du passé qui produit potentiellement le plus de sens. Le travail d'histoire vise en effet à mesurer l'étrangeté, c'est-à-dire la différence du passé. Mais il implique aussi de considérer que dans ce passé, des hommes et des femmes ont vécu, ou plutôt vivent, une expérience historique dans leur propre présent, prise entre un champ d'expérience de leur passé et un horizon d'attente dans leur avenir, avec ses espoirs et ses craintes, mais surtout ses incertitudes (Koselleck, 1990). Cette dynamique de temporalités et ces interactions entre passé, présent et avenir produisent de l'historicisation et une forme de conscience historique. Face à l'indétermination de l'avenir et sous l'effet de l'horizon d'attente, les protagonistes de ce passé au présent effectuent des choix plus ou moins conscients, plus ou moins volontaires, mais qui produisent toujours des conséquences quant à ce qui advient, ou pas.

Cette réflexion historienne au plus près des acteurs et actrices du passé permet à la fois de mesurer l'étrangeté du passé et de son univers mental, et de mettre à distance toute vision fataliste et déterministe de l'évolution humaine et de l'histoire. Elle incite ainsi à considérer, en termes d'émancipation par les savoirs, la responsabilité sociale qu'exercent les individus et les groupes dans les situations du passé et du présent.

Autonomie et dévolution

La conception d'un apprentissage de l'histoire susceptible de produire non seulement de l'intelligibilité, mais aussi une capacité réflexive et de libre arbitre nécessite par ailleurs une posture pédagogique particulière qui permette de réaliser pleinement ces objectifs. Là encore, les héritages sont pesants et c'est bien la confusion entre formation et formatage qu'il s'agit d'éviter.

Si nous reprenons les trois catégories de finalités de l'enseignement de l'histoire proposées par Laurence De Cock (2015), il importe pour chacune d'entre elles, et pour des raisons différentes, que les apprentissages des élèves soient effectués avec une certaine autonomie en évitant les injonctions prescriptives. Dans une perspective privilégiant l'idée d'une émancipation par des savoirs historiques, les finalités identitaires viseraient plutôt une prise de conscience de la pluralité des identités, des visions ouvertes et croisées, peut-être aussi une sensibilisation à l'intérêt des patrimoines de ces identités et de

l'humanité ; de leur côté, les finalités civiques pourraient être poursuivies en abordant la notion de responsabilité sociale, et aussi de lien social, pour examiner leur intérêt, leur importance et les manières dont elles se déploient ; enfin, les finalités intellectuelles représenteraient la dimension analytique du recours à l'histoire pour tenter de comprendre le monde.

Un autre aspect encore de l'approche historico-didactique concerne l'intérêt pour aujourd'hui des débats et conceptions en matière d'éducation et de scolarisation propres au monde libertaire du tournant des XIX^e et XX^e siècles. Ils ont d'autant plus d'importance que les enjeux qu'ils soulèvent sont déterminants pour que l'attention aux finalités susmentionnées ne se réduise pas, en les détournant, à des injonctions moralisantes tournant le dos à toute perspective réflexive et créatrice.

D'une certaine manière, ces postures libertaires reprennent ce qu'écrivait déjà Condorcet quelques décennies plus tôt lorsqu'il souhaitait que les hommes apprennent à penser par eux-mêmes :

« Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison » (N. de Condorcet, 1847, p. 212).

Elles ajoutent toutefois, et ce n'est pas sans importance, une exigence de liberté beaucoup plus affirmée pour les élèves, ainsi qu'une critique radicale de l'école et de sa fonction politique envers le pouvoir en place.

James Guillaume, qui a été davantage un penseur qu'un praticien de l'éducation, et plus encore un historien de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française (Buttier, 2018), a notamment écrit quelques lignes essentielles sur la liberté des enfants comme condition de la construction de leur responsabilité sociale dans ses *Idées sur l'organisation sociale* :

« Plus d'école arbitrairement gouvernée par un pédagogue, et dans laquelle les élèves tremblants soupirent après la liberté et les jeux du dehors. Dans leurs réunions, les enfants seront complètement libres [...]. Ils s'habitueront ainsi à la vie publique, à la responsabilité, à la mutualité ; le professeur qu'ils auront librement choisi pour leur donner un enseignement, ne sera plus pour eux un tyran détesté, mais un ami qu'ils écouteront avec plaisir » (Guillaume, 1876, p. 42).

Un peu plus tard, Francisco Ferrer, dans le chapitre sur la rénovation de l'école de son ouvrage-phare, *L'École moderne*, publié en 1912 à titre posthume, est allé encore plus loin sur cette question de la liberté bradée des enfants dans une institution scolaire consacrée tout entière à la préservation de l'ordre social.

« C'est que l'organisation de l'école, loin de répondre à l'idéal qu'on s'en fait volontiers, fait de l'instruction, à notre époque, le plus puissant moyen d'asservissement entre les mains des dirigeants. [...] Je n'ai pas à faire ici le procès de cette organisation. Elle est suffisamment connue pour qu'on puisse la caractériser d'un seul mot : contrainte. L'école emprisonne les enfants physiquement, intellectuellement et moralement, pour diriger le développement de leurs facultés dans le sens voulu. [...] L'éducation n'est actuellement qu'un dressage » (Ferrer, 2013, p. 215).

Et plus loin :

« Ne craignons pas de le dire : nous voulons des hommes capables d'évoluer sans cesse, capables de détruire, de renouveler sans cesse les milieux et de se renouveler eux-mêmes, des hommes dont l'indépendance intellectuelle sera la plus grande force, qui ne seront jamais attachés à rien, toujours prêts à accepter ce qui est mieux, heureux du triomphe des idées nouvelles, aspirant de vivre des vies multiples en une seule vie. La société redoute de tels hommes, il ne faut donc pas espérer qu'elle voudra jamais une éducation capable de nous les donner » (Ferrer, 2013, p. 217).

Dans la même veine, les initiateurs d'une petite École Ferrer expérimentale et libertaire créée à Lausanne en 1910, juste après l'assassinat du pédagogue catalan, ont mis en avant des principes qui reprennent là aussi, en quelque sorte, le postulat de Condorcet, mais en l'appliquant spécifiquement à des enfants du peuple qui en seraient tendanciellement exclus :

« Les écoles officielles [...] s'acquittent particulièrement mal de leurs tâches lorsqu'elles font l'éducation des enfants du peuple. Au lieu de voir en eux de futurs producteurs qui auront besoin de force physique, de volonté et de clairvoyance, elles leur font faire l'apprentissage de la docilité. Car c'est bien les habituer à *toujours croire et à ne jamais rien savoir*, comme le dit Rousseau, que de leur remettre trop tôt des manuels dont les formules définitives les dispensent de recourir au travail de leurs mains, de leurs yeux et de leur intelligence » (Déclaration de principes et buts de l'École Ferrer, Lausanne, 4 juillet 1910, citée in Heimberg, 2000, p. 34).

En quoi ces idées libertaires sur l'éducation peuvent-elles nous intéresser pour aujourd'hui ? Leur originalité, qui les rend actuelles, est de conjuguer une exigence d'autonomisation avec des perspectives de socialisation. La complexité du monde et de son devenir rend d'autant plus problématique l'idée d'une éducation grégaire tournant le dos à l'intelligibilité et au libre arbitre. Elle implique aussi d'ouvrir l'éventail des possibles autour d'une promotion des droits de tous et toutes dans tous les domaines où ils sont menacés, ce qui, à l'école, implique d'abord de pouvoir étudier librement les sociétés en les examinant densément avec les questionnements scientifiques propres aux disciplines scolaires.

Pour ces deux questions de l'autonomisation et de l'analyse dense, qui ne sauraient se déployer sur la base d'un enseignement frontal,

descendant et prescriptif, il est utile de se référer, en cherchant à se l'approprier, à un concept apparu dans le domaine de la didactique des mathématiques, celui de la dévolution. Il désigne le geste par lequel un·e enseignant·e transmet ou délègue à un·e ou des élèves la responsabilité de résoudre une situation problématique dont le dénouement constituera un apprentissage ; ce qui permet de contourner d'éventuelles stratégies d'évitement et de responsabiliser cet ou ces élèves (Reuter & al., 2013). Cette idée évoque aussi la capacité de l'enseignant·e à passer le témoin à ses élèves, dans des conditions déterminées, non pas seulement pour qu'ils se montrent actifs, mais pour qu'ils soient créatifs. Dans le domaine de l'histoire scolaire, ce concept met en jeu le contrat didactique par lequel se construit une conception de l'histoire qui mobilise des questionnements et des modes de pensée spécifiques. Il est potentiellement susceptible d'aider les élèves à s'approprier les conditions de l'exercice d'une pensée historienne, mais sans qu'elle se réduise à un simple rabâchage des consignes et de leurs formulations.

En histoire, une dernière précision s'impose encore quant à cette autonomisation créatrice des élèves. Elle est non seulement amenée à se développer en dialogue constant avec les enseignant·es, qui posent des problèmes et accompagnent leurs élèves qui cherchent à leur trouver une réponse ; mais elle ne prend son sens, pour une discipline scolaire qui affronte des questions éminemment politiques auxquelles il n'est pas possible de répondre d'une manière neutre, qu'à la condition que l'enseignant·e ne cherche pas à intervenir dans la formation de l'opinion de ses élèves, mais seulement dans leur manière de mobiliser pour ce faire des savoirs d'histoire. Un enseignement engagé et progressiste ne cherche pas à forger la pensée et les opinions des élèves. Il leur en confie la responsabilité à partir d'un accès à des savoirs savoureux.

Travail de mémoire, analyse des manifestations de la mémoire

S'il est un domaine où ces questions se posent avec acuité pour l'histoire scolaire, c'est celui de la mémoire, de ses manifestations et de ses finalités sociétales et intellectuelles. Dans un travail en cours sur l'étude de récits de l'histoire du monde produits par des élèves genevois, il apparaît qu'ils font principalement surgir deux raisons d'être à l'histoire : un bagage culturel qui permette, pour certain·es des élèves qui l'évoquent, de comprendre le passé et le présent ; et l'importance de faire en sorte de ne pas répéter les erreurs du passé.

Cette représentation d'une histoire qui aurait à tirer des leçons pour le présent dans le passé est prégnante, sans doute parce qu'à l'instar de tout ce qui concerne les mémoires, elle part d'un certain bon sens et d'intentions tout à fait louables. Toutefois, comme l'ont montré récemment deux chercheuses en sciences sociales, ce projet cathartique ne fonctionne pas vraiment alors que les préjugés altérophobes et racistes, de même que les idées d'extrême-droite, se portent apparemment bien dans la société (Gensburger, Lefranc, 2017).

En se demandant à quoi servent les politiques de mémoire, elles nous interpellent fortement, même si elles soulèvent aussi le problème du manque de reconnaissance pécuniaire et symbolique que subit le monde enseignant qui est en charge de cette transmission mémorielle. Certes, nous voudrions toutes et tous qu'une politique de mémoire passant notamment par l'école parvienne à contribuer réellement à une prévention des crimes contre l'humanité et à marginaliser les idées de haine de l'extrême-droite. Mais ce n'est pas si simple, à tel point qu'une invocation rituelle de la mémoire sous les auspices d'un prétendu, et bien malheureux, *devoir de mémoire* produit un effet contraire à ce qui est attendu.

Pourtant, la problématique des mémoires est riche et passionnante. Elle soulève des questions comme la reconnaissance, la pluralité des expériences et des points de vue, le refus de l'occultation et du négationnisme, les abus et les dérives identitaires, etc. S'il faut bien sûr distinguer l'histoire et les mémoires, il n'y a pas de travail de mémoire sans histoire, et l'histoire est elle-même intéressée par les manifestations de la mémoire et leur analyse. Toutefois, dans le domaine de l'histoire scolaire, cette problématique mémorielle, qui soulève par définition des questions sensibles, nécessite une réflexion critique particulière sur la question de savoir *comment faire valoir sans prescrire*. En effet, les pratiques moralisantes et prescriptives, les catéchismes et les rituels mémoriels, se révèlent particulièrement improductifs. Dès lors, avec un peu d'imagination et de créativité, la mobilisation de concepts didactiques précédemment évoqués, comme l'accès à des savoirs savoureux, l'exercice d'un regard historien sur le monde à partir d'un questionnement spécifique ou la dévolution aux élèves de leurs apprentissages et de la construction de leurs positionnements, en relation avec les données scientifiques disponibles, est susceptible de contribuer à donner davantage de sens aux pratiques effectives qui découlent des intentions mémorielles les plus louables.

Les enjeux de mémoire qui traversent la société contemporaine, reliés à des enjeux historiographiques visibles ou sous-jacents, se posent toujours à partir du présent. Les manifestations de la mémoire ne sont pas de même nature si elles sont le fait d'une autorité ou d'un pouvoir, ou si elles proviennent de milieux subalternes ou de groupes de victimes en quête de reconnaissance. En outre il arrive que leur mise en visibilité intervienne après un long silence, ce qui doit nous rappeler que d'autres mémoires enfouies mériteraient peut-être d'être prises en considération.

En termes de connaissances, il est important de prendre conscience du fait que l'expression d'une mémoire dans l'espace public ne va pas toujours de soi, qu'elle n'est jamais stabilisée, qu'elle est en constante évolution et se reconfigure sans cesse, les mémoires ayant aussi une histoire. Ainsi, comme l'expression mémorielle, sauf quand elle est ritualisée, rigidifiée et vidée de son sens, exprime par définition des préoccupations du présent, c'est aussi la question de l'oubli et de ses conséquences qui se pose face à la disparition des derniers témoins.

Quant au travail de mémoire dans le contexte scolaire, s'il importe qu'il relève largement d'un travail d'histoire, y compris sur l'histoire des mémoires et de leur évolution, il y a encore lieu d'en interroger la réception potentielle par les élèves en fonction de la pluralité de leurs identités. La possibilité de cette réception n'est pas gagnée d'avance, notamment parce que les mémoires demeurent divisées et ne sont pas soumises, comme l'histoire, à l'horizon de la construction d'une narration commune. De ce point de vue, un véritable travail de mémoire se confronte nécessairement à la complexité du monde, et en tout cas à celle du monde des élèves.

Émancipation par les savoirs, libre arbitre et conscience sociale

Pour conclure, nous pouvons réaffirmer ici, avec Antonio Gramsci, la nécessité d'une école unitaire qui ne soit pas utilitaire et qui ne soit pas non plus méprisante à l'égard du « folklore » ou du « sens commun ». L'accès de tous les élèves à des savoirs substantiels, et savoureux, n'implique pas pour autant de ne pas faire dialoguer les savoirs savants et les savoirs populaires qui sont à prendre au sérieux (Frاندji, 2015). C'est là une perspective qui a son importance pour l'histoire, pour son rapport aux mémoires et à tout ce qui ne provient pas du seul cadre académique.

Nous avons mis en évidence la possibilité et l'importance d'une émancipation par les savoirs permettant notamment, en histoire, de *défataliser* le passé et le présent. La nécessité apparaît aussi d'une

autonomisation des élèves qui rende non seulement plus efficaces leurs apprentissages, mais qui leur permette également de se construire par eux-mêmes un point de vue sur le monde qui soit raisonné et aussi critique qu'ils ou elles le souhaitent. Cela s'impose d'autant plus que les pratiques prescriptives demeurent très présentes alors qu'elles mènent à des impasses bien loin de leurs bonnes intentions éventuelles. L'horizon de savoirs engagés dans le domaine de la didactique de l'histoire suggère donc une posture critique qui soit relative à la fois aux contenus de ces savoirs et aux modalités du développement cognitif et de la maturation sociale des élèves pour éviter que la responsabilité leur en échappe au bout du compte.

La perspective d'un engagement progressiste dans le champ de la didactique de l'histoire se nourrit de la conception révolutionnaire de la diffusion des savoirs de l'Encyclopédie par leur élémentation. Elle est sensible à l'importance que les élèves construisent de vrais savoirs scientifiques en passant par le mode d'organisation disciplinaire des savoirs. Mais elle implique aussi une réflexion sur l'autonomisation de ces élèves par l'application d'un principe de dévolution leur permettant de développer eux-mêmes une forme de créativité autour de leurs apprentissages. Les prescriptions et la morale sont à éviter alors qu'il y a lieu d'imaginer des modalités de travail et de réflexion qui mettent à jour l'intérêt d'une responsabilité sociale et la nécessité de défendre des droits. Ce qui donne pour conclure : des savoirs pour décrypter et comprendre, et une marge de manœuvre pour se situer soi-même dans le monde ; un regard historien qui interagit avec les mémoires ; un recours aux données scientifiques qui dialogue avec une histoire populaire attentive aux sans-histoire comme aux rapports de domination ; la nécessaire intelligence d'une construction créatrice par les élèves d'une intelligibilité du passé et du présent ; une sorte de synthèse entre Gramsci et Ferrer.

Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bloch, M. (2006). *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*. Paris : Gallimard [Quarto].
- Brusa, A. (2004). Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge. *Le cartable de Clio*, 4, 119-129.
- Buttier, J.-C. (2018). James Guillaume et l'historiographie de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française dans le contexte du centenaire de 1889. *Lumières, L'innovation pédagogique des Lumières*, 32, 113-130.

- Condorcet, N. de (1847). Sur l'instruction publique (1791-1792). In *Œuvres complètes*. Paris : Firmin-Didot Frères, t. 7.
- De Cock, L. (2015). L'histoire scolaire, une matière indisciplinée. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 1, 179-189.
- Diogène (1994), La responsabilité sociale de l'historien, 168.
- Frandji, D. (2015). Rapport pédagogique et école unitaire dans la conceptualisation gramscienne du pouvoir. *Actuel Marx*, 57, 43-61.
- Gensburger, S., Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Paris : Les Presses de SciencesPo.
- Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier d'historien aujourd'hui. (Trad. M. Rueff). *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, L'étrangement : retour sur un thème de Carlo Ginzburg, hors-série.
- Gramsci, A. (2014). (Trad. J. Bramat, G. Moget, A. Monjo, F. Ricci, A. Tosel). *Textes choisis*. Paris : Le temps des cerises [1^{ère} édition (1983)]. Paris : Éditions sociales.
- Heimberg, C. (2000). L'expérience de l'École Ferrer : déboires pratiques et modernité pédagogique. *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16, 27-42.
- Heimberg, C. (2016). Reconstruire à l'école, autant que possible, l'authenticité d'un passé rendu intelligible. *Questions vives. Recherches en éducation*, Questions à la didactique de l'histoire, 26, 13-24.
- Heimberg, C. (2018). Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoirs savoureux en histoire. *Lumières*, L'innovation pédagogique des Lumières, 32, 171-184.
- Heimberg, C., De Sousa, M., Fink, N., Opériol, V. & Panagiotounakos, A. (2013), L'intelligibilité du passé face à la tyrannie de la doxa : un problème majeur pour l'histoire à l'école. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éds.). *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Éds.) (2006) (Trad. C. Vivier). *L'invention de la tradition*. Paris : Amsterdam. [Éd. originale (1983). *The invention of tradition*. Cambridge : Cambridge University Press].
- Koselleck, R. (1990) (Trad. J. Hoock, M.-C. Hoock). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Éditions de l'ÉHÉSS. [Éd. originale (1979), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp, 1979].
- Mazeau, G. (2020). *Histoire*. Paris : Anamosa.
- Prost, A. (1996). Histoire, vérités, méthodes : Des structures argumentatives de l'histoire. *Le Débat*, 92 (5), 127-140.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Dévolution. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Éds.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 61-64). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 118.
- Vidal-Naquet, P. (1987). *Les assassins de la mémoire. Un « Eichmann de papier et autres essais sur le révisionnisme*. Paris : La Découverte.
- Wagnon, S. (2018). *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*. Lyon : Atelier de création libertaire [qui comprend Ferrer, F. *L'école moderne* (Trad. V. Bouzas González). [Éd. originale (1912), *La Escuela moderna*. Barcelone : Casa Editorial Maucci].

L'apport d'un anti-autoritaire à la mise en place de l'école de la Troisième République ou l'importance d'une histoire politique de l'éducation

Jean-Charles Buttier⁶²

Introduction

Il est fructueux d'écrire une histoire politique de l'éducation qui croise l'engagement politique des actrices et acteurs et le mode de transmission des savoirs. Cet article s'intéresse au rôle de passeur de James Guillaume⁶³ (1844-1916) en raison de ses multiples engagements, qu'ils soient politiques ou éducatifs. Né à Londres de nationalité suisse, Guillaume⁶⁴ adhère à l'Association internationale des travailleurs (AIT) avant de devenir l'un des dirigeants de la Fédération jurassienne après son exclusion de la Première Internationale. Il avait brièvement exercé les fonctions d'enseignant au Locle de 1864 à 1869 et s'est intéressé ensuite aux questions éducatives après son adhésion à l'AIT. Exilé politique en France en 1878, il participe activement à la création de l'École de la Troisième République aux côtés de Ferdinand Buisson (Brunet-Giry (2014), Cabanel (2018), Mole (2018)) qui l'a fait venir à Paris. Vulgarisateur, il contribue à la formation des enseignant-e-s français-es à la charnière des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles au travers des grandes entreprises intellectuelles dirigées par Buisson : le *Dictionnaire de*

⁶² Chargé d'enseignement en didactique de l'histoire, Université de Genève, ÉDHICE.

⁶³ Sur James Guillaume historien de l'éducation, consulter notamment : Buttier, J.C. (2019). James Guillaume, Pestalozzi et la Révolution. In L. Ferté, A.-C. Husser (Éd.), *L'institution scolaire au prisme de la modernité. Jalons pour une étude des discours pédagogiques au XIX^e siècle* (pp. 41-57). Paris : L'Harmattan.

Buttier, J.-C. (2019). James Guillaume et l'historiographie de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française dans le contexte du Centenaire de 1889. *Lumières*, 32, 113-130.

⁶⁴ La biographie de James Guillaume, écrite par Marc Vuilleumier en introduction de la réédition de son *Internationale. Documents et souvenirs* en 1980, est disponible en ligne à cette adresse : <https://jguillaume.hypotheses.org/1436>

*pédagogie et d'instruction primaire*⁶⁵ paru en 1887 et réédité en 1911⁶⁶. Il est aussi pendant une vingtaine d'années le secrétaire de rédaction de la *Revue pédagogique*⁶⁷ et le rédacteur de sa rubrique « Courrier de l'extérieur », mettant au service de celle-ci ses réseaux internationaux pour informer les enseignant-es français-es de l'actualité pédagogique étrangère. Voici pourquoi Buisson l'a qualifié, en 1914 « d'éducateur des éducateurs français » à l'occasion de ses 70 ans⁶⁸. Cet historien engagé de l'école de la Révolution française transmet cette mémoire révolutionnaire mais aussi celle des débats des internationalistes dans la France des années 1880-1910. Son œuvre et ses engagements multiples indiquent que les questions éducatives ont été l'occasion de rencontres entre les tendances libertaire et républicaine.

Cet article s'appuie sur les résultats d'une recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS), intitulée « Géographie, école républicaine, éducation publique, pédagogie libertaire » menée à l'Unige sous la direction de Charles Heimberg⁶⁹. L'hypothèse centrale de ce projet était l'existence d'une porosité entre les milieux libertaires de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle et les milieux républicains de la Troisième République. Des pistes d'analyse ont également été avancées lors d'un colloque consacré aux liens entre anarchisme et sciences sociales auquel j'ai participé en 2018⁷⁰. Je souhaiterais également mobiliser une notion épistémologique empruntée à Claudia Moatti et Michèle Riot-Sarcey : « la référence au passé » (2018, p.14). Dans l'introduction de l'ouvrage collectif qu'elles ont codirigé, les deux historiennes mettent en avant l'existence de trois modes de rapport au passé. Le premier est le modèle qui s'incarne dans

⁶⁵ Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* sous la direction de Ferdinand Buisson, en deux parties et cinq volumes (1882-1893) est disponible en ligne sur Gallica : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb30175079g>

⁶⁶ L'INRP a mis en ligne une version numérique de cette réédition de 1911 : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

⁶⁷ *La Revue pédagogique* est accessible en ligne sur la Perséide éducation pour les années 1878-1926 : <https://education.persee.fr/collection/revpe>

⁶⁸ Numéro 106 de *La Vie Ouvrière*, daté du 20 février 1914 et disponible en ligne ici : <https://jguillaume.hypotheses.org/1585>

⁶⁹ Projet FNS n° 152808. Pour une présentation du projet de recherche et de ses résultats, consulter le carnet Hypothèses « James Guillaume. Un itinéraire » en suivant ce lien : <https://jguillaume.hypotheses.org/>

⁷⁰ Colloque « Anarchisme et sciences sociales », organisé par Samuel Hayat et Sidonie Verhaeghe Lille, 22-23 mars 2018. Mes remerciements pour les échanges fructueux de cette rencontre.

l'exemplum et se fonde sur l'analogie, le second est généalogique et tend à s'inscrire dans une tradition pour justifier ses actes ou ses choix. Le troisième mode sert à légitimer ses actions, la primauté de la justification pouvant entraîner parfois un télescopage temporel par écrasement du temps passé, voire effacement de la réalité du passé. Cet article vise donc à sortir d'un rapport généalogique ou de légitimation (dans un contexte militant par exemple), pour passer à une histoire engagée de l'éducation.

Je m'intéresserai dans un premier temps aux apports d'une historiographie de la pédagogie libertaire qui s'enracine dans la transmission d'une mémoire. Ce sera l'occasion d'étudier comment s'est progressivement construite une historiographie militante de la pédagogie libertaire, point de rencontre entre historien-ne-s engagé-e-s ou non.

Dans un second temps, et comme en écho avec cette histoire politique de l'éducation libertaire, l'article s'intéressera au propre rôle de passeur de Guillaume. Afin de clarifier le terme de « passeur » choisi à dessein, j'examinerai des points d'intersection entre des réseaux militants, comme par exemple la croyance en l'émancipation populaire par l'éducation.

Les apports d'une historiographie de la pédagogie libertaire qui s'enracine dans une mémoire militante

Cette recherche sur la pédagogie libertaire a permis de faire se rencontrer des historiens engagés, des militant-e-s proches de ces idées pédagogiques mais aussi d'autres chercheuses et chercheurs qui ont choisi ce thème de recherche par goût ou l'ont rencontré au gré de leur parcours académique.

La recherche historique a été centrée sur Guillaume afin de valider l'hypothèse centrale du projet, à savoir l'existence d'une porosité entre les milieux libertaires et les milieux républicains de la Troisième République. Les échanges se manifestèrent dans le cadre de réseaux mettant en relation des militant-e-s aux convictions politiques diverses mais qui partageaient un engagement pour la réforme sociale tout autant qu'éducative. L'hypothèse d'une continuité entre engagement politique et engagement historique et éducatif de Guillaume se confirme par l'analyse du réseau de correspondants de l'internationaliste. Il y a un effet de miroir entre les réseaux amicaux et politiques de Guillaume et le réseau de chercheurs et de chercheuses qui en portent la mémoire depuis sa mort en 1916 jusqu'à aujourd'hui.

Le texte pédagogique le plus célèbre de Guillaume date de 1876 et s'apparente à une synthèse des débats éducatifs qui traversent la Première

Internationale et la Fédération jurassienne, il s'agit de la partie éducation des *Idées sur l'organisation sociale*⁷¹. Une traduction italienne date de 1914, source d'une édition milanaise en 1964 voire d'une réédition suisse à Lugano en 2016 qui fait explicitement référence à la partie éducative de ce texte. Pour la diffusion française, dès 1921 est publiée une réédition par La Librairie du travail avec une préface de Marie Guillot qui insiste sur l'actualité de ce texte : « Ces « idées », publiées en 1876, sont d'une actualité saisissante et démontrent que nos « utopistes » sont bien les plus clairvoyants des « réalistes » (Guillaume, 1921, p. 2). Marie Guillot était membre de l'*École émancipée* pour laquelle Guillaume avait aussi écrit plusieurs articles. Comme l'a rappelé Hugues Lenoir la transmission du texte s'est ensuite faite par l'intermédiaire de Pierre Besnard qui s'est particulièrement intéressée à la partie éducative du texte (Lenoir, 2017, p. 47). Une réédition de 1979 reprend la préface de 1921 signée Marie Guillot. Le Groupe Fresnes-Antony de la Fédération Anarchiste éditait la collection « Volonté anarchiste », le texte de Guillaume formant le volume 8 d'une collection destinée à diffuser des textes du passé.

Les *Idées sur l'organisation sociale* postulent l'absence de frontière entre pédagogie et politique : l'émancipation des travailleurs passe par la transformation de l'École et par l'École. Cela justifie une histoire politique de l'éducation qui permet de traverser les frontières artificiellement dressées entre les disciplines d'une part mais aussi entre l'histoire de l'éducation libertaire qui serait le fait de professionnel-le-s et celle produite par des militants.

C'était notamment l'un des objectifs du colloque international qui s'est tenu à l'Université de Genève en novembre 2016 et qui était intitulé « James Guillaume. L'émancipation par les savoirs »⁷². Le rôle de passeur de Guillaume et son engagement politico-pédagogique, a ainsi conduit à accorder au cours de cette rencontre internationale une place particulière à une réflexion sur l'actualité de cette vision libertaire de l'école en ce début du XXI^{ème} siècle, en France et en Suisse romande notamment. Les réflexions pédagogiques issues de la sphère libertaire et antiautoritaire permettent de nourrir notre compréhension de l'école contemporaine. Hugues Lenoir est par exemple intervenu pour traiter du statut de

⁷¹ L'édition originale chez Courvoisier (La Chaux-de-Fonds) et la réédition de 1921 sont disponibles à cette adresse : <https://jguillaume.hypotheses.org/134>

Voir la partie « références » de cet article pour avoir le détails des diverses rééditions.

⁷² Pour une présentation du colloque, suivre ce lien :

<https://jguillaume.hypotheses.org/colloque-james-guillaume-lemancipation-par-les-savoirs>

« pionnier d'une pédagogie émancipatrice » qu'il accorde à Guillaume, faisant le lien entre la modernité de sa pensée et des réformes contemporaines. De son côté, Grégory Chambat a tenté une comparaison entre l'école de la Commune et celle « de Jules Ferry » pour comprendre comment l'institution scolaire s'est construite en France et quels en sont aujourd'hui les héritages politiques et pédagogiques. Ce projet permettait non seulement de traverser les frontières artificielles dressées entre histoire « savante » et histoire « engagée » d'une part mais aussi entre les disciplines universitaires. Charles Heimberg a ainsi étudié les réflexions pédagogiques des libertaires en mobilisant une approche historico-didactique des savoirs, ceci afin de traiter de didactique de l'histoire. Dans le cadre de cette étude de l'histoire de sa discipline de référence, le didacticien insiste sur la nécessité d'analyser les débats politiques ou pédagogiques qui ont marqué l'enseignement, ceci pour mettre en perspective nos problèmes contemporains à l'aune de cet examen du passé. Il s'est notamment intéressé aux liens entre pédagogies, savoirs et processus d'émancipation en questionnant le rapport à la prescription et à l'autorité. Plus généralement, son analyse porte sur la place accordée à la capacité de discernement des élèves, y compris dans le cadre d'une éducation militante. Un livre tiré des discussions de ce colloque est en cours de publication aux éditions Noir et Rouge, maison d'édition libertaire, choix qui reflète une fois de plus l'engagement du projet.

Cette histoire engagée de l'internationaliste vient comme en écho avec les propres engagements de celui-ci, alors qu'il se trouva étroitement lié au réseau de son ami Ferdinand Buisson.

James Guillaume, un passeur inséré dans le milieu pédagogique constitué autour de Ferdinand Buisson

À partir de son départ pour Paris le 1^{er} mai 1878 pour des raisons politiques et financières mais aussi pour répondre aux appels pressants de Buisson, Guillaume devient un exilé (avant d'être naturalisé français en 1889). Les travaux de Sylvie Aprile sur l'exil nous paraissent particulièrement précieux pour penser le rôle de passeur de l'internationaliste suisse. Voici l'un des « fils conducteurs » que l'historienne présente dans son introduction : « [...] penser les exilés comme des passeurs d'idées et de mémoires. Le regard de l'autre sur l'autre, l'écart entre « eux et nous » fondent toute une série de créations et plus largement de productions d'exil » (Aprile, 2010, p. 14). Ainsi, comme je l'ai expliqué en présentant ses *Idées sur l'organisation sociale*,

Guillaume porte la mémoire des débats internationalistes dans ses écrits sur l'éducation et son histoire, qu'il s'agisse d'articles des deux éditions du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, d'articles d'histoire dans la revue historique *La Révolution française*.

Alors qu'il est communément admis que Guillaume a cessé d'avoir un engagement politique après son départ pour Paris⁷³, l'étude de cette période révèle une continuité de ses engagements. Les réseaux politiques et pédagogiques au sein desquels il évoluait se recoupent ainsi du début du XX^{ème} siècle, ceci jusqu'à la Première Guerre mondiale. Il est indéniable que le départ pour Paris marque une césure à la fois politique et professionnelle puisque Guillaume ne participe plus directement à la vie de la Fédération jurassienne et surtout s'engage dans l'écriture de l'histoire de l'école républicaine, notamment révolutionnaire aux côtés de Buisson. Un rapport de la préfecture de police⁷⁴ daté du 1^{er} juin 1892 est le reflet de la difficulté à classer Guillaume en raison de la diversité de ses correspondants :

« C'est un matérialiste et ses opinions sont acquises au parti socialiste indépendant éclectique, mais de là aux théories anarchistes il y a loin et ce n'est pas ses relations d'antan avec Bakounine et ses correspondances actuelles avec les Kropotkine et Élisée Reclus qui peuvent faire supposer que c'est un adepte de l'anarchie » (PP, BA/1111, 1892).

Guillaume tente de tisser des liens politiques pour reconstituer l'Internationale. Il se situe ainsi à la croisée de plusieurs réseaux qui traversent la frontière franco-suisse. C'est par une analyse croisée de la très riche correspondance de Guillaume, mais aussi de ses publications politiques, pédagogiques et historiques, qu'il est possible d'estimer véritablement son influence entre les milieux libertaires, républicains et syndicalistes tout autant que sa position d'intermédiaire entre la France et l'étranger (grâce à ses compétences de traducteur notamment). En tant qu'historien de l'AIT, il sollicite d'anciens internationalistes pour écrire son *Internationale. Documents et souvenirs* (1905-1907).

Nous avons ainsi démontré l'hypothèse de départ de cette recherche FNS, à savoir que Guillaume a eu un rôle charnière entre les sphères politique et pédagogique, par ses multiples engagements, mais aussi entre des milieux éducatifs dissemblables. L'analyse de la porosité entre

⁷³ Voir notamment la longue et très riche biographie de James Guillaume rédigée par Marc Vuilleumier citée plus haut.

⁷⁴ Pour une analyse du dossier **B A/1111 des archives de la Préfecture de Police française**, suivre ce lien : <https://jguillaume.hypotheses.org/123>

milieux libertaires et républicains autour des questions éducatives a bénéficié de cette approche centrée sur le réseau des correspondant-e-s qui se construit autour de l'ancien dirigeant de la Fédération jurassienne. Guillaume a ainsi eu un rôle central dans les débats pédagogiques qui traversent la sphère syndicale enseignante. La question qui se pose est celle de la poursuite des débats pédagogiques internationalistes au sein des milieux syndicaux (sur l'enseignement intégral, la politisation des disciplines, les rapports d'autorité entre enseignants et élèves, etc.). Guillaume est de nouveau le secrétaire de rédaction du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* (1911) aux côtés de Buisson qui lui rend hommage dans la préface⁷⁵ ; or cette publication intègre des contributions de responsables des syndicats et amicales des enseignant-es. Il faut donc s'interroger sur les porosités entre milieux libertaires et républicains mais aussi entre ces deux milieux et le syndicalisme enseignant en voie d'institutionnalisation. Voici par exemple la lettre écrite par Guillaume à la rédaction de l'*École émancipée* le 25 octobre 1912 :

« Dès 1868, à son Congrès général de Bruxelles, l'Internationale avait posé et discuté la question de l'instruction intégrale. Aujourd'hui, vous, les instituteurs de France, les éducateurs des enfants des travailleurs, reconnaissant qu'il n'est pas possible d'organiser, dans la société capitaliste, une mode d'enseignement véritablement satisfaisant et rationnel, vous vous êtes décidés à joindre votre action à celle des syndicats d'ouvriers et paysans pour conquérir, par une union qui vous rendra invincibles, l'émancipation du travail et l'émancipation de la pensée humaine, inséparables l'une de l'autre. Ceux qui, comme moi, ont pris part, depuis bientôt un demi-siècle, aux luttes de l'Internationale contre la coalition de toutes les puissances du passé, saluent votre énergique attitude et vous crient, avec un espoir indéfectible : l'avenir appartient au travail émancipé et à l'école émancipée ; et « l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes » !⁷⁶ ».

Alors que dans ses *Idées sur l'organisation sociale* (1876), Guillaume prônait l'abolition de l'école, en 1912 il appelle les instituteurs et institutrices à changer l'école tout autant que la société, en s'inspirant notamment des débats des Internationalistes autour de la question de l'instruction intégrale notamment.

⁷⁵ La préface est en ligne à cette adresse :

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

⁷⁶ Article du carnet « James Guillaume » : <http://jguillaume.hypotheses.org/638>

Conclusion

L'intégration de James Guillaume au sein de réseaux qui mêlent à la fois des libertaires, des syndicalistes, des républicains, des socialistes, confirme l'hypothèse selon laquelle l'ancien dirigeant de la Fédération jurassienne n'a pas abandonné son engagement à son arrivée en France. Toutefois, jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale, cet engagement s'est plutôt exprimé dans le domaine de l'école en général et de son histoire en particulier. Son rôle central dans les deux éditions du *Dictionnaire de pédagogie* codirigé de fait avec Buisson doit être pris en compte pour comprendre la nature de cet engagement politico-pédagogique.

Cette collaboration étroite avec Buisson confirme le rôle central de Guillaume dans l'élaboration du cadre intellectuel qui a accompagné la mise en place de l'école de la Troisième République. Rappelons qu'il a été le secrétaire de rédaction du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* puis du *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, mais aussi de *La Revue pédagogique*. Cette influence déterminante permet d'aborder la question de la pluralité des discours associés à la mise en place de l'école de la Troisième République dont l'unicité est le fait de relectures contemporaines largement téléologiques. Par exemple, dans le contexte du Centenaire de 1889, Guillaume a diffusé au travers de l'édition de sources historiques son interprétation antiautoritaire de l'oeuvre révolutionnaire en matière d'éducation (notamment le projet Condorcet). Sa mention de l'enseignement intégrale débattu par Bakounine, Robin et lui-même dans les rangs internationalistes, dans une lettre de 1912 illustre le fait qu'il « accompagne » le syndicalisme enseignant naissant qui se rapproche de la CGT anarcho-syndicaliste.

Le parcours de James Guillaume et surtout les méandres de la mémoire et de l'histoire de son engagement viennent justifier à nos yeux la pratique d'une histoire politique de l'éducation. Les historiens de l'éducation libertaire (professionnel-le-s ou non) qui se sont notamment rencontré-e-s à l'occasion du colloque de 2016 et qui se côtoieront dans le livre qui en sera tiré aux éditions Noir et Rouge apparaissent comme le reflet contemporain des réseaux auxquels appartenait l'internationaliste antiautoritaire. Il est ainsi nécessaire de prendre en compte l'importance de l'histoire engagée et militante de l'éducation libertaire pour comprendre la postérité des idées pédagogiques de Guillaume comme j'ai tenté de le montrer avec l'exemple de la transmission des *Idées sur l'organisation sociale*.

Références

Sources manuscrites :

Lettre de James Guillaume à ses parents comportant un emploi du temps (tablette). 15 août 1864. Pièce conservée aux Archives de l'État de Neuchâtel (Suisse). Fonds Georges-Émile Guillaume, cote I-5.

Dossier de surveillance de « Guillaume, James Thomas, homme de lettres ». Archives de la Préfecture de Police (France). Cote : B A/1111.

Sources imprimés :

Bakounine (1869). L'instruction intégrale. Tome V, *L'Égalité*, Première année, numéro 31. P. 2.

Guillaume, J. (1876). *Idées sur l'organisation sociale*. La Chaux-de-Fonds : Courvoisier .

Guillaume, J. (1905-1910). *L'Internationale. Documents et souvenirs (1864-1878)*. Paris : Stock. 4 volumes.

Guillaume, J. (1914). *Dopo la Rivoluzione. Idee sull'organizzazione sociale*. Parme : SACLE.

(1914). Pour les 70 ans de James Guillaume. *La Vie Ouvrière*, numéro 106.

Guillaume, J. (1921). *Idées sur l'organisation sociale*. Paris : Coopérative La Librairie du travail.

Guillaume, J. (1964). *Idee sull'organizzazione sociale*. Milan.

Guillaume, J. (1979). *Idées sur l'organisation sociale*. Éditions du groupe Fresnes-Antony de la Fédération anarchiste, Volonté Anarchiste, volume 8.

Guillaume, J. (2016). *Idee sull'organizzazione sociale*. Lugano : Éditions La Baronata.

Robin, P. (1869). *La Philosophie positive*, tome V. PP. 271-297.

Bibliographie :

Aprile, S. (2010). *Le Siècle des exilés. Bannis et proscrits de 1789 à la Commune*. Paris : CNRS éditions.

- Brunet-Giry, N. (2014), *Ferdinand Buisson & les socialistes libertaires*, Clamecy. PP. 256-257.
- Buttier, J.C. (2019). James Guillaume, Pestalozzi et la Révolution. In L. Ferté, A.-C. Husser (Éd.), *L'institution scolaire au prisme de la modernité. Jalons pour une étude des discours pédagogiques au XIX^e siècle* (pp. 41-57). Paris : L'Harmattan.
- Buttier, J.-C. (2019). James Guillaume et l'historiographie de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française dans le contexte du Centenaire de 1889. *Lumières*, 32, 113-130.
- Cabanel, P. (2018), *Ferdinand Buisson. Père de l'école laïque*. Genève : Labor et Fides. P. 216.
- Lenoir H. (2017). « James Guillaume, pionnier d'une pédagogie émancipatrice ». In *La Commune et l'éducation libertaire*. Paris : Les éditions du Monde libertaire. P. 47.
- Mole, F. (2018), Ferdinand Buisson, l'institution scolaire et la République sociale. In Candar, G., Dreux, F., Laval, C. (Éd.), *Socialismes et éducation au XIX^e siècle*. Lormont : Le Bord de l'eau. PP. 133-147.
- Moatti C. et Riot-Sarcey M. (2018). *Pourquoi se référer au passé ?* Paris : L'Atelier. P.14.
- Vuilleumier M. (1980). James Guillaume, sa vie, son œuvre. In Guillaume J. *L'Internationale. Documents et souvenirs (1864-1878)* (pp I-LVII). Genève : Grounauer.

Pour un new deal pédagogique

Sylvain Wagnon⁷⁷

Introduction

La période du confinement nous a montré, si cela était nécessaire, l'importance de l'école comme espace commun des apprentissages mais aussi l'urgence de changer nos façons de penser la transmission des savoirs et l'éducation dans sa globalité. L'un des dilemmes de « l'après » est de savoir si cette crise sanitaire et humaine sera perçue comme une parenthèse ou comme un levier pour transformer nos sociétés.

Quel enseignement pour quelle société au XXI^e siècle et comment le fait vivre ? L'éducation est au cœur des liens humains et de l'évolution humaine. Il est urgent qu'elle devienne notre priorité politique car c'est par elle que nous transformeront radicalement, profondément et durablement nos sociétés. Nous pensons qu'il est temps de mettre en avant un New Deal pédagogique, dans la lignée du New Deal économique rooseveltien des années 1930 ou du projet actuel de Green New Deal de transition écologique.

Il nous semble que l'Histoire de l'éducation, pont entre l'Histoire et les Sciences de l'éducation, rend possible cette réflexion globale sur les défis actuels. De par son objet d'étude, l'histoire de l'éducation nécessite un lien accru entre le passé et le présent. Elle n'est pas seulement un outil privilégié de lecture de l'histoire culturelle, sociale et politique : elle permet également de mettre en perspective pour penser et mettre en place ce new deal pédagogique aujourd'hui.

Nous souhaiterions ici poser quelques jalons d'un engagement qui s'insère dans notre proposition d'une pédagogie solidaire pour participer à cette définition des bases et les perspectives d'un new deal pédagogique⁷⁸ ?

L'urgence d'un new deal pédagogique s'inscrit dans la prise en compte en éducation des grands défis mondiaux actuels, de la transition écologique, de la montée des croyances et de l'intolérance. Ce new deal

⁷⁷ PU, Université de Montpellier, LIRDEF.

⁷⁸ Nous reprendrons et actualisons ici quelques réflexions que nous avons développées dans notre manifeste pour une pédagogie solidaire paru aux éditions Sipayat.

se fonde sur l'affirmation d'une révolution pédagogique fondé sur les principes et les pratiques de l'éducation nouvelle mais également sur l'explicitation des finalités d'une éducation ouverte, émancipatrice et démocratique.

Une révolution pédagogique

Terme dévoyé et utilisé à toutes les occasions, historiquement, la pédagogie reste la grande oubliée des réformes institutionnelles et des programmes. Pourtant nous pensons que la révolution éducative sera pédagogique ou ne sera pas. Il convient donc de se mettre d'accord sur les termes de pédagogie et d'éducation.

Parler de pédagogie, ce n'est pas s'enfermer dans une logique technicienne. La pédagogie est la mise en œuvre d'une éducation comme projet de société ; c'est l'affirmation d'intentions et de finalités et non une interrogation centrée sur la transmission des connaissances et des savoirs. L'éducation n'est-elle pas une mise en tension entre un moyen de transmission, de reproduction sociale, culturelle, politique, économique et un formidable accélérateur d'émancipation individuelle et collective ? Qu'on le veuille ou non, l'enjeu actuel de transformation pédagogique est au cœur de cette tension et l'éducation est fondamentalement politique, c'est la mise en œuvre d'un projet et d'un choix de société. Penser l'éducation, c'est penser à la société d'hier et d'aujourd'hui pour préparer celle de demain, c'est mettre l'accent sur une volonté, une éthique et des valeurs.

Notre rôle n'est pas de repenser ou de réaffirmer des positions, mais bien d'inventer, au regard de notre histoire et des défis actuels, un système éducatif qui n'exclue personne et qui permette une émancipation individuelle et collective. Cet idéal de démocratisation sociale ne doit pas en rester aux paroles mais se traduire en actes.

Un new deal pédagogique passe par une réflexion critique du système actuel, de ses échecs, de ses dérives et de ses réussites aussi. Il n'est possible qu'au sein de l'enseignement public, seul espace scolaire du bien commun. Par ailleurs, le new deal pédagogique ne peut se limiter à l'institution scolaire : il s'agit de

repenser l'éducation dans sa globalité, en observant les principes et les pratiques de ce que fut le courant de l'éducation nouvelle.

L'urgence d'un new deal pédagogique est soulignée par la situation actuelle. Comment lutter contre la destruction de la planète par l'homme et le refus d'accueillir des êtres humains contraints de quitter leur région ou leur pays ? Les deux phénomènes majeurs que sont la question migratoire et de la transition écologique ne peuvent laisser indifférent et illustrent l'urgence de ce new deal éducatif car ils impactent nos sociétés et nos façons de penser et de vivre. Ces défis mondiaux n'imposent-ils pas une réflexion sur nos propres valeurs, sur notre volonté d'agir et sur notre capacité à refuser le statu quo et l'intolérance ? La transition écologique ne nous oblige-t-elle pas à repenser en urgence notre société, à poser les jalons d'une critique radicale de la situation présente pour inventer un futur ?

Le défi écologique qui s'impose à nous expose nos erreurs, nos immobilismes et nos incapacités à nous projeter vers un monde meilleur pour tous. La transition écologique doit donc être radicale et solidaire. Le risque est, par la poursuite des politiques néolibérales actuelles, d'accroître encore les difficultés des plus pauvres et des plus fragiles avec des mesures qui ne prennent pas en compte les souffrances et les inégalités sociales et économiques.

L'urgence écologique s'impose à nous et seul un new deal pédagogique rendra possible une prise de conscience de tous de cet état de fait. La transition écologique consiste à repenser nos relations avec les autres, nos responsabilités dans les pollutions, dans les destructions de notre environnement animal et végétal, dans les conflits armés et dans les humiliations perpétuelles de sociétés humaines et de communautés.

C'est une société écologique et solidaire qui est à construire par l'éducation, outil de transformation sociale et politique. Le statu quo ne bénéficie qu'à ceux qui profitent déjà de la situation actuelle. Une réflexion pédagogique est donc une réflexion démocratique.

La question environnementale ne doit pas être seulement intégrée dans les programmes, mais bien être le pivot d'un new deal pédagogique écologique et solidaire. La transition écologique

ne peut se limiter à l'étude du développement durable ou n'être qu'un élément d'un chapitre de manuel ou de programme. La connaissance de la transition écologique est en soi un outil de réflexion, de compréhension, d'action et de solidarité à l'égard des humains, des animaux, des végétaux et de tout l'environnement. C'est un levier pour repenser les structures mêmes d'un système éducatif sclérosé, fondé sur des disciplines scolaires cloisonnées et segmentées. Intégrer la question environnementale dans la pédagogie, c'est repenser aussi la forme scolaire par une école en partie hors de la classe, en créant une pédagogie des centres d'intérêt réellement active, qui donne sens au contenu écologique, à l'engagement individuel et collectif.

La question de l'accueil des migrants en Europe est un des éléments les plus flagrants et inacceptables de la perte des valeurs humanistes des pays européens. Les dérives autocratiques et le climat de haine qui se développent en Europe rendent encore plus urgente la nécessité de lutter contre le venin xénophobe et réactionnaire par un apprentissage accru à l'esprit critique.

Ce refus d'accueil va à l'encontre de toutes les valeurs humanistes. La lutte pour une politique humaniste passe par une connaissance du passé, de notre incapacité à analyser les défis actuels et les perspectives humaines. Un new deal pédagogique passe par une conception altruiste de l'humain dans ses interactions et sa diversité. L'entraide et la fraternité sont des notions et des activités qui peuvent et doivent se retrouver dans l'éducation. Il ne s'agit pas de créer des situations d'apprentissage artificielles, mais bien de construire une finalité éducative d'émancipation humaine par la reconnaissance du sentiment de fraternité et de solidarité.

Une éducation émancipatrice, accessible à tous, fondée sur le libre examen, n'est pas une utopie mais un outil face aux dogmes, sectarismes, discriminations et croyances en tout genre.

Qu'il s'agisse des anciennes croyances religieuses et idéologiques ou des nouvelles croyances complotistes ou mercantiles, l'éducation se doit d'être le lieu privilégié pour développer l'esprit critique et l'ouverture individuelle et collective aux autres. La compréhension rationnelle des défis actuels passe par une éducation qui s'éloigne de la simple transmission de

connaissances ou d'une primauté de la mémorisation des savoirs. Au-delà des méthodes de raisonnement scientifique, de confrontation de sources, de réflexions et de mise en œuvre d'hypothèses, il s'agit de penser une autre société qui ne se soumet ni aux dogmes, ni aux sectarismes d'où qu'ils viennent.

Affirmer les principes de l'éducation nouvelle

Au début du XXe siècle, des pédagogues comme Maria Montessori, Ovide Decroly ou Célestin Freinet, pour ne citer que quelques noms, ont réfléchi et mis en œuvre une transformation des pratiques éducatives. Les mouvements d'éducation nouvelle ont revendiqué une « révolution copernicienne », une réorganisation scolaire et des méthodes d'enseignement, une révolution éducative dans et hors l'école, à travers une autre vision de l'enfant et d'autres relations pédagogiques entre adultes et enfants. L'importance historique des pédagogies d'éducation nouvelle est d'avoir mis l'accent sur une réorganisation, non des contenus, mais de l'ensemble du processus éducatif.

L'actualité des pédagogies nouvelles reste totale au XXIe siècle pour la mise en œuvre des lignes de force d'un projet éducatif humaniste. La force des pédagogies nouvelles est qu'au-delà de leur diversité elles s'intéressent aux principes et aux finalités et ne sont pas, contrairement à ce qui est parfois entendu, un modèle avec des techniques. Les pédagogies nouvelles ont été pensées comme des critiques d'un système en place, d'un enseignement classique centré sur les savoirs et le cloisonnement des connaissances en disciplines scolaires. Une réforme radicale de l'éducation ne peut faire l'impasse sur une critique tout aussi radicale du système éducatif actuel.

Cette « éducation nouvelle », aux méthodes actives, met l'accent sur l'intérêt, sur des activités non plus structurées par des disciplines scolaires obsolètes, mais sur des centres d'intérêts cohérents qui dessinent une éducation équilibrée entre la transmission de savoirs, de compétences et la volonté d'épanouissement personnel et collectif. Il ne s'agit pas d'idéaliser leurs réflexions qui, pour certaines, ont terriblement vieilli. D'autres, cependant, sont d'une modernité éclairante.

Leurs principes restent des bases pour un new deal pédagogique au XXIe siècle. La radicalité des critiques contre l'enseignement classique et les innovations proposées n'ont pas eu le succès escompté mais restent d'actualité. Les résultats des écoles issues de ces courants pédagogiques marquent la force des valeurs d'entraide, d'autonomie et de

responsabilités humaines. Ces valeurs et finalités éducatives sont des piliers pour une pédagogie solidaire et émancipatrice.

Les solutions de transformation des systèmes éducatifs actuels ne se situent pas dans une réforme des programmes, mais dans une rénovation radicale des pratiques pédagogiques avec des finalités de justice sociale et de liberté. Les principes de l'Éducation nouvelle dessinent une autre façon de penser et donc de penser l'éducation.

En premier lieu, il s'agit de donner la priorité à l'éducation et non à la transmission des seules connaissances. C'est la mise en œuvre d'une éducation intégrale qui prend en compte l'intellect mais aussi le corps, le mental et les émotions.

En deuxième lieu, l'action éducative doit prendre en compte la singularité de l'enfant en tant que tel. L'enfant n'est pas un homme en miniature, il doit pouvoir vivre sa vie d'enfant. Cela impose de respecter ses intérêts et ses besoins. La naissance de l'intérêt chez l'enfant est un des questionnements majeurs des pédagogues de l'éducation nouvelle. La critique faite à l'enseignement traditionnel est qu'il organise le temps et l'espace par des programmes, des disciplines scolaires segmentées, des leçons, des devoirs et des exercices qui ne tiennent pas assez compte des besoins et du rythme de l'enfant

L'objectif est donc d'intégrer ses intérêts et ses besoins pour les mettre au service d'une éducation en harmonie avec la vie. Partir des intérêts profonds de l'enfant n'est pas contradictoire avec des apprentissages, avec une progressivité des savoirs et des compétences acquises mais il s'agit d'une prise en considération de la nature de l'enfant, de son rythme. Une éducation fondamentalement inclusive, pour tous, porteur ou non d'un handicap.

En troisième lieu, cette éducation doit être centrée sur l'enfant, non sur les savoirs ou le maître. Il s'agit d'engager une éducation « pour la vie et par la vie », pour reprendre une expression d'Ovide Decroly, en permettant à l'enfant de mieux se connaître et de prendre conscience de son appartenance à un écosystème comprenant l'environnement végétal et animal.

En quatrième lieu se trouve le développement de l'autonomie qui suppose la maîtrise de soi et la domination des tendances instinctives. Elle se fonde sur une base librement consentie et non pas imposée. Cela signifie que, comme l'écrivirent les humanistes du XVI^e siècle : « L'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir. » L'enseignant est ici pour guider et accompagner l'enfant dans ses progrès. Grâce à une bonne connaissance de son développement, l'enseignant est à même de le

faire agir, de le laisser tâtonner et faire des erreurs pour développer des aptitudes et des connaissances nouvelles. Cette autonomie progressive, grâce à des activités qui prennent en compte les facultés créatrices de l'enfant et ses aptitudes manuelles et intellectuelles, tout comme sa personnalité affective, permet de lui faire découvrir son rôle personnel et son rôle au sein d'un groupe.

Enfin, l'éducation individuelle, centrée sur le sujet, se fait, doit se faire, dans un esprit communautaire. L'école nouvelle, qui promeut la liberté des rythmes, combat l'individualisme et la docilité. Quant à l'esprit communautaire, ce n'est pas le chacun pour soi, le classement, mais la préparation à la vie sociale par la vie en commun. L'entraide et la coopération, plutôt que la compétition, permettent de faire de la classe une vraie communauté enfantine. Tous ces fondements ne sont possibles que par l'élaboration d'une autre relation pédagogique entre l'adulte et l'enfant et la création d'une atmosphère d'optimisme, de bienveillance et de confiance.

À partir de ces postulats, il convient d'une part de permettre à l'enfant la fabrication de ses connaissances en valorisant son activité réelle, sans souci de hiérarchisation des disciplines et, d'autre part, de réduire la parcellisation du temps afin de favoriser de larges processus d'intégration des outils du savoir. Cet ensemble cohérent aide chaque enfant à se situer dans une vie de groupe, à travailler avec d'autres, à prendre des responsabilités, à trouver sa place, à discuter les conflits. Ces intentions et ces principes dessinent les pratiques d'une pédagogie démocratique pour que l'enfant devienne un adulte autonome et responsable.

Expliciter les finalités et les priorités éducatives

Réfléchir à notre avenir commun passe par la démythification d'un passé scolaire idéalisé. Pour construire une autre société par un new deal pédagogique, l'éducation doit dessiner un projet de société explicite et être le creuset d'une vision émancipatrice et démocratique de notre avenir. Replacer la question des choix pédagogiques au cœur du débat et des préoccupations est une nécessité pour faire de l'éducation non seulement la priorité mais bien le fer de lance d'une autre société. Les choix pédagogiques ne sont jamais neutres, ils sont le reflet des intentions et des finalités que l'on propose à une éducation.

Cette vision d'une future société ne sera possible que par une éducation intégrale, qui prend en compte l'individu dans sa globalité et dans sa cohérence avec son environnement.

L'importance aujourd'hui de l'éducation intégrale paraît évidente et pourtant elle reste à faire. C'est une éducation qui prend en compte l'être dans sa totalité, sans hiérarchiser l'émotionnel, le cognitif et le corporel. Tenir compte des facultés mentales, physiques, psychiques, émotionnelles, créatrices et éthiques d'un enfant ne se décrète pas ; c'est à la fois le cheminement constant de cette pédagogie solidaire et sa finalité. C'est par la prise en compte de l'éducation intégrale que l'individu pourra apprendre à devenir un être social. Elle prépare donc à la vie, dans le sens où elle permet une compréhension de l'individu dans sa société et son environnement.

L'éducation intégrale est un préalable à toute émancipation individuelle, collective, intellectuelle, physique et mentale. Cette émancipation passe par une meilleure connaissance de soi et des autres. Ecoute, partage, échange, coopération, entraide ne sont pas de vains mots, mais des éléments de l'élaboration d'une éducation solidaire qui unit et qui libère.

Néanmoins, une pédagogie n'est jamais émancipatrice par nature. Elle est constamment dans un équilibre fragile entre des principes directeurs et des pratiques qui évoluent. Les promoteurs d'une pédagogie, au premier chef les enseignants, sont les garants de cet équilibre, mais aussi ceux qui la font évoluer. L'ensemble de ce jeu subtil permet de comprendre qu'une pédagogie, malgré ses principes affichés, n'est pas toujours émancipatrice.

Une pédagogie, pour être émancipatrice, doit être une pédagogie d'enfants acteurs qui développe l'esprit critique et le libre examen, étayée par toute une série de pratiques issues de l'éducation nouvelle, comme l'entraide, le travail en équipe ou le partage de savoirs. Favoriser l'autonomie intellectuelle et la liberté de penser en donnant les moyens de penser par soi-même est un enjeu majeur qui fixe un chemin avant d'être une finalité.

Une pédagogie émancipatrice est étrangère à toutes les approches comptables. Il y a une nécessité de repenser les situations et les méthodes d'apprentissage au XXI^e siècle qui seront ceux d'une autre société plus solidaire et démocratique.

Quand voudrons-nous, au-delà des discours, prendre en compte la mutation de notre société ? Le fait est que la transmission frontale ne correspond en rien à une réflexion libre et ouverte, que l'instruction par la mémorisation ne peut plus être l'alpha et l'omega des apprentissages. Savoir trouver une information fiable dans notre monde de communication est un apprentissage nécessaire, hiérarchiser, confronter

des sources sont des compétences d'un futur citoyen d'une société démocratique. Si l'on veut que l'éducation libère et unisse, alors nous devons penser des méthodes pédagogiques qui permettent l'autonomie, la responsabilité du futur adulte, des activités qui n'innovent pas pour innover, mais qui développent l'entraide et la coopération. « Seuls, nous ne pouvons rien, ensemble nous pouvons tout » n'est pas qu'un slogan, cela s'apprend.

En reliant inlassablement les activités scolaires aux savoirs qui ont permis aux humains, tout au long de leur histoire, de s'émanciper, nous donnerons du sens aux apprentissages. En dépassant les cloisonnements disciplinaires, nous permettrons à nos élèves de prendre la mesure des enjeux qu'ils auront à affronter.

Par la pratique du débat préparé et régulé, nous les aiderons à résister à toutes les formes d'emprise, à développer une pensée critique et à exercer leur jugement. Il est urgent de penser cette éducation nouvelle pour le temps présent afin que notre enseignement public permette l'émancipation de toutes et tous dans une société plus juste et plus fraternelle.

L'accès de chacun à un enseignement qui favorise son émancipation, quelle que soit son origine socio-économique, est un enjeu majeur pour une pédagogie solidaire. L'inégalité sociale du système éducatif actuel est réelle, car la priorité reste centrée sur la sélection des « meilleurs ». La pédagogie est au cœur de la possibilité de transformer les inégalités sociales par la mise en place de pratiques de coopération, de solidarité et d'entraide.

La démocratisation ne peut plus être seulement un discours. Sa mise en œuvre réelle et sa promotion sont des gages d'un authentique changement. Si la mixité sociale est un préalable, la ségrégation territoriale rend complexe cette ambition. La force d'une école du bien commun et d'une pédagogie solidaire est de faire de ce *new deal* pédagogique un outil de mixité sociale.

Repenser notre éducation est une urgence démocratique et une politique de la jeunesse s'impose.

Oser révolutionner l'éducation

Un *new deal* pédagogique est donc éminemment politique, comme tout ce qui touche à l'éducation.

Certes, dans leurs discours, tous les gouvernements successifs mettent en avant l'altruisme des finalités de l'école, l'importance de l'autonomie

et de la formation d'un futur citoyen libre et responsable. Néanmoins, la réalité est toute autre et l'injustice sociale flagrante de notre système éducatif rend inopérantes la quasi-totalité des actions de transformation de notre école. Cette inégalité est une faiblesse pour l'avenir, c'est une blessure pour la cohésion et la mixité sociale mais aussi un élément permanent de notre école.

Elaborer un *new deal* pédagogique n'est aucunement tenter de reconstruire ou de repenser des méthodes, mais bien inventer, sur des bases connues de l'éducation nouvelle, et construire une réelle alternative éducative.

Face à l'obsolescence programmée de notre système éducatif, il faut avec lucidité et sans tarder, penser une autre éducation. Cela passe par une critique du système scolaire en place mais aussi de la société néolibérale actuelle. Un changement structurel est possible si, au préalable, nous prenons le temps de comprendre ce qui se passe au sein de l'école. Appuyons-nous sur les enseignants, en refusant les débats, polémiques et controverses stériles. Acceptons de ne pas nous cantonner aux questions secondaires et techniques de l'éducation mais bien à ses finalités.

L'éducation est perçue comme un domaine de mutation longue et lente, voir d'immobilisme et d'inertie. La réalité est, au contraire, que c'est le seul domaine qui peut faire évoluer durablement la société face à l'urgence des défis sociaux et environnementaux.

Construire un *new deal* pédagogique ne peut se faire que sur des principes fédérateurs et de finalités politiques précises. Un projet éducatif s'articule toujours avec un projet de société et une pédagogie solidaire et émancipatrice, structurée sur les bases que nous avons énoncées, est la mise en œuvre possible d'une future société plus fraternelle.

Pour la première fois de notre histoire, nous devons penser l'éducation non pas d'abord pour les besoins de la société et de l'État mais bien pour les intérêts des enfants et de leur avenir. Leur faire confiance en leur permettant d'être les acteurs de leurs apprentissages ne doit plus être une idée, mais une réalité. Cette inversion implique un autre regard sur l'enfant comme sur la société que nous voulons construire. Le refus d'une compétition précoce, la prise en compte de la singularité de l'enfant mais en même temps de la nécessité de devenir un être social sont les enjeux actuels.

Mettre en œuvre une éducation intégrale qui articule l'intellect, le manuel, le corporel, la créativité et le cœur est une réelle révolution. Cela passe par une redéfinition des disciplines scolaires, historiquement datées

et qui ne répondent plus aux besoins actuels. Une nouvelle organisation du temps, des rythmes et des espaces scolaires sont nécessaires pour apprendre à savoir chercher et penser librement hors des carcans académiques anciens. Il ne s'agit pas seulement de mémoriser, d'apprendre à apprendre mais bien d'apprendre à penser par soi-même. Apprendre à partager et à échanger sont des défis politiques autant qu'éducatifs.

Le moment n'est pas au procès d'intentions, mais bien celui d'une prise de conscience de l'importance, de la primauté de l'éducation pour l'avenir. Bien sûr, les inerties sont multiples et le découpage en disciplines scolaires hérité du XIXe siècle, la reproduction d'un système traditionnel dans une salle de classe qui date du XVIIe siècle, la crainte du changement et le manque de formation sont des éléments importants. Les mécanismes des apprentissages sont à repenser, pas seulement à la lecture des découvertes du cerveau, ni dans une recherche d'efficacité économique conjoncturelle mais bien comme fondement d'une société solidaire et émancipatrice. Il est temps, il est grand temps, de sortir de l'ornière des faux semblants, de l'incohérence entre les discours et les actes.

Il est temps de construire ce new deal pédagogique pour ouvrir à toutes et à tous les chemins d'une émancipation politique, sociale et culturelle.

Références

- Algan Y., Huillery E. & Porst C. (2018). *Confiance, coopération et autonomie pour une école du 21^e siècle*. Paris. Les notes du conseil d'analyse économique. octobre.
- Allam M-C. & Wagnon S. (2018), La galaxie des pédagogies alternatives, objet d'étude des sciences humaines et sociales. *Trema*. 50.
- Châtelain F. & Cousinet R. (1969), *Initiation à l'éducation nouvelle*, Paris, L'école nouvelle française.
- Connac S. (2017), *La coopération entre élèves*. Futuroscope : Canopé éditions.
- Debarbieux E., (dir.) (2012), *Rapport au comité scientifique de la Direction de l'Enseignement scolaire*, « Le "Climat scolaire" : définition, effets et conditions d'amélioration ». Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Debarbieux, E., (dir.). (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

- Duterq Y. (2011). *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles : De Boeck.
- Duval N. (2002). L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. *Histoire, économie et société*, 1, 71-86.
- Gavarini L. (2001), *La passion de l'enfant*. Paris : Denoël.
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Gutierrez, L. (2011). L'Éducation nouvelle : histoire d'une réalité militante, *Recherches & Éducatives*, 4, p. 9-12.
- Hameline D. (1982). *Le travail autonome. Vers une autre pédagogie*. Paris : Fleurus.
- Hameline D., Helmchen J. et Oelkers J. (1995), *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Peter Lang.
- Hugon M.-A. et Robbes, B. (2015). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*. Arras : Artois Presse Université.
- Kolly B. (2018). *Montessori, l'esprit et la lettre*. Paris : Hachette Education.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 134. 151-161.
- Meirieu P. (2018), *La Riposte, Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*. Paris : Autrement.
- Meirieu P. & Wagnon S. (2018), Pédagogie : la fin de la naïveté. *Trema*. 50.
- Ohayon A., Ottavi D., Savoye A. (dir.) (2004), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang.
- Ottavi D. (2009). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS Editions.
- Patry D. & Wagnon S. (2019). Le self-government : l'instauration d'un principe fédérateur de l'Éducation nouvelle ? (1900-1930). In V. Castagnet & C. Barrera, (dir.), *Décider en éducation : entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires
- Périer, P. (2014). Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ?, *Recherches en Éducation*, 20, 42-51.
- Raymond A. (2002). *L'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle. Comment éduquer moralement un enfant ?* Paris : LHarmattan.
- Reuter Y. (2007), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : LHarmattan.
- Reverdy C. (2016), *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, 114, Lyon, ENS Lyon.
- Riondet X.** (2019). *L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances du quotidien au cœur de l'évolution des normes*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen - Le Havre.

- Rizvi Fazal (2016). *Privatisation de l'éducation : tendance et perspectives. Réflexions thématiques, recherche et prospective en Education*. Unesco. 18. octobre.
- Robert A. D. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Vincent G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vitiello A. (2015). L'éducation, condition et limite de l'autonomie. In Cervera-Marchal, M. & Fabri E (dir.), *Autonomie ou barbarie. La démocratie radicale de Cornelius Castoriadis et ses défis contemporains*, p.239-261.
- Wagnon S. (2013). *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle : 1871-1932*. Bruxelles : Peter Lang.
- Wagnon S. (2017). *De Condorcet à Decroly, la franc-maçonnerie, l'éducation et l'enseignement (XIXe-XXe siècle)*. Bruxelles : Peter Lang.
- Wagnon S. (2018). Histoire de l'éducation, passerelle entre histoire et sciences de l'éducation. n°50. Décembre. *Education & Socialisation*.
- Wagnon S. (2019). *De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizon des pédagogies alternatives*. Bruxelles : Editions Mardaga
- Wagnon S. (2019). *Pour une pédagogie solidaire*. Aniche : Sipayat.
- Wagnon S. (2020). *Les pédagogies alternatives, mieux les comprendre pour en tirer le meilleur*. Paris : Hatier.
- Youf D. (2002). *Penser les droits de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

L'État et l'autorité scolaire au Costa Rica entre 1872 et 1906 – analyse des revues pédagogiques officielles comme instrument politique

Marianne Helfenberger⁷⁹

Introduction

« Sin entrar en la debatida e interminable cuestión de si es el Estado el que debe cumplir la más noble, la más digna, la más importante y previsora de las obligaciones republicanas, o si por el contrario conviene abandonarla a autoridades locales subalternas, me concreto a hacer notar la inutilidad del Ministerio de Instrucción Pública, tal como se halla constituido, y a representar el inconveniente de que el Gobierno encuentra para que permanezca regida la instrucción pública como hasta aquí » (ANCR, Congreso 6911).

Julián Volio (1827-1889), Ministre de Relations Extérieures et Instruction Publique de 1863 à 1868, jugea inutile de débattre qui devrait avoir l'autorité scolaire, parce-que pour lui la question était évidemment rhétorique : l'autorité scolaire devrait être attribuée au Ministère d'Instruction Publique. En 1867, l'autorité scolaire au Costa Rica était décentralisée. Les municipalités, les autorités politiques locales et subalternes, étaient chargées d'administrer, de surveiller, de financer et de diriger les écoles élémentaires. Volio justifia la réforme de l'administration scolaire en faveur du gouvernement central avec l'argument de l'abandon administratif réel ou supposé des écoles de la part des autorités locales.

Actuellement, la question est toujours actuelle et le débat continue, même si l'autorité que peut avoir aujourd'hui un pays sur son système éducatif relève essentiellement de la compétence de l'État. Confrontés par des questions de démocratisation, diversité, inclusion et égalité de chances, plusieurs États s'engagent dans des réformes des leurs régimes politiques et acteurs internationaux impulsent des normes et enjeux éducatifs aux nations.

⁷⁹ UniDistance, Suisse.

En prenant comme modèle les États-Unis et leur système fédéralisé et décentralisé, des pays de l'Europe Continentale montrent actuellement des tendances de fédéralisation et décentralisation éducative. La Belgique avec le français comme langue officielle dans les années 1960, a adopté un plurilinguisme officiel et par conséquence un système éducative fédéralisé et décentralisé en réaction à la diversité culturelle du pays (Erk, 2008). L'Espagne, dans sa transition du Franquisme vers la démocratie a aussi fédéralisé le système éducatif en concédant l'autorité scolaire aux 17 Régions Autonomes. Vu globalement, nous pouvons constater des tendances centralisatrices et d'homogénéisation d'un côté (l'état central conserve la surveillance et autres droits) au même temps que de diversification, spécialement dans Catalonia et le Pays Basque (Holesch & Nagel, 2012; León, 2010; García Garrido, 2009). Par contre les États-Unis montrent certaines activités centralisatrices comme la déclaration de l'inconstitutionnalité de la ségrégation scolaire en 1954 et les programmes nationaux comme « *No Child Left Behind* » depuis les années 1990s provoquant la résistance des autorités locales traditionnelles.

Ainsi, l'histoire est témoin de la pluralité et diversité de solutions aux demandes de l'organisation scolaire et de l'attribution d'autorité sur le système scolaire et éducatif à des différents acteurs. Par conséquent, les considérations sur l'autorité scolaire s'avèrent pour le moins loin d'être évidentes.⁸⁰ Costa Rica, comme tous les pays de l'Amérique Latine, a dû choisir entre un modèle d'État fédéraliste ou centraliste. L'historiographie attribue le succès du système scolaire à la centralisation administrative qui a eu lieu en 1886 et qui était le choix dominant en Amérique Latine (Newland, 1991; Ossenbach Sauter, 1993). Aujourd'hui Costa Rica est un pays constitutionnellement multiculturel et voit contesté la politique éducative du gouvernement par groupes de pression et secteurs sociaux et culturels qui réclament leur voix.

Cette ambiguïté et cette pluralité historique des solutions pour la distribution de l'autorité sur les écoles amènent aux questions suivantes : Quelle notion d'autorité, quels discours sur et quelle mise en pratique de l'autorité scolaire prévalaient au Costa Rica entre 1872 et 1906, le temps

⁸⁰ L'historiographie de l'éducation montre cette diversité. Pour l'ensemble de dispositifs politiques qui ont contribué au développement de la scolarisation obligatoire et post-obligatoire en France voir Chapouli (2010). Pour la Suisse voir Brühwiler et al. (2020). Des analyses de transferts culturels augmentent la perspective sur la complexité des politiques des États, les dynamiques internes des systèmes scolaires, les facteurs démographiques, les demandes de la société et les transformations des pratiques et des conceptions des écoles et leur organisation (Fontaine, 2015 ; Matasci, 2015).

dans lequel l'école et l'éducation devinrent des affaires d'État ? Le but de cet article est de mieux comprendre le concept d'autorité et le processus de l'institutionnalisation de l'autorité scolaire dans le Costa Rica au tournant du XX^e siècle, alors en voie de démocratisation politique.⁸¹ Cette institutionnalisation est conçue comme un processus de transition qui commence avec le questionnement des pratiques et continue avec la validation des lois scolaires et la suivante implémentation d'une « culture » de l'autorité scolaire au sein de l'État. Cette « culture » se reflète sur des pratiques d'inspection et d'un système de contrôle scolaires.

À part des rapports annuels du ministère, adressées d'avantage aux Gouvernement et à l'Assemblée Législative⁸², le Ministère d'Instruction Publique publia des revues officielles d'éducation sous la direction de l'Inspecteur Général d'Instruction Publique. Financées par le Gouvernement et adressées au corps enseignant et au public intéressé, entre 1872 et 1912, les revues officielles d'éducation au Costa Rica engagent une discussion autour de l'autorité éducative de l'État qui évolue au fil du temps.⁸³ Dans ce processus, on peut distinguer des degrés différents de conceptualisation et divers niveaux d'application de l'idée et de l'usage de l'autorité. L'implémentation de l'autorité officielle dans les écoles au Costa Rica s'initie à la veille de la centralisation définitive du système éducatif et se termine peu avant la dictature de Tinoco en 1917. Cet article présente d'abord un cadre théorique du concept d'autorité afin

⁸¹ La démocratisation et la stabilité politique au Costa Rica ne sont établies qu'après les années cinquante. Néanmoins cet article se concentre sur la période qui se déroule avant la césure causée par la dictature Tinoco (1917-1919), car l'autorité scolaire de l'État était déjà consolidée, tout du moins en principe. La période entre 1872 et 1906 se justifie aussi en vertu d'une césure dans la publication des revues pédagogiques officielles et d'une apparente réduction de la politique éducative de l'État. La relation entre l'État et l'autorité scolaire pendant et après la dictature Tinoco, et le concept de démocratie des acteurs de l'époque font l'objet d'une recherche dans un projet en cours.

⁸² La séparation des pouvoirs commença avec la Constitution de 1825, ses définitions changeaient de manière récurrente. Légalement les trois pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire) existent depuis la Constitution de 1844. Cependant, ses attributions n'étaient pas toujours clairement séparées ni dans les constitutions ni en pratique jusqu'à la Constitution de 1949.

⁸³ Les Règlements d'éducation de 1869 font état de la publication d'une revue scolaire officielle. Le but de la revue est de faire de la publicité pour les affaires de l'école, communiquer les politiques éducatives de l'État et promouvoir l'éducation en générale. Pourtant, la revue est caractérisée par une certaine instabilité : dans la période en question, elle est plusieurs fois interrompue, change de nom, d'éditeurs et d'objectifs. Pour des raisons d'espace, il n'est pas possible d'expliquer dans le détail les motifs et les contextes divers relevant de ladite revue.

de développer un instrument capable de décrire le processus de l'implémentation et l'internationalisation de l'autorité de l'État sur le système éducatif. Au même temps, cette approche permet de limiter son application à l'autorité scolaire par rapport à d'autres types d'autorité éducative, notamment par rapport à l'autorité éducative d'une génération adulte à la génération suivante, la jeunesse. Un deuxième chapitre introduit les lecteurs dans le contexte costaricain. Après, les quatre étapes du processus ici en question seront analysées : une première apparemment délibérative (1872-1885), suivie de l'implémentation légale de l'autorité (1885-1889), une étape d'intériorisation et d'investiture (1889-1904) et finalement la consolidation de l'autorité (1904-1912). Pour conclure, le développement du concept, la légitimation et l'usage de l'autorité scolaire par l'État seront évalués théoriquement.

L'autorité, son implémentation et son internalisation

Communément, « autorité » peut être synonyme d'une faculté attribuée à une personne munie d'un certain degré de pouvoir, de contrôle ou de charge judiciaire, tant que le crédit et la foi donnés à cette personne en reconnaissance de son emploi, son mérite, sa performance ou autres conditions valorisent sa supériorité (*DRA*, 1992). Dans ce cas, l'autorité, représentée par un expert, est une qualité statique, une faculté que l'on détient ou que l'on ne détient pas. La référence à la démocratie cristallise aussi une part de la définition de l'autorité : la puissance qu'une personne ou un groupe a sur les autres, alors en position subordonnée, ou le pouvoir des représentants légitimes d'un peuple établi dans la constitution politique pour dicter des lois, pour assurer leur observation et pour administrer la justice (*DRA*, 1992). Mais il faut ici différencier entre puissance, pouvoir, domination et légitimité au niveau de l'État. Les quatre termes reflètent différentes qualités de l'autorité laquelle peut dans ces différents cas être plutôt statique ou dynamique, adresser une condition, une action ou une relation.

Lorsqu'il s'agit comme dans notre cas, de l'autorité de l'État, l'aspect de domination est évident. Depuis Weber, nous différencions entre les formes structurelles de domination et les légitimations correspondantes : la bureaucratie sur la base d'un système de règles rationnelles, le patriarcat ou l'autorité patrimoniale sur la base de l'autorité personnelle soutenue par une tradition, et l'administration charismatique, laquelle n'est soutenue ni par la rationalité ni par la tradition, mais pour la dévotion à l'extraordinaire perçu comme révélation (Weber, 2010,

p. 702). En d'autres termes, pour qu'une relation d'autorité existe, il faut que quelqu'un commande et que quelqu'un obéisse. L'entité qui commande cherche à influencer sur ses subordonnés pour modifier leur comportement par des ordres. L'entité qui obéit adopte les ordres comme maximes de ses actes (Weber, 2010, p. 695). Les différentes formes de domination obtiennent de ce fait leur légitimation de l'acceptation de la relation d'autorité et la légitimation varie selon le type de domination. La revendication de la légitimité des acteurs de la domination est rationnelle car elle se fonde sur la foi en la légalité des lois, traditionnelle car elle se fonde sur la foi en la sainteté des traditions et charismatique car elle se fonde sur la sainteté ou l'héroïsme de la personne (Weber, 2010, p. 159).

Le concept statique caractérise l'autorité de l'État en tant que puissance morale qui peut exiger ou interdire les actions des individus ou des groupes par des commandements. Si l'État définit les règles mais n'insiste pas sur l'obligation morale du peuple à les suivre, il n'a pas d'autorité (Estlund, 2008). D'un autre côté, les acteurs qui régissent ou servent l'État sont compris comme « autorités » : « They are the visible bearers of the authority of the State whose decisions and actions directly touch the conduct and lives of those governed » (Hendel, 1958, p. 9–10). Dans ce sens, la loi et les représentants des intérêts publics sont « investis » d'autorité (Hendel, 1958, pp. 9 ; 11). C'est pourquoi l'autorité peut être vue comme « a means of salvation, and whatever or whoever has it, the lay or the government, acquires not only power-with-right but also sanctity » (Hendel, 1958, p. 19). La loi comme institution intègre les mêmes attributs statiques et le même charisme que ses représentants (Hall, 1958, p. 65). D'autre part, les subordonnés à l'autorité peuvent refuser l'obéissance, s'ils considèrent l'autorité injustifiée et arbitraire (Hendel, 1958, p. 19).

Par contre, la légitimité de l'application d'autorité est localisée au-delà des personnes dans la loi : dans la nature, dans un être suprême, dans les traditions, etc. (Arendt, 1958, p. 83). Les lois sont invisibles et sans impact direct (Hendel, 1958, pp. 9–10). La légitimité de l'État est sa permissivité morale pour dicter et imposer ses commandements en raison du processus par lequel ces derniers ont été produits. Le terme de « légitimité » convoque un état en même temps qu'une dynamique : si l'État punit sans soutien moral, il agit de manière illégitime. En tous cas, l'État exerce du pouvoir (Estlund, 2008). Le corps administratif de l'État suit ses devoirs et ses intérêts et en ce sens, il a besoin du pouvoir compris comme la capacité de déterminer et de changer la vie et le comportement du peuple et des fonctionnaires de l'État qui soit en accord

avec ses intérêts, afin de les inciter à agir (McMahon, 1996, p. 25). Le concept d'autorité comme mode d'influence distinct de la coercition et de la persuasion par une argumentation (Arendt, 1958, p. 82; McMahon, 1996, p. 25) est utile pour comprendre et différencier le processus de « l'investiture » et la consolidation de l'autorité, car il est impossible de contraindre ou de convaincre, quand bien même l'autorité est indispensable pour la gestion des affaires de grands groupes (McMahon, 1996, p. 25). Pour identifier l'autorité dans une institution, il faut distinguer avec Arendt entre l'ordre égalitaire de la persuasion et l'ordre autoritaire. Le dernier est toujours hiérarchique, reconnu et accepté à la fois par celui qui commande et par celui qui obéit (Arendt, 1958, p. 82). Dans une relation d'autorité, il y a d'un côté l'exercice du pouvoir comme « capacité à suivre les directives » et de l'autre l'exercice d'autorité produisant la conformité avec les directives, indépendamment du fait d'ailleurs d'être convaincu que ce qui est exigé est le meilleur plan d'action dans les circonstances (Arendt, 1958; McMahon, 1996, p. 25).

L'école costaricaine avant la centralisation de l'autorité scolaire

Depuis l'indépendance de l'Espagne en 1821,⁸⁴ ce sont les autorités municipales et l'Église catholique⁸⁵ qui jouissent de l'autorité sur les écoles au Costa Rica. Bien que les gouvernements mentionnent quelques

⁸⁴ Costa Rica a été conquise et colonisée successivement par les espagnols après l'arrivée de Christophe Colomb en 1502. Costa Rica été une province de la *Capitanía General de Guatemala*, entité territoriale de la Couronne Espagnole jusqu'à 1821. À la veille de l'indépendance, les colonies périphères comme Costa Rica prônaient l'autonomie économique et judiciaire afin d'éviter les abus des centres d'autorité locales et afin de libéraliser les routes et les réseaux de commerce. L'indépendance de l'Espagne n'était pas l'enjeux évidant au début ; plutôt, certaines provinces comme Costa Rica prétendaient l'autonomie par rapport aux entités territoriales locales. En effet, les délégués américains en Espagne ont obtenu gain de cause et les colonies devinrent des provinces du royaume équivalentes aux provinces penninsulaires (Benavides Barquero, 2012; Dealy, 1968; Mirow, 2015).

⁸⁵ L'organisation municipale date de l'époque coloniale. Les villages étaient constituées comme entités administratives dans les terriores du royaume espagnol. L'autorité administrative incombait à la municipalité dirigée par le maire, la juridiction civile et pénale, les échevins et le notaire. Les habitants d'un village étaient représentés par le conseil populaire, appelé « *cabildo* » ou « *ayuntamiento* ». Les mairies fortifiaient les élites locales contre les bureaucrates péninsulaires au cours de l'histoire des Indes. L'Église Catholique et l'État espagnol formaient une unité politique à l'époque coloniale. Les écoles donc, restaient soumises à l'autorité municipale et ecclésiastique tant que la loi espagnole régissait même après l'indépendance.

références à l'éducation dans les constitutions⁸⁶ à partir de 1821, les écoles fonctionnaient selon la Constitution politique de la Monarchie espagnole promulguée en 1812 (Constitution de Cadix).⁸⁷ Cela veut donc dire que des écoles primaires devaient être établies dans tous les villages du territoire espagnol. Par ailleurs, la Constitution prévoyait un plan général uniforme (CPME, 1812, art. 368) et l'institutionnalisation d'une Direction générale des études officielle chargée de l'inspection de l'éducation publique (CPME, 1812, art. 369). Toutefois, en l'absence d'une réglementation des écoles, décrétée par le gouvernement central du Costa Rica après l'Indépendance, aucune des mesures indiquées dans la Constitution de Cadix n'entrèrent en vigueur, à l'exception de l'établissement des écoles. Un premier règlement pour organiser un conseil d'instruction publique afin de promouvoir les études post-obligatoires en 1849 (Costa Rica, 1849), séparait l'Église de l'instruction en attribuant l'autorité au personnel de l'État. Les écoles élémentaires étaient vaguement régulées dans ce document. Donc il n'avait pas des conséquences pratiques ni le curriculum prévu par la Constitution de Cadix n'était pas explicitement annulé ni révisé, l'Église restée culturellement influente.

Dans les années 1860, les gouvernements de province prenaient initiative dans le champ scolaire. En 1865, les provinces de San José (siège de la capitale du pays) et d'Alajuela, édictaient des règlements pour leurs écoles, (ANCR, Educación 5947; ANCR, Municipal 6328)

⁸⁶ Les sources historiques font état d'une multitude de témoins de l'affirmation des efforts du Gouvernement et des hommes d'État en faveur de l'école. L'historiographie costaricaine s'est beaucoup engagée sur ce point, afin de tirer des conclusions sur la volonté et le caractère démocratique de la représentation populaire depuis l'Indépendance. Les sources sont utilisées comme preuves empiriques de la tradition démocratique du pays, sans toutefois distinguer entre discours et réalité (González Flores, 1978; Monge Alfaro & Rivas Ríos, 1978; Muñoz García, 2002; Quesada Camacho, 1997). Le concept de démocratie et l'école comme facteur de démocratisation au Costa Rica font l'objet d'investigations dans le projet en cours de l'auteur (<http://p3.snf.ch/project-150123>) dont les résultats ont été présentés dans différentes conférences et seront publiés dans une monographie.

⁸⁷ Les réformes bourbonniennes et la Constitution de Cadix provoquèrent la première expansion scolaire même sans différenciation ethnique ni sociale. Durant l'année 1827, environ 50% des garçons en âge de scolarité fréquentaient l'école. En raison de la colonisation agricole et de l'évolution démographique, la scolarisation diminua dans les années cinquante. L'introduction de l'éducation obligatoire et gratuite en 1869 provoqua une nouvelle expansion, spécialement en ce qui concerne les filles. Alors que l'expansion précéda les réformes éducatives de 1886, la *Ley General de Educación Común* (LGEC) peut être comprise comme une réaction à l'expansion et pas nécessairement comme son initiateur (Molina Jiménez, 2016, p. 3–184).

notamment avant l'initiative en faveur de l'autorité centrale du Ministre Volio adressée au Congrès et citée à l'entrée de cet article. Ces initiatives ont déclenché une première concrétisation de l'école et de l'éducation en tant que affaire de l'État à part de divers articles constitutionnels déclarant par exemple l'éducation un droit de tout costaricain (*Constitución Política*, 1844 Art. 181).⁸⁸ Changements institutionnels et structurels de l'école et du système éducatif comme appareil de l'État suivront en étapes et sans une construction organique du début à partir de l'introduction de l'enseignement obligatoire au niveau national dans la Constitution de 1869 (*CPRCR*, 1869), accompagnée des deux premiers Règlements d'instruction primaire (*RdIP*, 1869, *RpIP*, 1869), lesquels seront réformés en 1886.⁸⁹ On notera également que la loi scolaire de 1886 (*LGEC*, 1886) était le résultat d'un enjeu de pouvoir autour de l'autorité scolaire entre le Gouvernement central et les municipalités, et ce à partir des années 1860. Cette dispute est d'ailleurs visible dans la redistribution des compétences inhérentes à la surveillance et à l'administration de l'école entre les deux autorités politiques de l'État et culmine dans la centralisation du système scolaire (Muñoz García, 2002). Ce processus de centralisation du système et de la politique éducatifs a été analysé par Astrid Fischel Volio comme une stratégie de consensus menée par le parti libéral⁹⁰ en faveur de la pacification et de la démocratisation du pays⁹¹ (Fischel Volio, 1987, 1992). Alors que

⁸⁸ Entre 1821 et 1839, Costa Rica formait partie de la République Fédérale d'Amérique Centrale. La séparation définitive de toute alliance politique et administrative a eu lieu en 1848. Costa Rica n'acquiesçait pas une stabilité constitutionnelle avant 1871 ; neuf constitutions entraient en vigueur avant cette date. Ces pluralités et variabilités constitutionnelles étaient typiques pour l'Amérique Latine du XIX^{ème} siècle (Marquardt, 2011).

⁸⁹ En 1882, l'Argentine organisa un congrès pédagogique afin de débattre sur l'état, les idées et les principes de l'éducation. Les résultats du congrès ont influencé la loi scolaire argentine de 1884 (Loi 1420). Aussi, des transferts culturels et la circulation des lois scolaires, notamment de la loi française de 1881 (Loi Luois Ferry) jouaient un rôle important. Le Gouvernement de Costa Rica se servait de ces transferts pour décréter une nouvelle loi scolaire en 1886 adaptée à la politique gouvernementale.

⁹⁰ Le parti libéral était un parti de notables proches à la masonnerie, elitiste, plutôt personaliste que basé sur une doctrine spécifique. Il changea son nom plusieurs fois, pendant que ses membres, connus comme l'*Olympe*, restaient les mêmes. Malgré la manque de doctrine, trois intérêts du parti peuvent être identifiés : le contrôle des écoles par l'État, la défense de la propriété privée et l'inversionisme étranger. (Salazar Mora, 1990, p. 140–142)

⁹¹ Fischel s'appuie sur les théories de Althusser et Marx afin de montrer l'imposition d'une idéologie de consensus établie par l'élite dominante. Cette interprétation doit encore être contestée donc elle manque une base empirique. Pour un examen détaillé de l'analyse

l'historiographie de l'éducation s'appuie sur les thèses de Fischel Volio qui a exposé le caractère hégémonique de l'idéologie du consensus sur la base des théories marxistes – sans toutefois différencier autorité, pouvoir et légitimité (Muñoz García, 2002; Quesada Camacho, 1997; Salazar Mora, 2003) – cet article propose d'analyser le concept d'autorité, son évolution et son implémentation dans le système administratif en faisant l'hypothèse que l'autorité est définie et transmise par les acteurs officiels dans les revues d'éducation publiées par l'État, lesquels révèlent aussi des pratiques d'implémentation et consolidation nécessaires du point de vue des représentants de l'État donc elle (l'autorité) n'était pas culturellement évidente.⁹²

Formation et modélisation du concept d'autorité (1872-1885)

La Enseñanza, première revue d'éducation du Costa Rica est publiée en 1872 par Valeriano Fernández Ferráz⁹³, avant la centralisation définitive du système éducatif costaricain. Sa publication fut interrompue après deux ans mais elle reprit de 1884 à 1888. Ferráz déclara explicitement que la revue n'avait pas une fonction politique en faveur des intérêts d'un parti, de groupes ou d'individus, tandis que lui et les autres contributeurs actifs faisaient l'apologie de l'engagement de l'administration publique, critiquaient les maux qui affectaient l'école et remerciaient le Gouvernement en tant qu'« illustre protecteur de l'apprentissage » (*LE*, 1872, 1, pp. 9-10). En ce sens, la revue représentait les intérêts du Gouvernement central en matière de politique éducative. On notera par ailleurs que les revues analysées dans l'article conservèrent continuellement cette loyauté.

de Fischel, voir Kent, 1994 ; Lehoucq, 1988 ; Palmer, 1988. Aussi, l'historiographie sur Costa Rica souffre d'un manque de distance critique vers les sources historiques consultées si l'on tient compte du fait que la plupart des perspectives critiques à l'égard des gouvernements sont incluses dans les mêmes comptes officiels.

⁹² Pour une analyse des acteurs et leurs enjeux avant la centralisation, voir Fischel Volio 1987 et Muñoz García 2002. Cet article focuse les mécanismes et moyens de construction et d'implémentation de l'autorité de l'État sur l'école. Il faut aussi tenir compte que les parties politiques dans un sens moderne ne se développent que après le début du XX^{ème} siècle.

⁹³ Valeriano Fernández Ferráz (1831-1925), intellectuel et professeur universitaire espagnol, plus connu sous le nom de Dr. Ferráz, arrivé au Costa Rica en 1869, engagé par le gouvernement du Costa Rica pour réformer l'éducation secondaire. Ferráz fut directeur du Lycée San Luis Gonzaga à Cartago, directeur de la Bibliothèque nationale et Directeur Général des Bibliothèques (González Flores, 1921, pp. 129-134 ; Sancho, 1934).

La revue révèle un processus de modélisation du concept d'autorité et présente une discussion sur l'attribution institutionnelle de l'autorité scolaire basée sur la prééminence des autorités construites, imaginées et considérées comme acquises. Les acteurs qui font état de telles autorités sont des entités professionnelles, scientifiques, religieuses et étrangères. D'ailleurs, ce processus se lit dans les discours, par l'emploi de métaphores, surtout religieuses.

Les matières scolaires traitées dans la revue correspondent au niveau du lycée. Elles sont présentées l'une après l'autre et introduites en soulignant leur valeur éducative, avant d'entrer plus en détails dans les contenus. Cette discussion sur les matières d'instruction est pertinente dans le sens où elle sert non seulement à légitimer leur inclusion dans le curriculum scolaire, mais aussi à légitimer l'autorité institutionnelle sur le système éducatif. La mathématique, représentant les sciences exactes, obtient une place centrale dans le curriculum à cause de ses principes et axiomes considérés comme des vérités premières, universelles et éternelles ; à l'inverse, si elles devaient être niées, le monde, l'homme et Dieu seraient une chimère (*LE*, 1872, 1, p. 20). La même analogie est faite dans un article cité dans la revue : la beauté serait la trinité de l'art : le beau, le vrai et le bon, une unité harmonique où Dieu, la création et l'esprit humain se rencontrent.

Les sciences, la poésie et les arts sont considérés comme des échelons mystérieux qui permettent d'accéder à l'absolu (*LE*, 1872, 1, p. 41). En conséquence, l'éducation d'un peuple exige une foi comme une force unificatrice : « al sabio como al ignorante, al hombre de teoría como al hombre práctico, al niño igualmente que al anciano, á todos transporta á los pies de ese Sér invisible que debemos amar y adorar » (*LE*, 1872, 1, p. 41). Il s'agit donc de se doter d'apôtres, d'évangiles et de prêtres de l'éducation munis de leur propre autorité et distingués de l'homme commun pour cultiver le peuple. Ainsi, les références à la profession enseignante comme apostolat sont abondantes (*LE*, 1872, 2, p. 77). On cite également nombre de personnages historiques et autres hommes de science, ce qui permet d'attribuer les rôles de caractère ecclésiastique aux différents niveaux de la hiérarchie scolaire. Même l'importance de la mathématique est renforcée non seulement en vertu de son utilité pratique, mais aussi par l'autorité de ses principaux représentants depuis l'Antiquité (*LE*, 1872, 1, pp. 20-22).

Ces relations entre le concept abstrait de science, sa provenance divine, les hiérarchies entre les hommes de sciences et les maîtres d'école et leur rôle d'apôtres révèlent le caractère religieux du concept d'autorité

et indiquent différentes perceptions et fonctions de l'autorité, lesquelles permettent son modelage et son application aux autorités institutionnelles réelles en leur donnant un caractère charismatique.

La question de l'autorité sur le système éducatif se pose tout particulièrement dans le cas d'un système déficient. La première manifestation de ce déficit supposé est le manque d'unité en raison d'une autorité *absente* (LE, 1872, 2, pp. 65-66). L'unité est pourtant posée dans une loi commune et un plan général d'instruction publique – comme prévu dans la Constitution de Cadix – mais ces derniers s'avèrent encore inexistant à l'époque. L'unité est envisagée comme l'existence d'un seul but et d'une seule pensée ou mentalité dont la manifestation serait un corps professoral ayant pour vocation et consécration exclusives l'enseignement d'une part, l'action partagée en faveur de l'école d'autre part, ainsi que la corrélation des études par un plan guidant les écoles, les bons établissements et une « jeunesse brillante » selon le principe de la division de travail (LE, 1872, 2, p. 67).

Cette discussion a lieu dans le contexte de la fermeture de l'*Universidad de Santo Tomás*, laquelle avait trois facultés (théologie, droit et médecine) et fut transformée en lycée⁹⁴ (LE, 1872, 2, pp. 69-70). La discussion autour de la fermeture de l'Université permet d'aborder la question de son autonomie par rapport à l'État ; une question qui occupe aussi les autres pays d'Amérique Centrale ayant des universités (Guatemala et Nicaragua) auxquels il est fait référence pour tirer des conclusions sur le cas costaricain. Nombre d'universités européennes servirent également à renforcer le discours sur la performance des universités et de leur indépendance par rapport à l'État (LE, 1872, 2, p. 69). La solution proposée par l'auteur est apparemment simple : « appliquer de bonne foi les lois existantes, accepter franchement des réformes réfléchies, faites avec un esprit scientifique et en connaissance de cause » (LE, 1872, 2, p. 78). L'argument est même renforcé par l'autorité d'un « illustre penseur cubain », lequel soutient cette même position (LE, 1872, 7, p. 78). Pour le cas de Costa Rica, l'auteur conclut que l'enseignement universitaire doit être jugé par quelqu'un d'impartial et libre d'esprit. Ainsi, à titre d'exemple, les professeurs devraient être jugés par leurs pairs. Une centralisation de l'enseignement universitaire serait contraire à

⁹⁴ L'Université de Santo Tomás fut fondée en 1843 sur la base de l'établissement primaire Casa de Enseñanza de Santo Tomás. Le programme de l'Université jusqu'à sa fermeture en 1874 était plutôt professionnel qu'académique et incluait des études de médecine, d'ingénierie, de langues, de pharmacie et de droit (González Flores, 1978, pp. 86-110 ; 407-415 ; Quesada Camacho, 2010, pp. 35-37).

la « vraie démocratie » et c'est pourquoi l'Université devrait être autonome au Costa Rica (*LE*, 1872, 2, p. 80). L'autorité sur l'enseignement universitaire devait donc primer – en théorie – sur celle de l'académie.

Il en est tout autre pour les écoles primaires obligatoires, sachant que c'est le cas le plus relevant dans la période en question. Sans aucun fondement empirique, Ferráz affirme que « les esprits illustres et honnêtes » ont vu que la médiocrité relative à ces écoles était reconnue partout (*LE*, 1873, 3, p. 129). Les soi-disant « anciennes méthodes » de l'enseignement ne font pas référence à l'instruction, mais à l'organisation du système : Ferraz accuse les ecclésiastiques et les municipalités de ne pas avoir accompli leur devoir et appelle à la centralisation de l'administration scolaire qui doit nécessairement être placée sous l'autorité de l'État. Cet appel pour une loi commune et unique (*LE*, 1872, 2, p. 69) supporta implicitement la lutte pour l'autorité scolaire en faveur du Gouvernement central ; car tous les travaux et les fonctionnaires devaient être subordonnés à cette loi, et selon lui coordonnés et dirigés vers un seul but. Ainsi, l'autorité du Gouvernement central fut apparemment déléguée à la loi (*LE*, 1872, 2, p. 69).

Dans un autre point-clé de l'argumentaire, l'auteur évoque de « vives et éloquents manifestations » – généralisées sans preuves et pourtant de caractère charismatique – suscitant l'admiration publique, les sociétés académiques, les gouvernements et les individus et les poussant à s'engager pour l'enseignement obligatoire (*LE*, 1873, 3, pp. 129-133). On peut parler ici avec Zymek (1975) de la stratégie ciblée de *l'étranger comme argument* (das Ausland als Argument) pour légitimer le rôle de l'État comme représentant des intérêts, des droits et des devoirs envers la société. L'auteur accuse la politique qui entrave l'intelligence dans la réalisation de l'administration éducative. Il identifie les problèmes liés aux lois d'éducation dans leurs mises en pratique par les municipalités et pas dans les lois elles-mêmes. La fonction d'administrer les écoles serait incompatible avec une entité constituée par le vote populaire entendu comme la base de la souveraineté politique, mais nullement avec la souveraineté de l'intelligence et des principes pédagogiques (*LE*, 1873, 3, pp. 133-134). Cet argument lui permet de désavouer les municipalités « dont la compétence [...] n'a jamais été acquise par une désignation, que ce soit des personnes ou de l'exécutif » (*LE*, 1873, 3, pp. 133-134).

Les références à l'étranger ne se limitent pas à évoquer leur supériorité imaginée. Les textes étrangers en matière de politique éducative publiés dans la revue furent interprétés et commentés en faveur

de la politique éducative de l'État costaricain. Henry Ward Beecher⁹⁵ commente la discussion sur le rôle de l'État et de l'Église aux États-Unis d'Amérique, affirmant une relation causale entre l'éducation et la consolidation des institutions démocratiques ; ainsi, la démocratie permet la liberté de conscience et avec elle l'éducation correspondante tandis qu'elle ne s'oppose pas à la constitution. De là, il conclut sur le droit du clergé à éduquer les enfants, tandis que l'État s'engagerait à améliorer la condition morale et intellectuelle des enfants à travers l'éducation. Pour le récepteur costaricain, qui décontextualise le discours de Beecher, la question se pose de manière différente : la question rhétorique sur qui a le droit d'éduquer, l'État ou l'Église, fut débattue en faveur de l'État au travers de l'argument de la division du travail et de la profession correspondante. En conséquence, le prêtre – lequel en tant que citoyen devrait s'intéresser à l'éducation – a le devoir de s'occuper de l'enseignement spirituel, mais pas d'éduquer. À l'inverse, l'éducation laïque sera l'affaire du maître d'école guidé par les fonctionnaires de l'État. L'auteur donne de l'autorité à son argumentation en se référant à « toutes les nations européennes » vues comme exemples de civilisation, de pouvoir militaire et de capacité productive dûs essentiellement à leurs efforts pour l'éducation du peuple (*LE*, 1873, pp. 232-234).

La stratégie argumentative consista à présenter les opinions des opposants en les considérant comme de « mauvais exemples », tirés de l'expérience d'autres pays d'Amérique centrale ou de modèles venant des « pays civilisés » en manque d'autorité. Ferráz fut nommé directeur de la revue par le gouvernement, en raison de son expérience dans le champ éducatif et de par sa position de directeur du lycée. La discussion ouverte sur l'attribution de l'autorité scolaire fut remplacée par son expertise comme celle des autres contributeurs. En tant qu'experts, ils fonctionnaient comme témoins de la révélation de la science, de la beauté, de la nature, et étaient dotés d'autorité personnelle. Parce qu'il manquait encore un système éducatif rationnel et une tradition scolaire relevant de l'État, les acteurs de l'époque essayèrent de construire d'abord une certaine foi dans les auteurs de la réforme éducative, qui étaient déjà en train d'élaborer la nouvelle loi. Des éléments de la tradition patriarcale et le charisme des experts en matière d'éducation primèrent sur le discours lié à ces réformes. Une relation égalitaire, dans le sens de Arendt, est donc injustifiée dans ce cas.

⁹⁵ Beecher (1813-1887) était un théologien et pasteur nord-américain. Ses sermons de caractère libéral étaient très populaires à l'époque et furent publiés régulièrement dans divers journaux (Bautz, 1990).

Implémentation de l'autorité institutionnelle après la réforme (1885-1889)

La nouvelle revue pédagogique *El Maestro* fut publiée en 1885 à la veille de l'entrée en vigueur de la nouvelle loi d'éducation. Il est surprenant que la loi même, ses buts et surtout les débats parlementaires ne furent pas discutés dans la revue, ni même publiés dans le journal officiel *La Gaceta*.⁹⁶ Bien au contraire, le débat et la loi sont des faits accomplis et commentés de manière affirmative et en concordance avec l'argumentation suivie par la revue précédente (*La Enseñanza*).⁹⁷ La mise en vigueur de la loi fut suivie par des commentaires interprétatifs pour faciliter son implémentation et pour assurer sa concordance avec la politique éducative du Gouvernement. À ce propos, la rédaction de la revue suivit différentes stratégies argumentatives.

L'élément religieux continua à jouer un rôle important dans l'argumentation. La critique du livre « Catecismo de moral y religión » de Luis Felipe Mantilla⁹⁸ dans la revue renforça l'idée qu'il s'agissait d'enseigner aux enfants l'appréciation de manifestations divines dans la nature. Cette éducation fut définie comme « éminemment religieuse », en contraste avec l'idée de Dieu transmise par la « tradition » en manque de contemplation (*EM*, 1885, 2, p. 24). La base de cette éducation était le concept pré-moderne de l'idée innée de Dieu dans l'âme humaine, concept soutenu par l'État. Pour que cette idée puisse germer, elle avait besoin de la révélation divine (*EM*, 1885, 2, p. 24). Le résultat était ainsi intégré dans la civilisation :

« Sin la idea religiosa no existiría la sociedad: civilización y progreso serían palabras sin sentido, y no habría hombre que se ocupara de estos proyectos de educación y mejoramiento de la condición humana, pues sólo la fe en Dios y en la inmortalidad del alma hace que el hombre se interese por algo de que no saque fruto inmediato y material » (*EM*, 1885, 2, p. 25).

⁹⁶ Les minutes du Congrès se limitent à soutenir que la loi fut discutée. (Costa Rica. Archivo Nacional. Congreso. 9185. 01.-26.02.1885)

⁹⁷ La publication de *La Enseñanza* continua parallèlement jusqu'en 1888, mais la politique éducative n'était plus son focus car elle devenait plutôt l'organe du *Lycée San Luis Gonzaga* après la renonciation des frères Ferráz et le retour des jésuites (González Flores, 1978, pp. 384-406).

⁹⁸ Luis Felipe Mantilla (1833-1877) édita des livres scolaires.

Le concept d'éducation religieuse fut détourné du catéchisme pour proposer non seulement un concept d'un Dieu affectueux (à l'inverse d'un Dieu punissant) et surtout pour identifier la révélation divine avec l'objet d'investigation scientifique (*EM*, 1885, 5, pp. 65-66). Cette identification avait deux fonctions pour légitimer l'intervention de l'État sur l'éducation. D'abord, il s'agissait d'influencer l'éducation familiale considérée comme une obligation réelle pour conserver et perfectionner ce que l'on a créé, mais qui à cause de la tradition était insuffisante. Pourtant, l'État devait enseigner la base de l'éducation familiale aux parents, symbolisant la base sur laquelle l'école aller travailler à sa suite :

« Bien puede comprenderse desde luego cuán fácil es construir sobre tales cimientos el edificio de la educación armónica é integral [...] Dadnos un niño educado en la familia y os lo daremos hecho un ciudadano sin tacha » (*EM*, 1885, 5, p. 66).

Cette base fut comprise comme une foi fondée dans la raison. De cette façon, l'argumentation servait aussi à légitimer la future organisation du système éducatif. L'État devenait une soi-disant « église du sublime évangile de la science » (*EM*, 1885, 7, p. 107). Mais, pour que la foi en la science soit suffisante et pour la cultiver davantage, une « bible » semblait indispensable. Dès que la *Ley General de Educación Común* entra en vigueur, elle fut adressée comme le « livre saint » aux enseignants et aux agents de l'administration scolaire (*EM*, 1886, 20, p. 305). De cette manière, ceux-ci furent endossés d'un rôle de « prêtres » de l'éducation et de prédicateurs de la loi scolaire : « *Es esto como una especie de sacerdocio y episcopado del saber, para cuya obra efectiva se requiere la predicación, la elocuencia, la defensa calurosa, enérgica y constante de la Ley* » (*EM*, 1886, 20, p. 305). La responsabilité de la réussite du projet éducatif fut déléguée en premier lieu au corps administratif, car « penser que tout [devait] être attendu par le ministre, [était] penser l'impossible » (*EM*, 1886, 20, p. 305). Il s'agissait de s'assurer que les inspecteurs de province prêteraient suffisamment d'attention aux préceptes légaux, ou alors les efforts du ministre seraient vains. Les inspecteurs furent dotés d'autorité et chargés de la responsabilité morale de convaincre les Conseils d'éducation locaux de la pertinence des contenus de la loi (*EM*, 1886, 20, pp. 305–306). Les maîtres d'école et le peuple furent aussi les destinataires de la « prédication » (« propaganda educativa ») de la loi par les inspecteurs, qui avaient pour mission de convaincre aussi par la force de l'exemple, en usant de leur propre foi en la doctrine.

La revue publia des lettres et rapports locaux envoyés par les maîtres d'écoles, les membres des Conseils d'éducation et les inspecteurs, lesquels témoignent d'un certain degré de contrôle mutuel. Le maître de San Isidro de Alajuela se plaignit du Conseil d'éducation qui manquait de siéger malgré les demandes des autorités politiques et administratives (*EM*, 1885, 4, p. 57). Par ailleurs, un membre du Conseil d'éducation de San Pedro del Mojón soutint que les voisins ne participaient pas suffisamment aux délibérations et qu'il était nécessaire d'avoir la parole d'un bon pasteur ; à l'inverse, il ne manquait de valoriser les efforts du Gouvernement central (*EM*, 1885, 4, p. 58). Enfin, le maître d'école de La Uruca affirma que ni le gouverneur ni l'inspecteur n'avaient daigné visiter son « temple rustique » (*EM*, 1885, 6, p. 87). La rédaction félicita l'autorité politique, le Conseil d'éducation et la municipalité de Atenas après avoir parcouru le rapport positif du maître d'école de celle ville, qui confirmait les bonnes conditions de son école grâce au travail partagé (*EM*, 1885, 6, p. 87).

Les inspecteurs s'efforçaient de démontrer leur intervention zélée. La rédaction de la revue, en faisant un commentaire sur un rapport concernant le canton⁹⁹ de Desamparados, admonesta le Gouverneur de veiller à ce que chaque enfant fréquente l'école et promeuve l'éducation locale en s'engageant moralement (*EM*, 1885, 5, p. 70). L'inspecteur de la province d'Alajuela souligna l'engagement du maître d'école en faveur de l'instruction et lui demanda de ne prendre en compte que la doxa développée par le conseil des « pédagogues », c'est-à-dire du personnel administratif et des inspecteurs. De là, il généralisa l'importance d'éduquer les maîtres et réaffirma le droit d'ingérence de l'État :

« El maestro debe tener presente que no está al servicio de un partido sino al servicio de la nación, y que si ésta costea la enseñanza popular, justo es que tal enseñanza marche arreglada á lo que prescribe el Poder Político que tiene constituido, y que está encargado de suministrar la semilla de la educación del pueblo » (*EM*, 1885, 5, p. 69).

Cette base fut comprise comme une foi fondée dans la raison. De cette façon, l'argumentation servait aussi à légitimer la future organisation du système éducatif. L'État devenait une soi-disant « église du sublime évangile de la science » (*EM*, 1885, 7, p. 107). Mais, pour que la foi en la science soit suffisante et pour la cultiver davantage, une « bible »

⁹⁹ Le Costa Rica est divisé en sept provinces administrées par les Gouverneurs. Les provinces sont divisées en cantons administrés par les « Jefes Políticos ». Les écoles sont administrées en districts scolaires.

semblait indispensable. Dès que la *Ley General de Educación Común* entra en vigueur, elle fut adressée comme le « livre saint » aux enseignants et aux agents de l'administration scolaire (*EM*, 1886, 20, p. 305). De cette manière, ceux-ci furent endossés d'un rôle de « prêtres » de l'éducation et de prédicateurs de la loi scolaire : « *Es esto como una especie de sacerdocio y episcopado del saber, para cuya obra efectiva se requiere la predicación, la elocuencia, la defensa calurosa, enérgica y constante de la Ley* » (*EM*, 1886, 20, p. 305). La responsabilité de la réussite du projet éducatif fut déléguée en premier lieu au corps administratif, car « penser que tout [devait] être attendu par le ministre, [était] penser l'impossible » (*EM*, 1886, 20, p. 305). Il s'agissait de s'assurer que les inspecteurs de province prêteraient suffisamment d'attention aux préceptes légaux, ou alors les efforts du ministre seraient vains. Les inspecteurs furent dotés d'autorité et chargés de la responsabilité morale de convaincre les Conseils d'éducation locaux de la pertinence des contenus de la loi (*EM*, 1886, 20, pp. 305-306). Les maîtres d'école et le peuple furent aussi les destinataires de la « prédication » (« propaganda educativa ») de la loi par les inspecteurs, qui avaient pour mission de convaincre aussi par la force de l'exemple, en usant de leur propre foi en la doctrine.

La revue publia des lettres et rapports locaux envoyés par les maîtres d'écoles, les membres des Conseils d'éducation et les inspecteurs, lesquels témoignent d'un certain degré de contrôle mutuel. Le maître de San Isidro de Alajuela se plaignit du Conseil d'éducation qui manquait de siéger malgré les demandes des autorités politiques et administratives (*EM*, 1885, 4, pp. 57). Par ailleurs, un membre du Conseil d'éducation de San Pedro del Mojón soutint que les voisins ne participaient pas suffisamment aux délibérations et qu'il était nécessaire d'avoir la parole d'un bon pasteur ; à l'inverse, il ne manquait de valoriser les efforts du Gouvernement central (*EM*, 1885, 4, pp. 58). Enfin, le maître d'école de La Uruca affirma que ni le gouverneur ni l'inspecteur n'avaient daigné visiter son « temple rustique » (*EM*, 1885, 6, pp. 87). La rédaction félicita l'autorité politique, le Conseil d'éducation et la municipalité de Atenas après avoir parcouru le rapport positif du maître d'école de celle ville, qui confirmait les bonnes conditions de son école grâce au travail partagé (*EM*, 1885, 6, pp. 87).

Les inspecteurs s'efforçaient de démontrer leur intervention zélée. La rédaction de la revue, en faisant un commentaire sur un rapport

concernant le canton¹⁰⁰ de Desamparados, admonesta le Gouverneur de veiller à ce que chaque enfant fréquente l'école et promeuve l'éducation locale en s'engageant moralement (EM, 1885, 5, p. 70). L'inspecteur de la province d'Alajuela souligna l'engagement du maître d'école en faveur de l'instruction et lui demanda de ne prendre en compte que la doxa développée par le conseil des « pédagogues », c'est-à-dire du personnel administratif et des inspecteurs. De là, il généralisa l'importance d'éduquer les maîtres et réaffirma le droit d'ingérence de l'État :

« El maestro debe tener presente que no está al servicio de un partido sino al servicio de la nación, y que si ésta costea la enseñanza popular, justo es que tal enseñanza marche arreglada á lo que prescribe el Poder Político que tiene constituido, y que está encargado de suministrar la semilla de la educación del pueblo » (EM, 1885, 5, p. 69).

On notera que les votes et les attentions du rédacteur de la revue publiés au sujet de l'engagement du Gouvernement central et plus particulièrement du Ministre de l'Instruction publique étaient toujours positifs. Il s'agissait par là de démontrer les bonnes intentions du Gouvernement et de développer les affinités, tout en affirmant sa propre autorité (EM, 1887, 11, p. 173).

La rédaction de la revue se plaignit de n'avoir plus reçu des rapports sur les écoles du pays pour la publication. Elle attira l'attention sur les inspecteurs en leur reprochant la violation de leur obligation et les conséquences de leur mauvais exemple pour les enseignants. Elle insista sur l'autorité du Ministre et questionna l'autorité des inspecteurs, car ils attendaient des maîtres l'application de la loi alors qu'eux-mêmes l'ignoraient (EM 1887, 9, p. 143-144). La revue publia une circulaire du Ministère à l'attention des inspecteurs, dans laquelle elle communiqua avoir reçu des plaintes sur un équipement insuffisant des écoles centrales des cantons. Il s'agissait de faire appel aux inspecteurs afin qu'ils exercent une certaine pression sur les Conseils d'éducation. L'accentuation sur l'autorité respective est évidente. Il est intéressant ici de percevoir la menace de fermetures d'écoles comme conséquence de la négligence des Conseils (Costa Rica. CLD. Circular N° 24, 21.01.1887, EM 1887, 10, p. 147). La rédaction favorisa les sanctions annoncées par le Ministère et les désigna comme « justes châtiments à l'inertie des conseils », lesquels avaient été alertés (EM 1887, 10, p. 160). De plus,

¹⁰⁰ Le Costa Rica est divisé en cinq provinces administrées par les Gouverneurs. Les provinces sont divisées en cantons administrés par les « Jefes Políticos ». Les écoles sont administrées en districts scolaires.

l'autorité sur les écoles résidant dans le pouvoir central, les communes devaient assumer leur responsabilité pour s'acheminer vers le succès :

« Cuando [...] se pone al pueblo en sus manos sus destinos, él, y no más que él, es el responsable del negocio que se le confió. Ya de los inspectores dijimos la verdad. Si las Juntas siguen en ese marasmo, que se preparen. Somos amigos del pueblo, pero más amigos de la verdad. Así como hemos aplaudido y aplaudimos a los pueblos [...] que] con sus Juntas han contribuido á dar asilo y comodidades a la enseñanza, así vituperaremos a toda Junta desidiosa e indolente » (EM 1887, 10, p. 160).

L'insistance sur la négligence des autorités locales, la demande et la menace d'un contrôle intensifié sont des indices de coercition morale, accompagnés de la construction de l'image du Gouvernement « leader » comme guide qui montre le juste chemin, qui dirige comme les prophètes de l'église et à qui il faut obéir. Même après la mise en effet de la nouvelle loi, laquelle était pensée comme le début de la modernité, on continua à s'appuyer sur un concept d'autorité traditionnel et charismatique. L'État éducateur s'employait à administrer ses principes éducatifs par un mécanisme d'éloges et de critiques, de châtiments et surtout par de nombreux appels à l'exemplarité. L'éducation, en partie « personnalisée » et à laquelle on attribuait des intérêts propres, fut conçue comme une religion. Le corps bureaucratique et enseignant représentait cette « religion ».

L'investiture et l'intériorisation de l'autorité (1892-1906)

La publication de la revue officielle fut à nouveau interrompue et une nouvelle revue fut fondée sous le nom de *Boletín de Escuelas Primarias* (1892-1904). Le nouveau rédacteur désigné par le Ministre de l'Instruction publique, Miguel Obregón Lizano,¹⁰¹ s'attribuait même l'initiative de créer une revue éducative, la publication étant prescrite par la loi. Le décret qui fonda la revue était fortement applaudi par les maîtres d'école. De cette façon, on créa une alliance plutôt rhétorique entre les maîtres d'école et le Gouvernement (*BEP*, 1892, 1, p. 2).

Si le Ministre et la rédaction de la revue *El Maestro* dénonçaient dans un premier temps les inspecteurs d'être négligeants et soulignaient leur

¹⁰¹ Miguel Obregón Lizano (1861-1935), gradué de « Maestro Normal » du *Lycée de Costa Rica* en 1907 et nommé « Professeur d'État » en 1919, fut Ministre de l'Instruction publique (1920-1924). Il fonda durant ce mandat le Système national des bibliothèques et lança entre autres le Règlement organique du personnel enseignant, les écoles maternelles et la Loi de pension du Magistère national (SINABI, n.d.-a).

obligation légale, six ans après la *Ley General de Educación Común*, les inspecteurs et autres fonctionnaires introduisaient leurs rapports en faisant référence à leur légitimation, et en affirmant l'honneur et le plaisir de fournir leurs services (*BEP*, 1892, 1, p. 14–15). Cependant, l'administration éducative s'était déjà engagée dans un processus de croissance et de différenciation, visibles dans la création de nouveaux postes comme les *Bureaux de Statistique et de Comptabilité Scolaires* annexés à l'*Inspection Générale*¹⁰² (Costa Rica. CLD. Acuerdo n° 1192, 4.7.1891). Le *Bureau de Statistique* a joué un rôle particulier dans la politique scolaire, car il devait contribuer scientifiquement aux progrès des écoles. Il représentait aussi un important instrument de contrôle et c'est pourquoi sa légitimation était nécessaire. A nouveau, les mêmes arguments se répétèrent : pour devenir un pays civilisé, il fallait suivre l'exemple des pays occidentaux, cultiver la statistique scolaire appréhendée comme « thermomètre » du progrès ou de la stagnation d'un pays. La statistique scolaire fut ainsi traitée comme un témoin de la vérité et de la réalité scolaires et une promesse de progrès ; « l'autorité des chiffres » devait ainsi fournir aux administrateurs scolaires des savoirs et des connaissances qui les mèneraient à une réforme efficiente des écoles (*BEP*, 1892, 1, p. 7).

Ce concept positiviste, caractéristique de l'époque, fut questionné par différents acteurs catholiques et politiques (Costa Rica, 1892; *Cuestión político-religiosa*, 1870) quand bien même la politique éducative devait être à nouveau légitimée. Une autorité supérieure et abstraite fut mise en place pour légitimer la politique éducative : les sciences, en raison de leurs « vérités universelles » et « évidentes » obtinrent un rôle unificateur de l'humanité « au-delà de la patrie » (*BEP*, 1892, 4, p. 49).

En même temps que l'instruction religieuse fut réintroduite dans le curriculum scolaire à la suite de la pression populaire et de l'Église catholique, le décret correspondant (Decreto N° 2, 13.06.1890) continua à présenter sa rhétorique du « pas de deux » entre les sciences et la religion. Les sentiments précèdent la raison et pourtant l'idée de l'absolu, de l'infini et de Dieu sont innée. Cela devait justifier, selon les auteurs, une éducation religieuse à l'école publique pour promouvoir le développement moral du peuple (*BEP*, 1892, 3, p. 33 ; 4, p. 49). La

¹⁰² La création de postes administratifs scolaires peut être suivi dans la représentation de González Flores (1978), mais surtout dans la publication officielle des documents de l'État, la collection systématique (*Colección de Leyes y Decretos, Acuerdos y Resoluciones*) ou bien chronologique dans le Journal officiel (*La Gaceta*). Une analyse approfondie de la bureaucratization du système éducatif manque encore.

restauration de l'instruction religieuse fut interprétée en termes politiques comme une faiblesse de l'État par rapport à l'Église (Fischel Volio, 1987, pp. 178-200). Les inspecteurs de province argumentaient en faveur de cette restauration comme mesure pour garantir l'assistance scolaire, car ils relevaient, au sujet des établissements scolaires particulièrement religieux, que les maîtres étaient « incompetents [et] ne sav[ai]ent pas faire autre chose que de mémoriser des prières » et privaient ainsi les élèves de l'instruction (scientifique) (*BEP*, 1892, 5, pp. 65-76). De cette façon, les familles n'avaient plus d'excuses pour justifier l'absentéisme de leurs enfants. De nouveau, la stratégie employée fut celle de la coercition morale : « nadie tiene derecho a ser ignorante, como nadie tiene derecho a producir el mal » (*BEP*, 1892, 5, p. 65). L'autorité de l'État s'imposa devant l'autorité familiale (*BEP*, 1892, 5, p. 65). Parallèlement, la responsabilité fut à nouveau déléguée :

« La causa eficiente del poco adelanto de estos países americanos no hay que buscarla en el sistema político preconizado por tal ó cual agrupación, ni en los choques del púlpito contra la prensa ó la tribuna, sino en la ignorancia casi paradisíaca de las clases inferiores » (*BEP*, 1892, 5, p. 65).

Au cours de ce processus de bureaucratisation, le concept et la mise en place d'autorité changèrent. Les références à la légitimation ou à l'honneur d'occuper une fonction dans le système éducatif augmentaient à mesure que le niveau de la hiérarchie administrative ou de la qualité du poste s'amenuisait (*BEP*, 1892, 6, p. 91). Les postes directifs étaient chargés d'un certain degré d'autonomie, afin d'adresser des circulaires à leurs subalternes et dicter des sanctions (*BEP*, 1892, 2, p. 28). D'autre part, il y avait des visiteurs d'écoles qui étaient chargés d'émettre des rapports sur la performance pédagogique. Un visiteur devait en théorie parler au nom de ses collègues ; toutefois, on les qualifia de « simples amateurs du grand sacerdoce du magistère, humbles admirateurs des grands pédagogues modernes » (*BEP*, 1892, 8, p. 113). On évoqua les noms de Pestalozzi, Froebel, Spencer, Girard et Lergiadier comme autorités pédagogiques supérieures et incontestables pour exiger des maîtres au moins une heure de lecture pédagogique par jour et une préparation plus substantielle. On supposa également que les maîtres mentaient à l'autorité de l'école, car ils avaient trahi la vérité et causé la méfiance des élèves (*BEP*, 1892, 8, p. 114).

Cette circonstance, réelle ou imaginée, provoqua l'appel à l'autorité des directeurs d'école – en tant que « responsables légaux » – pour exiger des maîtres de tenir un journal systématique des cours (*BEP*, 1892, 8,

p. 113). La mesure était en accord avec la demande du Ministre de l'Instruction publique, qui s'appuya sur les rapports des visiteurs pour accentuer la responsabilité et l'autorité des Directeurs d'écoles et exiger la bonne tenue des réunions hebdomadaires des maîtres – les « conférences pédagogiques » – ainsi que le bon traitement des sujets pédagogiques et organisationnels, spécialement les différentes thèses des programmes officiels (*BEP*, 1892, 2, p. 22).

Consolidation de l'autorité institutionnelle et délégation de la responsabilité du succès de la politique éducative (1904-1912)

De 1906 à 1908, le titre de la nouvelle revue officielle d'éducation est *Boletín de Enseñanza*. Son rédacteur, Buenaventura Corrales,¹⁰³ justifie un fort appareil bureaucratique appuyé idéologiquement et financièrement par des hommes d'État plus ou moins favorables aux intérêts de l'éducation. Apparemment, on constate que les intérêts de la société, de l'État et d'une éducation « personnifiée » sont les mêmes : ils contribuent à une préoccupation partagée par tous pour un bon service public dévolu à la grandeur et la prospérité de la patrie. Pour cette raison, on suppose un certain degré d'indépendance entre l'administration scolaire et le Gouvernement et une participation de la société dans laquelle le corps administratif et le Gouvernement partagent « l'autorité de définition ». Pour autant, le moins que l'on puisse dire est que la distribution de l'autorité fut asymétrique : le Gouvernement a obtenu un rôle de leader, « diestro piloto », et a dirigé les fonctionnaires administratifs au travers de son habile initiative et son « amour pour l'éducation ». La publication de la revue, « digne d'applaudissements généraux », fut présentée comme l'exemple probant d'une telle initiative. La revue reçut la tâche de soutenir « l'initiative encourageante » du pouvoir public, d'être l'instrument de la « propagande pédagogique » transmettant des idéaux éclairés à la cause de l'éducation. Nul hasard si les maîtres d'école étaient explicitement appelés à y contribuer par des publications (*BE*, 1906, 1, p. 1-4).

La participation collective dans le processus de décision de l'école et l'appui de l'État n'étaient pas inconditionnels et relèvent d'un certain prix à payer. Dans ce sens, le Gouvernement contrôlait strictement les activités des fonctionnaires et surtout celles des autorités locales comme

¹⁰³ Buenaventura Corrales (1862-1915), diplômé du Lycée (*Instituto Nacional*), occupa différentes fonctions dans le Ministère de l'Instruction publique et voyagea en Europe pour visiter les écoles (SINABI, n.d.-b).

les Conseils éducatifs. La circulaire N° 156 du 11 août 1906 rappelait les fonctions des Conseils éducatifs : administrativement, ses interventions ne devaient pas toucher les affaires professionnelles des maîtres d'école et uniquement s'affairer à la discipline, la morale et l'accomplissement de leurs devoirs (*BE*, 1906, 1, p. 9). Par exemple, le Ministère introduisit – en faveur d'un contrôle plus efficace – une trésorerie cantonale d'Instruction publique. Les Conseils d'éducation commissionnaient des voisins fiables mais « entièrement profanes en question de chiffres » et les chargeaient d'effectuer des retraits (*BE*, 1906, 4, p. 113).

Le Gouvernement se mettait en scène comme bienveillant et cherchait à instaurer des écoles, ce que lui permit d'exiger l'engagement populaire, de déléguer la responsabilité de la réussite de l'éducation au peuple, de sanctionner les municipalités en cas d'absentéisme et d'exercer une certaine pression morale. Le Ministre alléguait dans la circulaire N° 211 du 28 août 1906 que l'école obligeait à tous les habitants du pays, qu'ils soient agriculteurs, commerçants ou industriels, d'appuyer ses actions indépendamment de leur domicile (*BE*, 1906, 1, p. 14, Circular N° 211, 28.8.1906). Le Ministre posait ses conditions alors en concordance avec la loi : ainsi les districts devaient imposer au minimum une scolarisation moyenne aux écoliers pour que le Gouvernement « concède le bénéfice de l'éducation ». Si tel n'était pas le cas, « le sacrifice de l'État n'[était] pas justifié » et des classes avec moins de dix élèves surchargeraient extrêmement les finances publiques, ayant pour conséquence la fermeture des écoles avec un effet « peu bienveillant » pour les communes ou autrement une « honorable subvention » (*BE*, 1906, 1, p. 11, Circular N° 188, 21.8.1906).

En 1906, le Gouvernement annonça le besoin de reformer le système éducatif. La raison ne résidait pas dans le système même, car il eût été « irréprochable en essence et esprit », mais dans son adaptation insuffisante aux besoins intellectuels et industriels du pays (*BE*, 1906, 3, p. 75). La question de savoir qui détenait l'autorité de définir les besoins du pays ne se discutait pas. L'éducation des « gentes de todo ajenas al sistema de orden y libertad que informa todo buen régimen democrático » était nécessaire pour implémenter une pratique républicaine, car elle exigeait une étude systématique de la « physionomie nationale et régionale ». Cette conclusion était tirée sans aucune étude préalable : le peuple costaricain était « naturellement » un peuple agriculteur. C'est pourquoi « le régionalisme s'impos[ait] » et la finalité proposée fut la professionnalisation de l'agriculture (*BE*, 1906, 3, p. 81). De la même façon et sans citer de preuves ni même d'avoir engagé des enquêtes,

Corrales postula un consensus concernant cette orientation pratique de l'éducation et créa une alliance fictive avec les familles (*BE*, 1906, 5, p. 144 ; 6-7, p. 175).

La publication du *Boletín de Enseñanza* cessa en 1908. La revue suivante, le *Boletín de Educación Pública*, fut publiée en 1912 pendant quatre mois. Les contenus se concentrèrent sur des thèmes d'agriculture, sur la flore et la faune de la campagne costaricaine sans publier des communiqués officiels sur le système éducatif (*BEdP*, 1912).

Conclusion

Au début de la période en question, la discussion abordait explicitement l'attribution de l'autorité scolaire. Malgré la liberté de la presse et d'expression instituées dans la Constitution en vigueur à l'époque, le débat public était limité et biaisé par la politique éducative du Gouvernement, tout du moins avant la centralisation de l'autorité scolaire dès lors en mains du Gouvernement central. De plus, il est étonnant que le contenu du débat parlementaire sur la première loi centraliste d'éducation n'ait pas été documenté. Pour une étude plus approfondie, il faudrait donc encore inclure l'analyse de l'accès actif du public à la presse afin d'évaluer ses possibilités réelles d'engagement dans le débat public.

Parallèlement, le concept même d'autorité implicite fut successivement modelé sans avoir été mis en débat. L'implémentation de l'autorité institutionnelle commençât en 1886 et fut suivie de l'intériorisation ou de l'investiture du concept d'autorité et la mise en pratique de l'autorité institutionnelle. La dernière étape est caractérisée par l'affirmation et la consolidation de l'autorité institutionnelle, accompagnée de la délégation de la responsabilité sur la réussite de la politique éducative. Ce processus doit encore être analysé par rapport à la politique de recrutement du personnel administrative scolaire de l'État, dont le Gouvernement avait établi un système bureaucratique partagé avec les éducateurs professionnels et des enseignants afin de susciter leur intérêt dans le projet éducatif de l'État. En même temps que l'implémentation d'un système bureaucratique devait promouvoir l'éducation en général, elle servait aussi à fortifier l'autorité de l'État et son contrôle sur « l'église enseignante ». L'établissement d'un système de promotions pour les enseignants servait ainsi à les munir des connaissances et des compétences requises pour répondre à certains enjeux bureaucratiques. La possibilité d'avancer au sein de la bureaucratie

impliquait une influence potentielle sur la politique scolaire, mais aussi – par le recrutement ciblé – la loyauté envers l'État.

Références

- ANCR (Archivo Nacional de Costa Rica),
- Congreso 6911, 20.05.1867. Instrucción Pública, Proyecto de lei.
 - Educación 5947, 03.10.1865, Reglamento N°19 de escuelas de la Provincia de Alajuela.
 - Municipal 6328, 16.03.1865, [Reglamento] para las escuelas primarias en la Provincia de San José.
- Arendt, H. (1958). What Was Authority? In C. J. Friedrich (Éd.), *Authority* (pp. 81–112). Cambridge, Mass.: Nomos: Yearbook of the American Society for Political and Legal Philosophy.
- Bautz, W. F. (1990). Beecher, Henry Ward. In *Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon*, 1, 455–456). Hamm: Bautz.
- (BE) *Boletín de Enseñanza*. [Costa Rica] (1906).
- (BEEdP) *Boletín de Educación Pública*. [Costa Rica] (1912).
- Benavides Barquero, M. de J. (2012). El presbítero Florencio Castillo. Visión de las Cortes de Cádiz desde una provincia. In A. Gullón Abao & A. Gutiérrez Escudero (Eds.), *La Constitución gaditana de 1812 y sus repercusiones en América* (Vol. 1, pp. 369-382). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Brühwiler, I. et al. (2020). Schweizer Bildungsgeschichte – Systementwicklung im 19. Und 20. Jahrhundert. Zürich : Chronos (sous presse).
- (BEP) *Boletín de Escuelas Primarias*. [Costa Rica] (1892).
- Chapoulie, J.-M. (2010). *L'École d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- (CPME) *Constitución Política de la Monarquía Española*. (1812).
- (CPRCR) *Constitución Política de la República de Costa Rica*. (1869).
- Costa Rica. (1885) Archivo Nacional. Congreso. 9185. 01.-26.02.
- Costa Rica. (CLD) Colección de leyes, decretos, acuerdos y resoluciones.
- Costa Rica. (1892). *Disposiciones Supremas sobre la enseñanza religiosa*. San José: Tipografía Nacional.
- Costa Rica. Reglamento Orgánico del Consejo de Instrucción Pública (1849). Costa Rica.
- Cuestión político-religiosa*. (1870). San José: Imprenta Nacional.
- (DRA) *Diccionario de la Real Academia Española*. (1992) (21st ed.). Madrid: Espasa-Calpe S. A.
- (EM) *El Maestro*. [Costa Rica] (1885-1887).
- Erk, J. (2008). *Explaining federalism. State, society and congruence in Austria, Belgium, Canada, Germany and Switzerland*. London: Routledge.
- Estlund, D. M. (2008). *Democratic authority : a philosophical framework*. Princeton : Princeton University Press.

- Dealy, G. (1968). Prolegomena on the Spanish American Political Tradition. *The Hispanic American Historical Review*, 48(1), 37–58.
- Fischel Volio, A. (1987). *Consenso y represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense*. San José : Editorial Costa Rica.
- Fischel Volio, A. (1992). *El uso ingenioso de la ideología en Costa Rica*. San José : Universidad Estatal a Distancia.
- González Flores, L. F. (1921). *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. San José : Imprenta Nacional.
- González Flores, L. F. (1978). *Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica*. San José : Editorial Costa Rica.
- Hall, J. (1958). Authority and the Law. In C. J. Friedrich (Éd.), *Authority* (pp. 58–66). Cambridge, Mass. : Nomos: Yearbook of the American Society for Political and Legal Philosophy.
- Hendel, C. W. (1958). An Exploration of the Nature of Authority. In C. J. Friedrich (Éd.), *Authority* (pp. 3-27). Cambridge, Mass. : Nomos: Yearbook of the American Society for Political and Legal Philosophy.
- Holesch, A., & Nagel, K.-J. (2012). Bildungsföderalismus in Spanien? In R. Hrbek, M. Große Hüttmann, & J. Schmid (Eds.), *Bildungspolitik in Föderalstaaten und der Europäischen Union: Does Federalism Matter?* Baden Baden: Nomos.
- (LE) *La Enseñanza*. [Costa Rica] (1872).
- (LE) *La Enseñanza*. [Costa Rica] (1873).
- León, S. (2010). Who is responsible for what? Clarity of responsibilities in multilevel states: The case of Spain. *European Journal of Political Research*, 50, 80–109.
- (LGEC) *Ley General de Educación Común*. (1886). Costa Rica.
- García Garrido, J. L. (2009). Europeanism and Isolationism in the Spanish Education Policy : An Old Topic, 321-334.
- Marquardt, B. (2011). *Los dos siglos del estado constitucional en América Latina (1810-2010): historia constitucional comparada*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- McMahon, C. (1996). *Authority and Democracy: A General Theory of Government and Management*. *Ethics*, 106, Princeton, N.J. : Princeton Univ. Press.
- Mirow, M. C. (2015). *Latin American constitutions: the constitution of Cádiz and its legacy in Spanish America*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Molina Jiménez, I. (2016). *La educación en Costa Rica de la época colonial al presente*. San José : EDUPUC.
- Monge Alfaro, C., & Rivas Ríos, F. (1978). *La Educación: fragua de una democracia*. San José : Editorial Costa Rica.
- Muñoz García, I. (2002). *Educación y régimen municipal en Costa Rica, 1821-1882*. San José : Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Newland, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *The Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335-364. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2515644>
- Ossenbach Sauter, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 95-115.
- Quesada Camacho, J. R. (1997). *Educación de Costa Rica, 1821-1940*. Heredia : EUNED Universidad Nacional.
- Quesada Camacho, J. R. (2010). *Un siglo de educación costarricense*. San José : Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- (RdIP) *Reglamento de Instrucción Primaria*. (1869). Costa Rica.
- (RpIP) *Reglamento para la Instrucción Primaria*. (1869). Costa Rica.
- Salazar Mora, J. M. (2003). *Historia de la educación costarricense*. San José : Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Sancho, M. (1934). *El doctor Ferraz. Su influencia en la educación y la cultura del país*. San José : La Tribuna.
- SINABI. (n.d.-a). Diccionario Biográfico. *Miguel Obregón Lizano*. Retrieved 22 February 2016, from <http://www.sinabi.go.cr/DiccionarioBiograficoDetail/biografia/343>.
- SINABI. (n.d.-b). Diccionario Biográfico. *Buenaventura Corrales*. Retrieved 22 February 2016, from <http://www.sinabi.go.cr/DiccionarioBiograficoDetail/biografia/326>.
- Weber, M. (2010). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. : Zweitausendeins.
- Zymek, B. (1975). *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion : schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952*. Ratingen : Aloys Henn.

Enjeux de la *méthode de l'égalité* dans le champ éducatif

Henri Louis Go¹⁰⁴
Xavier Riondet¹⁰⁵

Introduction

Rancière publia *Le maître ignorant* (1987) inspiré de l'œuvre de Joseph Jacotot, après une première rencontre, dans un ouvrage précédent – *La nuit des prolétaires* (1981) –, avec l'étonnante "méthode" permettant de s'instruire seul et sans maître. Rancière a donc réfléchi sur cette figure dite du *Maître ignorant* en l'articulant à sa pensée politique.

La société repose sur un ordre prétendu méritocratique et sur un dispositif identitaire opérant une implacable répartition des places – déjà identifiée par Foucault en tant qu'ordre disciplinaire – que Rancière appelle une *police*, faite de stratégies et de techniques visant à constituer, en sociocratie, un *consensus* auquel chacun est assigné. Pour Rancière, l'émancipation consiste à *se* rendre capable de questionner ces mises en ordre de la société : « est du *dêmos* celui qui parle alors qu'il n'a pas à parler, celui qui prend part à ce à quoi il n'a pas de part »¹⁰⁶ (Rancière, 2009, p. 167).

¹⁰⁴ MCF-hdr, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR2310).

¹⁰⁵ MCF-hdr, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR2310).

¹⁰⁶ Rancière (1995) appelle « mésentente » ce phénomène politique qui, en démocratie notamment, ouvre tous les possibles : « Ce que j'ai toujours essayé de dire, c'est que la démocratie n'est pas une forme de gouvernement, mais la pratique elle-même de la politique. La démocratie n'est pas une forme institutionnelle, elle est d'abord la politique elle-même de la politique, elle est d'abord la politique elle-même, c'est-à-dire le fait qu'agissent comme gouvernants ceux qui n'ont pas de titre à gouverner, pas de

Michel Fabre est revenu (2011) sur ce texte en interrogeant la pensée de l'émancipation de Rancière dans le domaine éducatif. Le problème est de savoir s'il est possible de faire un peu plus ou autre chose, en éducation, que d'avoir simplement de « bonnes pensées à l'égard des exclus » (Rancière, 2007, p. 290), ou autrement qu'en dénonçant une dérive vers le consumérisme imbécile et le jeunisme (Rancière, 2005, p. 98). Notre propre contribution propose d'estimer l'actualité de « la méthode de l'égalité » (Rancière, 2012) en éducation, à laquelle Rancière donne une forme axiomatique :

« Il faut partir de l'égalité, partir de ce minimum d'égalité sans lequel aucun savoir ne se transmet, aucun commandement ne s'exécute, et travailler à l'élargir indéfiniment. La connaissance des raisons de la domination est sans pouvoir pour subvertir la domination ; il faut toujours avoir déjà commencé à la subvertir ; il faut avoir commencé par la décision de l'ignorer, de ne pas lui faire droit. L'égalité est une présupposition, un axiome de départ, ou elle n'est rien » (Rancière, 2007, p. XI).

Ainsi, lorsqu'il commente l'enseignement de Jacotot, ce qui intéresse Rancière c'est d'y voir une sorte de méthode de l'égalité du *cogito* : « je suis homme donc je pense » (Rancière, 1987, p. 62) – cette affirmation étant au principe de toute émancipation possible.

Entre philosophie de l'émancipation et réflexion sur l'éducation

L'enquête sur archives menée par Rancière porte sur l'aventure autodidacte de groupes d'ouvriers et c'est en marge de ce travail sur la *prise de parole* en écriture que Rancière rencontra la figure de Jacotot :

« J'ai organisé la contemporanéité d'une confrontation en prenant Jacotot non pas comme le représentant d'une méthode d'éducation à réhabiliter mais comme une figure philosophico-mythique marquant, dans toute sa radicalité philosophique et politique, l'enjeu égalitaire, en faisant de l'égalité, non pas un but à atteindre mais une présupposition » (Rancière, 2009, p. 183).

compétence à le faire. Donc, d'une certaine façon, la démocratie, c'est le pouvoir des incompetents, j'entends par là que c'est la rupture des logiques des incompetents, j'entends par là que c'est la rupture des logiques qui fondent un mode de gouvernement sur une compétence supposée, donc c'est l'interruption des logiques de l'inégalité. De ce fait, on peut dire que, bien sûr, il y a analogie entre émancipation intellectuelle et pratique politique entendue comme pratique de rupture du fonctionnement de l'inégalité. L'émancipation intellectuelle comme la politique sont dans des situations d'exception par rapport aux logiques sociales » (Rancière, 2009, p. 426).

La pensée de Rancière s'inscrit toujours dans les questions vives d'une actualité sous forme d'*interpellation*¹⁰⁷. Or, comme le rappelle Fabre, la démocratisation de l'école, devenue réductible à sa capacité à fournir à la société des diplômés¹⁰⁸ de toutes classes sociales, donna lieu dans les années 1980 à un débat entre deux tendances. La première tendance assignait au savoir un caractère déterminant. Une seconde tendance consistait à vouloir s'adapter au public, notamment en travaillant à partir d'une science des dispositions sociales de la transmission du savoir (Rancière, 2009, p. 150). Pour Rancière, ces deux tendances représentent la consécration de l'inégalité. Les années 1970 avaient été marquées par les travaux de sociologues comme Bourdieu et Passeron et les années 1980 se présentaient comme le moment de la « réduction des inégalités ». Sous un certain aspect, ces deux moments appartiennent à *un même mouvement* ayant abouti à la loi d'orientation du 14 juillet 1989 – dont l'ambiguïté a été largement discutée depuis.

Cette réflexion fait fond sur trois questions : peut-on provoquer l'émancipation ? L'éducation peut-elle émanciper ? Que peut vouloir dire l'expression « pédagogie émancipatrice » ?

Nous partons de l'assertion problématique selon laquelle il ne saurait y avoir, pour Rancière, de didactique de l'émancipation. Rancière nous dit deux choses : d'une part, l'émancipation « se » gagne, « se » prend, « se » conquiert, elle ne peut être l'objet d'une institutionnalisation didactique, elle surgit, elle fait effraction ; d'autre part, si le politique est toujours déjà-là, la société le récupère pour le faire entrer dans un ordre, une police. L'enjeu émancipateur de l'éducation ne pourrait résider alors que dans un devenir-hydrure (Fabre, 2011) au sens de personnes se faisant autres, dans une double exclusion : n'être plus tout à fait enfermé dans une condition sans nécessairement disparaître dans une autre condition¹⁰⁹.

¹⁰⁷ « Je prends l'initiative de prendre ma plume et de trouver quelqu'un qui me publie quand j'ai le sentiment qu'il y a quelque chose à dire que personne, pour des raisons diverses, ne pourra dire. Quand j'ai le sentiment d'un consensus intellectuel qui va gagner la partie parce que personne n'y répond, parce que les gens ont peur de se casser la figure en répondant, parce qu'ils ne se sentent pas le désir de répondre, alors je peux décider d'intervenir comme cela a été le cas pour *La Haine de la démocratie* où j'ai dû me décider parce que, apparemment, personne ne sentait la force ou l'envie de dire certaines choses. Je pensais que je pouvais les dire et je les ai dites » (Rancière, 2012, pp. 317-318).

¹⁰⁸ Comme le répète Rancière, l'école « républicaine » ne sert qu'à faire passer des examens.

¹⁰⁹ « Comme enseignant, j'ai connu pas mal de gens qui sont un peu comme des étudiants à vie, des gens qui aujourd'hui vivent entre plusieurs univers, l'univers des études, celui d'un travail rémunéré qui peut-être le gardien de nuit ou de jardinier, et la participation à un univers de pratiques artistiques. Il existe un tas de vies qui se développent entre

Jacotot feint l'ignorance¹¹⁰ pour marquer la séparation réelle entre deux sujets qui vont suivre chacun leur chemin :

« Cela veut dire aussi que c'en est ainsi car les deux actes sont dissociés : du côté du savant qui enseigne, le maître dit ce qu'il sait, et de l'autre, il est, pour un autre, cause de savoir. Apprendre est le verbe qui cache la rupture entre deux actes entièrement indépendants, à savoir dire ce qu'on sait, produire son énoncé, et être cause que quelqu'un qui ne savait pas sache, ou que quelqu'un qui avait un certain type de savoir en ait maintenant un autre. Et tout le paradoxe est que si le maître finit par triompher, c'est grâce au second acte, à savoir être pour un autre cause de savoir » (Rancière, 2010, pp. 410-411).

La situation exemplaire qui est au cœur de l'histoire du "maître émancipateur" Jacotot correspond à une réalité didactique assez commune (faire apprendre une langue étrangère) mais dans un contexte atypique (l'enseignant et les élèves ne parlent pas la même langue). Lorsque Gaillard évoque la figure de Jacotot aux lecteurs de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, il décline la méthode Jacotot en trois démarches :

« d'abord, un effort indispensable de la mémoire pour retenir quelque chose en le répétant sans cesse, puis une attitude réflexive, qui permet de démêler dans ce qu'on a appris des termes et des relations, enfin, une étape de réalisation constructive où les matériaux isolés sont remployés pour bâtir. La partie mnémotique consistera, par exemple, à savoir lire un livre par cœur ; la partie analytique, à distinguer les faits, les mots, les rapports ; la partie synthétique, à mettre en œuvre, dans des compositions variées, les matériaux rassemblés par l'élève par les deux premières, sous le nom de développements, imitations, portraits, parallèles, descriptions animées, synonymes d'expressions, de pensées, de réflexions, etc... » (Gaillard, 1954, pp. 437-438).

La motivation de Rancière était étrangère à l'intention de reproduire la situation de Jacotot, c'est pourquoi « après avoir parcouru l'œuvre de Rancière, le philosophe de l'éducation ne peut que rester perplexe » (Fabre, 2011, p. 78). Mais il est intéressant de faire remarquer que, sans vouloir édulcorer son message (*id.*), cette situation a tout de même une certaine actualité didactique.

plusieurs mondes, qui se construisent des arts de vivre à la fois dans la précarité d'une condition et dans le luxe de la pensée » (Rancière, 2012, p. 296).

¹¹⁰ Fernand Gaillard rappelait le cursus de Jacotot : « Cumulant les titres, déjà docteur ès lettres et docteur en droit, il obtient le doctorat ès sciences » (Gaillard, 1954, p. 435). Il n'est pas possible d'envisager l'ignorance de Jacotot au sens ordinaire de quelqu'un qui ne sait pas ou qui ne sait rien.

Que faire de la figure du “maître ignorant” ?

Du récit produit par Rancière au sujet de Jacotot, le chercheur et le professeur peuvent d'abord extraire des principes.

Cette question de l'égalité des intelligences est mobilisée par Sensevy pour qui l'expérience du maître ignorant constitue une sorte d'*ideal-type* du processus émancipateur que peut constituer la « situation didactique ». Suivant le raisonnement de Sensevy, la manière dont procède Jacotot pour permettre à des hollandais d'apprendre le français sans que lui-même ne maîtrise la langue batave renvoie aux grands axes de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (2011, p. 642) :

- la distinction de deux actions conjointes, *enseigner* et *apprendre* ;
- l'élaboration d'un *milieu didactique à forte adidacticité* ;
- la question du *gain* : l'enseignant ne gagne au jeu que si l'élève gagne ;
- la clause *proprio motu* : l'élève doit gagner de son propre mouvement.

Ces quatre principes sont relatifs à l'enjeu didactique de la transmission de la culture qui concerne le développement de la connaissance et de la puissance d'agir, et nous pourrions même les considérer comme impliqués dans une approche déontologique de la profession d'enseignant.

Un exemple de mise en œuvre de la “méthode Jacotot”¹¹¹ se trouve dans une ingénierie de l'École Freinet concernant l'initiation au plurilinguisme qui est une dérivation de la situation du maître émancipateur, adaptée à la pratique des *méthodes naturelles* à l'École Freinet. Le principe en est le suivant : les élèves produisent individuellement un *texte libre* en français. Puis, une traduction en langue étrangère (anglais, allemand, italien, portugais,...) est obtenue *via* un traducteur internet. Les élèves cherchent ensuite à comparer, faire des associations, repérer certaines différences entre les deux textes, et font émerger progressivement certaines régularités grammaticales. Le professeur ne présente pas sa langue française à des élèves étrangers qui ne la parlent pas, mais demande à des élèves français d'écrire dans une langue étrangère qu'ils ignorent et qu'éventuellement il ignore également¹¹². Nous ne développons pas ici l'exposé de cette expérience

¹¹¹ On peut certainement considérer ce genre d'expérience comme une action locale dans l'ici et maintenant (Fabre, 2011, p. 79).

¹¹² S'il peut connaître de l'anglais ou de l'allemand, il ne connaît pas forcément d'autres langues dans lesquelles les élèves tenteront d'écrire. Dans ce cas, la posture politique du

dans la mesure où la question didactique n'intéresse pas directement Rancière. Cependant, la *méthode du maître ignorant* est paradoxale, et « la généralisation de la méthode pose problème » écrit Fabre (2011, p. 76). Le problème réside en effet dans le passage du maître ignorant à l'institution d'ignorants ; c'est l'obstacle rencontré par Jacotot :

« Pour la pensée jacotiste, un maître ignorant semble possible, mais non un collectif ignorant et encore moins une institution ignorante. L'institué et l'ignorance ne peuvent cohabiter que pour de brefs instants et dans une « mésentente » dirait Rancière. Et cette mésentente est déjà une manière de penser la dimension politique de l'éducation, aspect que Jacotot a négligé. Jacotot est catégorique dans ce sens, le chemin de l'émancipation – et la « méthode » de l'ignorance – est individuel, non-collectif, non-institutionnel, non-institutionnalisable » (Greco, 2007, p. 81).

Est-ce un impensé ou une impossibilité ? Rancière est conscient de l'impossibilité de l'institutionnalisation d'une pensée de l'émancipation :

« Il est clair que la pensée de l'émancipation intellectuelle ne peut être la loi du fonctionnement d'une institution, qu'elle soit une institution officielle ou une institution parallèle¹¹³. Ce n'est jamais une méthode institutionnelle » (Rancière, 2009, pp. 425-426).

Il tient une posture particulière qu'il n'envisage pas d'abandonner :

« Ce qui traverse tous les écrits, c'est tout de même de maintenir la désirabilité de ces états en subversion globale des relations d'autorité et de tous les systèmes de représentation qui rendent ces rapports d'autorité acceptables, normaux ou inéluctables [...]. Depuis trente-cinq ans, j'ai essayé de maintenir ouvert l'espace de pensée – ce qui veut dire aussi l'espace de puissance affective, de désirabilité – de tout ce que j'ai compris sous le terme d'émancipation » (Rancière, 2012, p. 271).

La première leçon de l'émancipation intellectuelle dans *Le maître ignorant* peut donc être vue comme celle – paradoxale – d'une certaine réticence à enseigner :

« Pour moi il n'y a pas de didactique de l'émancipation. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas être didactique, mais cela veut dire qu'il n'y a pas de bonne solution au problème de l'émancipation car l'émancipation n'est pas un problème de transmission comme une connaissance » (Rancière, 2009, pp. 419-420).

professeur (dont Rancière nous dit qu'il feint l'ignorance) visant à autoriser l'élève (Fabre, 2011, p. 77) est poussée à l'extrême.

¹¹³ Pour Rancière, une institution ne fait jamais que ce pour quoi elle est missionnée.

Lorsque Rancière mobilise l'épisode Jacotot au sein de son économie de pensée, c'est bien pour souligner l'impératif de l'entreprise éducative (permettre la parole), mais surtout pour insister sur la dimension politique que peut avoir l'éducation en faisant émerger une parole non autorisée. La découverte de Jacotot (tout le monde est intelligent, l'inégalité se situe au niveau de la volonté) devient dans le même temps une question politique ; c'est d'ailleurs la raison pour laquelle la méthode Jacotot prend la dénomination d'enseignement universel, puisque elle va pouvoir permettre au peuple d'apprendre n'importe quel type de savoir. Mais la victoire d'un enfant ne porte pas sur sa carrière professionnelle (un fils de garagiste devenant médecin) qui permettrait de cesser la reproduction d'une classe sociale défavorisée. Dans cette optique, le didactique ne serait pas la solution mais éventuellement une réflexion et une action permettant d'aménager le plus possible la forme scolaire pour qu'elle puisse permettre l'effraction de l'émancipation. La position de Rancière nous prend à contre-pied, puisque ce dernier n'explicite aucune leçon, notamment didactique. Plusieurs tentations sont alors possibles : « rejeter l'anarchisme pédagogique dans les poubelles de l'histoire » ou encore « édulcorer le message, à sauver ou à récupérer ce qui peut l'être » (Fabre, 2011, p. 78). Ce serait néanmoins mal comprendre la position complexe de Rancière.

Plusieurs éléments permettent de mieux la saisir. D'abord, l'émancipation est toujours déjà-là et excédentaire. La méthode de l'égalité consisterait ainsi à prendre acte de la régularité des dynamiques d'émancipation, mais de bien visualiser combien la société la nie, la récupère et la déforme, jusqu'à faire croire qu'elle n'est qu'un accident, un épiphénomène. L'émancipation ne peut se déduire automatiquement du didactique, puisque celle-ci est l'institutionnalisation d'une situation. Tout ce que peut faire le didactique est de contribuer à un environnement favorable aux enjeux concrets de l'émancipation : que chaque élève, quel qu'il soit, puisse être un sujet politique échappant à sa propre condition (condition d'enfant qui ne pourrait produire d'activité sérieuse et dont la parole ne se fait pas entendre, condition d'enfant de tel milieu social, dont les préférences concordent avec un tout un environnement, etc.). Ainsi, faire émerger un agencement scolaire ambitieux en densité culturelle est un enjeu fondamental pour notre époque¹¹⁴ à condition de ne pas créer des sous-cultures (ou des registres culturels au rabais) et de résister à la

¹¹⁴ Une école dans laquelle il existerait des possibilités pour l'enfant de prendre la parole, de rentrer dans des usages culturels, de pratiquer des formes d'art, de manier la plume avec virtuosité.

connexion de l'école aux lois du marché et à l'idéologie. La possibilité de l'émancipation de l'élève ne dépendrait alors que de « l'aventure » de l'enseignant lui-même et de sa propre émancipation. C'est pour cela que Rancière tient à *interpeller* sans se positionner explicitement sur ce qu'il y aurait à faire¹¹⁵.

Conclusion : critique de la pédagogie ?

La déduction de Fabre est assez radicale : « Nous n'avons plus besoin de réformateurs. Il nous faudrait des pédagogues ! » (Fabre, 2011, p. 79).

Mais si l'institution comme telle ne peut être émancpatrice (ce qu'affirme Rancière) une politique émancpatrice de l'éducation ne pourra pas faire l'économie d'une prise de conscience par les éducateurs des enjeux politiques en jeu dans les situations éducatives d'une société. C'est d'ailleurs pourquoi Fabre présente la singularité de Rancière à partir de l'autonomie kantienne à l'œuvre dans la devise des Lumières : « aie le courage de te servir de ton propre entendement » ; devise complétée par Foucault : « et d'exercer une activité critique » (Foucault, 2008, p. 38). Foucault définit la *critique* comme « l'art de n'être pas tellement gouverné » (Foucault, 2015, p. 37). Encore faut-il que le pédagogue résiste à sa mission institutionnelle de participer à la distribution des places.

Là où Rancière rejoint Freinet (peut-être sans le savoir ?), c'est que pour lui l'écriture est un travail de recherche qui produit de la pensée (Rancière, 2019), exactement comme le disait Freinet du *texte libre* par lequel les élèves s'emparaient de leur puissance de production d'une pensée, en construisant un plan d'égalité commun grâce à la vie coopérative de la classe. Comme le dit Rancière, le problème de l'égalité n'est pas d'y croire, mais de la construire dans un régime de discours par le travail continu de l'écriture. D'où l'évidence que tout effort pédagogique de transmission explicative d'un objet de savoir rend l'égalité impossible. C'est pourquoi Freinet peut être vu comme un penseur et un acteur de l'égalité en ce qu'il libère le travail de la langue

¹¹⁵ Relisons à cet effet à ce que Rancière dit de ces prestations médiatiques : « J'ai pour principe de dire que je ne m'adresse pas à des crétins mais à des êtres qui ont la même intelligence que moi, de dire ce que j'ai à dire, et c'est tout » (Rancière, 2012, p. 31), et « Je me suis retrouvé dans une situation où il y avait deux types d'extrême-droite sur le plateau qu'on m'offrait ; alors je ne suis arrivé sur le plateau qu'au moment où on m'interpellait, j'ai dit ce que j'avais à dire d'une seule traite, et je me suis tu après » (*ibid.*, pp. 319-320).

des programmes et des méthodes, grâce notamment à la pratique du *texte libre*.

Références

- Derycke, M. et Peroni, M. (2010). Les mille sentiers du *Maître ignorant*. In *Figures du Maître ignorant : savoir & émancipation* (7-39). Saint-Étienne : PUSE.
- Fabre, M. (2011). L'éducation du peuple et la démocratie. L'apport de Jacques Rancière. *Penser l'éducation*, 29, 59-82.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France. 1982-1983*. Paris : Seuil et Gallimard.
- Foucault, M. (2015). *Qu'est-ce que la critique ?* suivi de *La culture de soi*. Paris : Vrin.
- Gaillard, F. (1954). Jacotot un pédagogue oublié. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, 7, 435-445.
- Greco, M. B. (2007). *Rancière et Jacotot une critique du concept d'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- Leif, J. (1966). *Philosophie de l'éducation. Les doctrines pédagogiques par les textes*. Paris : Delagrave.
- Rancière, J. (1981). *La nuit des prolétaires*. Paris : Fayard.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Rancière, J. (1995). *La mésentente*. Paris : Galilée.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris : La Fabrique.
- Rancière, J. (2007/1983). *Le philosophe et ses pauvres*. Paris : Flammarion.
- Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Amsterdam.
- Rancière, J. (2009). Les mots du dissensus. In J. Rancière, *Et tant pis pour les gens fatigués* (172-190). Éditions Amsterdam. Paris.
- Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité*. Paris : Bayard.
- Rancière, J. (2019). *Les mots et les torts*. Barcelone : Ned Ediciones
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Recension

Transmettre

Henri Louis Go¹¹⁶

Introduction

Cette recension fait suite à celle publiée dans le premier numéro (2019) de *La Pensée d'Ailleurs*.

Grâce aux travaux de Mireille Cifali, nous avons été alertés sur la difficulté de développer une *science de l'éducation*, qui avait été le projet de penseurs confiants dans l'humanisme et le rationalisme au début du XXe siècle. Que l'on ait déplacé au pluriel un tel projet en s'alignant sur la notion des sciences humaines et sociales n'y change rien. La possible scientificité de l'action éducative reste en question, même diluée dans une approche émiettée qui découpe dans la réalité du sujet son comportement relationnel, ses manières d'être, son attitude cognitive, son activité cérébrale, etc. La tentative de scientificiser l'enseignement en isolant l'activité didactique de tout contexte à la fois psychique et institutionnel ne constitue pas un projet plus convaincant. L'instruction ne peut être séparée artificiellement de l'éducation, et l'éducation ne peut consister en l'application d'un plan rationnel en fonction d'un but à atteindre – fût-il des plus nobles – car

« le lien éducatif ne serait jamais exempt de projections imaginaires, d'illusions et de démesures ; y règneraient, souverains, les compulsions inconscientes et les désirs insatisfaits, une histoire masquée qui ne cesse de se répéter ; toutes les fausses raisons et le jeu de l'amour et de la haine, ces violences qui ne disent pas leur nom » (Cifali, 1994, p. 265).

Le plaidoyer de Mireille Cifali est en faveur d'une plus grande rigueur dans l'organisation de la formation des maîtres et dans la formation des formateurs. S'il n'y a pas de miracle à en attendre, c'est tout de même en direction d'une démarche clinique – désignant un espace où une pratique trouve à se théoriser en partant de la singularité de toute situation – que nous invite à travailler Mireille Cifali.

¹¹⁶ MCF HDR, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310).

C'est ainsi que dans son premier ouvrage en forme de bilan d'une carrière – premier ouvrage car déjà deux autres y étaient annoncés (Cifali, 2018, p. 14 et p. 338) –, Mireille Cifali s'expliqua sur son propre chemin :

« Si, dans un premier temps, je me suis intéressée aux rapports qu'entretient la psychanalyse avec l'éducation, c'est ensuite sous le vocable "approche clinique" ou "démarche clinique" qu'avec d'autres j'ai centré la particularité de mon angle de recherche, de formation et d'intervention » (*ibid.*, p. 15).

Non que la psychanalyse comme telle s'en trouve congédiée, mais c'est par prudence que Cifali modère l'affichage du lieu théorique et pratique d'où elle parle ; c'est dit, il sera donc désormais question de *clinique*, et nous allons ainsi découvrir lors de ces lectures comment Mireille Cifali s'est liée à l'éthique (Cifali, 2019, p. 9).

S'engager pour accompagner

L'attitude clinique dans l'action de formation exige d'habiter son être-en-relation, de s'y investir. Mireille Cifali préfère dire de s'y engager. Ce n'est pas s'engager pour réussir soi-même quelque chose, mais pour permettre à l'autre de se mettre en mouvement. Ce paradoxe est travaillé dans les quatre parties successives qui forment ce nouvel ouvrage.

S'engager : une altérité en acte (21-125)

Par cette recension, je souhaite donner à voir le « travail » de Mireille Cifali, c'est le vocable qu'elle utilise pour décrire son activité universitaire. Pourtant il y est question d'*accompagnement*, de celles et ceux qui rédigent des mémoires, des thèses – même si elle n'utilise « que très peu ce terme, professionnellement parlant » (2018, p. 21).

Dans la quotidienneté, le travail de Mireille Cifali procède d'une *démarche clinique*, c'est ce qu'elle s'attache à montrer. Qu'appelle-t-elle « démarche clinique » et « attitude clinique » dans son action professionnelle ? Elle s'efforce d'en rassembler les caractéristiques essentielles que je présente sous forme d'un tableau :

La démarche clinique est art de la recherche				
C'est un art de l'intervention	qui vise un changement	qui se tient dans la singularité	qui prend en compte l'altérité	qui n'a pas peur du risque

Mais évidemment il faut examiner si sont requises des qualités propres au clinicien, et Cifali souligne que nul ne peut prétendre *être* un “bon” clinicien. Selon les situations, l'on peut plus ou moins bien parvenir à tenir une attitude clinique. Pour chacun, il est toujours difficile d'être *présent* à une situation. Depuis au moins Sénèque, nous savons que nous vivons dans des temps qui ne sont pas nôtres, habités par le passé qui nous hante, tournés vers le futur que nous ignorons. C'est notre lot, nous entendons donc assez mal ce qu'il se passe dans le présent, et c'est le défi clinique de s'y efforcer. On comprend alors cette affirmation de Cifali : « savoir *être là* est une qualité première » et « nous ne sommes présents que si nous prenons intérêt à ce que nous vivons » (2018, p. 28). Cependant, pour la personne qu'il s'agit d'accompagner, le présent est souvent envahi par l'angoisse. Cette angoisse doit être écoutée, mais elle doit aussi être replacée dans l'ordre du temps :

« Le temps nous délivre de la catastrophe du présent. Cela relève de notre capacité de considérer un être autrement que ce qu'il est à l'instant présent. En quelque sorte, avoir confiance dans les forces de vie lorsque nous sommes pris par des forces de destruction » (2018, p. 31).

Cifali souligne un fait beaucoup trop souvent ignoré : dans l'accompagnement, les deux personnes sont dépendantes l'une de l'autre, et les deux font l'expérience de l'angoisse – angoisse d'avoir à apprendre, mais aussi angoisse de devoir enseigner. Et cette expérience est renouvelée pour chaque cas, car aucune situation ne se répète. L'attitude clinique nécessite donc dans la relation une suffisante conscience de ses propres limites, et une capacité à interroger ce que l'autre provoque en soi comme réactions. Plutôt que d'énumérer une liste de qualités ou de vertus que devraient posséder le clinicien, Mireille Cifali insiste sur « une certaine façon de ne pas se sentir tout-puissant » (2018, p. 43), et de reconnaître notre nécessaire faillibilité, notre relative impuissance (2018, p. 45) :

« nos métiers de l'humain auraient une mission minimale, celle de ne pas rajouter de la destructivité à la destructivité inhérente à la vie en commun » (2018, p. 50).

Cela conduit Cifali à dénoncer l'idéalisation du “savoir savant” des spécialistes qui nous a appauvris des gestes les plus communs et les plus humains. Mais le souci pour l'autre dans la relation doit-il interdire celui qui accompagne de bousculer le masterant ou le doctorant ? Un tel respect inhibiteur risque de paralyser la rencontre, et il faudrait pouvoir différencier « la rencontre qui nous tire hors de nous-mêmes de celle qui

nous laisse là où nous sommes » (2018, p. 56). La réflexion de Mireille Cifali, elle l'annonçait dès l'ouverture du livre, s'inscrit dans un travail de narration, c'est pourquoi elle construit sa pensée, au fil des pages, à partir de ses propres expériences. Cette démarche est salutaire pour celui qui lit le témoignage d'une universitaire accomplie, car elle n'hésite pas à présenter ses premiers tâtonnements :

« si je considère “ma vie”, elle est faite d'angoisse, d'incertitude, de désarroi profond, d'incompréhension, d'effolement quant à ce que je vais devenir, d'hésitations, de doutes, de révoltes, d'oppositions, de fuites, d'un sentiment de vide. J'y ai rencontré des personnes, des professionnels. Ils étaient là, et parfois ils m'ont bousculée. [...] J'ai rencontré des personnes qui ne m'ont presque rien dit – comme Michel de Certeau – auprès de qui j'ai appris et forgé mon éthique, auprès de qui j'ai ressenti mes insuffisances et mes fausses prétentions » (2018, p. 57).

Et c'est l'évocation de son propre parcours qui permet à Mireille Cifali ce constat inquiet : « les adolescents aujourd'hui paient le prix fort de ne pas rencontrer des adultes présents, qui ne soient pas vides de projets d'abord pour eux-mêmes » (2018, p. 60). Elle ajoute qu'il est particulièrement difficile de travailler avec ceux qui ne demandent rien « et là, l'accompagnement trouve peut-être sa limite » (2018, p. 63). Ce moment du bilan de Mireille Cifali est particulièrement fort, et l'on doit prêter toute notre attention à cette critique de l'évolution historique ayant produit les circonstances actuelles où des êtres ne veulent pas, ne veulent rien, fuient la relation et nient l'autre du dialogue : contraints de rencontrer ces êtres qui n'ont pas nos croyances, « nous ne savons plus quoi faire avec » (2018, p. 65) – et si de nos jours trop d'individus “ne veulent rien”, ce qui manque le plus, c'est le manque, car « nous n'apprenons pas sans le manque » (2018, p. 72). Nous n'avons plus qu'à nous défaire de l'illusion que l'individu est forcément et aisément rationnel. Dans l'accompagnement qui est engagement, malgré nos valeurs liées à une volonté de pacification relationnelle, il nous faut sans doute assumer de « restaurer une culture du conflit et de la négativité » (2018, p. 69).

Dans la direction des thèses, la démarche du clinicien et celle de l'expert ont des priorités très différentes. Mireille Cifali signale ici un paradoxe didactique : « on accompagnerait d'autant mieux que l'on n'est pas expert de l'objet à construire » (2018, p. 80). Son expérience de clinicienne en atteste, et l'on ne s'étonne pas qu'elle dise son intérêt pour les analyses que fit Jacques Rancière dans *Le maître ignorant*. Nous pensons forcément ici au « pari de l'éducabilité » qui est au centre de la pensée de Philippe Meirieu : toujours croire en un possible, dit Cifali

(2018, pp. 86-87). Nous pourrions appeler cette pratique *l'art d'autoriser*, or « la confiance dans celui qui en manque fait souvent défaut à tous les niveaux de la transmission » (2018, p. 96). Encore faut-il interroger ce qui est entendu par autorité, et c'est une question que n'élude pas Mireille Cifali, car c'est l'autorité qui doit fonder « le transfert et la confiance » (2018, p. 101).

Cette autorité bienveillante permet que soit assumée les mouvements d'angoisse dans le processus de construction du texte :

« L'erreur serait de vouloir éradiquer l'angoisse, que l'humain n'ait pas à la connaître. Les remèdes pour cela seraient plus dramatiques que de l'éprouver. Aider à la reconnaître et à la traverser, aider à ce qu'elle lâche [...] Et ne pas céder devant un espace social qui met en avant seulement la performance, la gloire de la réussite, avec l'illusion d'un moi fort, et l'humiliation de nos faiblesses » (2018, p. 112).

La relation universitaire n'est pas une relation thérapeutique, pourtant il s'y joue quelque chose qui relève de « la fabrication de soi » – « d'un style de pensée, et aussi d'un style de vie » (2018, p. 119) – et qui doit permettre la construction d'une identité narrative.

Un engagement universitaire (129-212)

La conception de cet *être-en-relation*, Mireille Cifali en donne l'origine dans sa biographie intellectuelle, qui n'est pas séparée de ses expériences existentielles. D'emblée, il s'est agi pour elle de comprendre comment, dans ses actes quotidiens, le pédagogue peut prendre en compte les découvertes psychanalytiques, et elle a construit sa carrière universitaire avec cet arrière-plan jusqu'au souci de transmettre avec le plus de clarté possible une manière de travailler dans la pensée avec les mots de tous les jours. Cet effort est au cœur de l'œuvre de Cifali, et l'on doit lui donner toute son importance. Clément Rosset insistait constamment sur le fait qu'un philosophe n'a pas besoin d'être abscons pour dire des choses profondes, et c'est la conviction – et même son éthique dans le savoir – de Mireille Cifali.

La position épistémologique qu'elle désire transmettre est celle de *l'interprétation* :

« Dans ma parole universitaire, je tente de promouvoir une éthique de l'usage du savoir, de restaurer une complexité déjouant les causalités linéaires, de développer une capacité de supporter l'inconnu, avec une économie des mots, et parfois même un silence. Je me sens clinicienne par cette parole habitée, autant dans son contenu que dans sa forme » (2018, p. 143).

Et c'est donc la pratique narrative qui aide à la compréhension, car l'expérience n'est pas condamnée à s'écrire dans la forme de la tradition scientifique uniquement, et même un événement vécu – à la nouure du psychique et du social – « n'est rien sans une narration » (2018, p. 147). Mais dans l'accompagnement de cette activité il ne s'agit pas de faire atteindre des objectifs ou de mesurer des compétences, mieux vaudrait même ne pas trop comprendre, dit Cifali dans une référence à Lacan, car il pourrait y avoir encore de l'emprise dans ce “vouloir comprendre”.

C'est pourquoi, opposée dès sa thèse (1979) à toute forme d'applicationnisme, Cifali interroge les usages de la psychanalyse, ce qu'elle pouvait apporter mais aussi ses limites. Elle expose dans ce livre la généalogie du dispositif d'enseignement qu'elle a conçu à partir de son attitude clinique, cherchant un équilibre entre contraindre et autoriser : comme chez le Jacotot décrit par Rancière, le maître autorise d'autant plus l'élève qu'il le contraint à confronter son intelligence à une situation.

Pourquoi alors Mireille Cifali fait-elle un éloge résolu du cours magistral ? Cela peut sembler contradictoire. Elle s'en défend ainsi : « il importe que ma parole *touche* » (2018, p. 173). Et la parole professorale est susceptible de toucher l'étudiant si elle donne à voir comment elle est au travail, comment elle prend le risque de “batailler” en vue d'une compréhension. C'est le paradoxe du maître, qui ne montre pas son assurance et sa maîtrise mais ses doutes et ses difficultés. Il en découle un certain *style* magistral : « je dessine davantage les zones d'ombres, difficultés, violences et destructions que le plaisir, la facilité, le bonheur d'enseigner » (2018, p. 175). On reconnaît bien là l'engagement qui caractérise Mireille Cifali. Alors qu'étudiants et novices attendent toujours du maître explicateur les recettes et solutions pour une effectuation heureuse de leur projet, elle les intéresse aux obstacles auxquels ils seront confrontés généralement de manière répétitive. Et ce sont ces obstacles, ces croyances perdues, ces doutes qu'il s'agit de mettre en écriture, car le récit peut permettre de produire une connaissance originale. Suivant en cela Michel de Certeau, elle soutient que la fiction est un espace intéressant pour la théorisation des pratiques. En revanche, ce n'est pas parce qu'un professionnel a appris à parler avec quelques concepts qu'il a transformé sa pratique, il ne faut donc surtout pas vouloir que les praticiens ressemblent à des chercheurs de laboratoire.

Mireille Cifali, évoquant des pages d'Adolphe Ferrière, en vient à soutenir la valeur du « bon sens » dans l'action. La pertinence de l'action dépend de la capacité du professionnel à s'adapter à la singularité de toute situation. C'est d'ailleurs une idée centrale dans la pédagogie d'Élise et

Célestin Freinet. Finalement, la clinique et l'éthique dans la formation ne sont « qu'une autre manière de dire que la science ne peut déterminer à elle seule l'action » (2018, p. 194).

Néanmoins, il importe que le praticien devienne producteur d'un savoir original, d'un savoir de l'action, et pour cela il faudrait intégrer dans son temps de travail un temps consacré à la pensée et aux échanges, un temps rémunéré comme pour les chercheurs (2018, p. 196). Quant au chercheur, Mireille Cifali témoigne qu'il lui incombe de se faire *traducteur* de son savoir. Elle cite Ricoeur s'inspirant de Freud : l'auteur doit faire un travail de traduction à l'adresse du lecteur et un travail de deuil vis-à-vis de son propre vocabulaire de chercheur (2018, p. 198). Ce travail me semble en effet important à mener si l'on veut dépasser la dichotomie entre d'un côté la sémantique naturelle de l'action et de l'autre le langage des modèles, deux manières séparées de produire nos jeux de langage, et qu'il faudrait dialectiser par ce travail de traduction. C'est aussi ce qui donne un sens à l'engagement du chercheur dans l'accompagnement, s'il développe « une capacité de jeu avec l'imprévu » (2018, p. 206).

Un engagement formatif (215-271)

Du point de vue du novice, l'imprévu n'est pas simplement ce qui arrive mais ce que l'on fait arriver : dans une référence à Michel de Certeau, c'est ce que Cifali pense sous le terme de *commencement*. Tout commencement est ainsi initiative. Il ne s'agit pas pour autant de sacraliser un commencement qui aurait lieu une fois pour toute, n'étant suivi que de répétitions. Comme y insistait Jankelevitch dans *La musique et l'ineffable*, on ne cesse de commencer à nouveau, tout recommencement étant aussi initial que le premier. Cela peut aussi signifier que le commencement de quelque chose n'est le début : on peut repérer des débuts comme points d'origine, mais tout commencement, ainsi que l'expliqua Hegel dans sa *Logique*, est un processus. Mireille Cifali fait l'éloge du commencement en tant que processus « plutôt que de le peindre dans ses aspects les plus noirs en rapport à une idéologie de la maîtrise où il est alors pensé dans son imperfection » (2018, p. 225).

Nous pouvons saisir l'engagement comme une attention à vivre chaque répétition comme un moment singulier. Je me souviens d'un collègue de lycée, professeur de philosophie désabusé, qui se plaignait de ses élèves au mois de septembre en salle des professeurs : « Cela fait 25 ans que je leur répète la même chose et ils n'ont toujours pas compris ».

La boutade manifestait son renoncement à la singularité de tout commencement. Le chercheur engagé est donc celui dont la parole cherche à inaugurer et provoquer un commencement. C'est dans la capacité d'étonnement que l'on peut puiser cette force : « il y a de la dissidence, de la consistance nécessaire pour s'étonner du monde et de soi-même » (2018, p. 243). Mireille Cifali nous avertit que ne plus s'étonner est une pathologie psychique de notre monde actuel, mais la suffisance que peut entraîner chez un chercheur la maîtrise d'un savoir théorique risque d'étouffer sa capacité d'étonnement, s'il préfère ses constructions théoriques « aux démentis que lui offre un sujet dans sa singularité » (2018, p. 247). C'est donc l'une des responsabilités du professionnel de transmettre sa capacité d'étonnement, s'efforçant de ne pas apparaître comme un "tout sachant".

En effet, l'élève, le doctorant ou le professeur stagiaire n'ont pas besoin seulement de se confronter à des personnes qui "savent", mais aussi de rencontrer des humains avec qui parler : la *relation* doit donc toujours être pensée dans l'enseignement et dans la formation. La science n'est donc pas formatrice en elle-même, et comme le souligne Cifali, il y a aujourd'hui une inflation du discours scientifique dans la formation qui est préoccupante.

Au présent de l'engagement (275-335)

Mireille Cifali poursuit sans ce livre le récit de son engagement en interrogeant une alliance entre fragilité et force qui tracerait « un espace où l'autre se sent pouvoir à son tour prendre une place » (2018, p. 277). Elle s'inquiète du fait qu'à présent l'on veuille remplacer, dans l'enseignement, le théâtre de l'orateur qui transmet son savoir avec sa voix, par des outils de communication dont certains empêchent la pensée d'avoir lieu. Or, ce qui est le plus intéressant pour un étudiant, c'est « la manière dont un chercheur donne à entendre son engagement de vie dans cette recherche-là, qu'il en soit l'auteur ou le diffuseur » (2018, p. 282).

Le lecteur que je suis reconnaît sa propre expérience dans ces pages de Mireille Cifali. Lorsque j'étais étudiant à l'université de Nice, j'ai par exemple suivi un cours de Robert Sasso sur la *Logique* de Hegel. Il s'agissait, tout au long de l'année, chaque lundi soir, d'étudier quelques pages de cette œuvre. J'étais l'unique étudiant de ce professeur, personne d'autre ne s'était inscrit à son cours. J'ai su que l'année précédente, les notes d'examen avaient été très faibles, et les étudiants cherchaient à éviter le cours sur Hegel. Chaque lundi soir, le professeur se présentait en

costume trois pièces, dans la plus grande solennité, et déroulait son travail d'analyse pendant deux heures devant moi. C'est le souvenir le plus impressionnant que je conserve de toute ma scolarité. Sa passion à transmettre la pensée d'un auteur dont il était l'un des meilleurs spécialistes, son obstination à vouloir l'enseigner même dans des conditions qui pouvaient être décourageantes, sa foi inébranlable dans le sens de ce métier, tout cela me fait songer que Mireille Cifali touche à l'essentiel de ce qu'il y a à dire aujourd'hui sur l'enseignement, car dans la voix et le corps se marquent « si un autre a une place ou pas » (2018, p. 295), et si la rencontre peut faire événement.

Rien d'étonnant à ce que Mireille Cifali termine son récit en interrogeant la dimension artistique des métiers d'enseignement :

« je tiens à ce qu'une démarche clinique persiste au sein des sciences de l'éducation et de la formation pour des raisons précises : pour que ne soit pas négligée l'expérience d'intériorité indispensable à l'exercice de tout métier, comme à une épaisseur de vie préservant une capacité de créer ; pour que perdure un humain qui sent, rêve, crée, pense avec son corps et son intelligence ; pour que le travail résiste à la mécanisation, à l'objectivation de soi et de l'autre. L'art peut nous y aider » (2018, p. 317).

C'est le *travail de la subjectivité* qui est en fait le fil rouge de la méditation de Cifali, dans la tension, dit-elle, entre un dedans et un dehors. Conclusion ? Enseigner c'est permettre « le maximum de corps dans le savoir » (2018, p. 325).

Préserver un lien

Cet ouvrage constitue une suite à *S'engager pour accompagner*. Le paradoxe approfondi par Mireille Cifali est que, dans les métiers de la relation, le professionnalisme requiert le renoncement à « un idéal de maîtrise, illusoire dans bien des cas » (Cifali, 2019, p. 12).

L'hospitalité d'un lien (23-110)

Si l'hospitalité est ce qui définit l'école publique, elle ne peut se contenter d'être un slogan bien-pensant, et l'arrière-scène de ce qui permet les pratiques de bienveillance est trop souvent passée sous silence. Selon Cifali, ce n'est pas en creusant « son pouvoir en un seul lieu » (2019, p. 30) que l'on devient plus hospitalier, c'est au contraire en se tenant sur des seuils, en soignant les mouvements de départ et de retour. Le travail de

subjectivité est ainsi un processus infini de recherche, Cifali le conçoit comme « possible sur fond d'impossibilité » (2019, p. 34).

En toute situation, la *relation* est immédiate « dès qu'un humain est en face d'un autre être humain » (2019, p. 39). Cette condition invite le professionnel à la bienveillance qui est « une lutte constante pour ne pas nous laisser dériver » (2019, p. 41). Mireille Cifali appelle ce tissage entre des personnes le *souci du lien*. Lorsque l'on est prêt à la rencontre, on peut accepter de partir de la difficulté, cela nous rend capable par exemple de renoncer à l'élève moyen et au maître moyen pour accueillir ce qui bouscule la norme (2019, p. 51).

S'inscrivant dans la perspective freudienne, Cifali nous rappelle qu'il ne peut exister d'éducation idéale. D'ailleurs « l'acte d'éduquer et d'enseigner est tellement difficile que nous provoquons de la souffrance presque inéluctablement » (2019, p. 54). Malheureusement, notre société préfère croire à l'existence de « héros sans peur et sans faille » (2019, p. 52), et le monde de l'enseignement s'est laissé coloniser par des sciences censées lui dicter la bonne conduite. Mireille Cifali propose une autre voie qui peut certes surprendre. Elle emprunte à Ricœur la notion de *sollicitude*¹¹⁷ et en propose une intéressante extension lorsqu'elle suggère que la relation d'aide consiste en un partage des faiblesses. S'impliquer dans la relation c'est accepter de travailler sur la manière dont nous en sommes affectés, car « quand on prétend tout savoir, alors le risque est grand que l'on perde l'intelligence de la relation » (p. 67). Pourtant, cette « intelligence » de la relation n'est pas donnée, c'est un construit et loin d'être aisé : le proposition de Cifali est de partir des difficultés en apprenant à les partager (2019, p. 69).

Pour cela, elle s'inscrit dans une optique que je qualifierais de nietzschéenne, car ce qui nous est le plus proche, dit-elle, est notre corps qui nous impose de voir notre finitude et ce faisant provoque des mouvements d'affects qui peuvent entraver notre pensée, nos apprentissages. Car apprendre ne saurait se limiter à une question de projet ou de motivation puis d'application de ce que l'on aurait appris. L'activité d'apprendre doit faire face à des obstacles et des impossibilités psychiques qui peuvent nous figer jusqu'à nous chosifier en nous empêchant de nous soutenir comme « sujet » (2019, p. 75). Mireille Cifali fait ici un détour par ce que révèle l'expérience de la maladie, mais nous pouvons y entendre que tout sentiment d'échec « révèle notre solitude et fait appel à notre capacité d'être seul » (2019, p. 76). Or, « “être sujet”

¹¹⁷ Cf : (1990) *Soi-même comme un autre*.

n'est ni un impératif ni un slogan, mais une posture fragile rendue possible par un contexte soutenant » (*id.*). Mais pour Cifali la sécurité que peuvent apporter les soignants dans le cas de la maladie mérite d'être suspectée de rendre passif : Cifali renverse la position stoïcienne selon laquelle il faut distinguer entre ce qui dépend de nous et ce qui ne dépend pas de nous. Considérer la maladie comme ce qui ne dépend pas de soi provoque chez le malade une attente passive de soins et peut-être un défaitisme, alors que la maladie est une part, mais une part seulement de ce que nous sommes (2019, pp. 76-77). Ainsi le soignant, comme l'éducateur, ne devrait pas faire l'économie d'une subjectivité marquée par l'inconscient et qui se travaille (2019, p. 86), et c'est pourquoi dans l'action éducative comme dans l'action thérapeutique il importe d'écouter plutôt que d'appliquer ce que l'on sait (2019, p. 88). C'est ce que Cifali caractérise comme *une clinique du sujet*.

Mireille Cifali illustre ce propos en évoquant trois situations problématiques qu'elle a rencontrées : les théories du *management*, le slogan normatif de la "pratique réflexive" en formation, et la négation de la psychanalyse par la position dominante à l'université de la psychiatrie, de la neurologie et de la psychologie cognitivo-comportementale (2019, pp. 91-110).

Une intériorité préservée (113-212)

Ainsi, dans les métiers de l'humain aujourd'hui,

« le professionnel est souvent hanté par l'objectivité qu'il se devrait d'atteindre. Cet impératif colore et son action et sa pensée. L'objectivité lui serait garantie par les approches théoriques, par ce qui relève de la science, par ce qu'affirment les scientifiques » (2019, p. 113).

Nous vivons sous le règne d'une idéologie scientiste et positiviste, et nous souffrons d'une interprétation trop normative de la science qui dicterait à l'acteur son action et la garantirait. Or, dans l'approche clinique « il n'y a pas d'action sans un sujet qui la porte » (2019, p. 116), mais Cifali précise aussitôt qu'il ne s'agit pas pour autant de survaloriser un "moi", bien au contraire, il s'agit de travailler « pour que ce "moi" puisse s'alléger dans l'action » (2019, p. 117). Cette position assume donc la valeur de la subjectivité dans l'action et autorise l'acteur à penser en "Je" parce que cette subjectivité est au travail dans sa relation aux autres et à soi-même. On ne peut ignorer pour autant qu'il existe un usage social posant l'impératif d'un investissement subjectif, et un certain

développement personnel instrumentalisé pour plus de rentabilité (2019, p. 120). Et cela s'articule à un idéal illusoire des professionnels de n'être jamais affecté soi-même par les sujets avec lesquels il faut travailler, il faudrait au moins ne jamais laisser voir ses émotions car l'apparition des sentiments viennent « ternir l'idéal de maîtrise » (2019, p. 122). Or, la dimension véritablement éthique de notre activité professionnelle, dit Cifali,

« ne se réduit pas à un discours de bons sentiments clamant des idéaux ne tenant pas dans le quotidien. Elle est présente en revanche quand nous interrogeons nos valeurs confrontées aux situations (nos impasses, nos dilemmes, nos contradictions) et considérons comment nos gestes rejaillissent sur celles et ceux avec qui nous travaillons » (2019, pp. 128-129).

Tout est, comme on le sait, dans la recherche de la *bonne distance*. Cette recherche serait-elle également illusoire ? La position psychanalytique n'est donc pas de prôner une forme d'indifférence, mais de travailler à vivre ses affects sans qu'ils ne deviennent envahissants. Cifali caractérise cette bonne distance en termes de *présence*. La présence est une manière d'être incarné, de corps et d'esprit, dans la relation. Et pour que l'on parvienne à vivre en pratique cette présence, la psychanalyse apporte quelque lumière sur la nécessité de maintenir ensemble les contraires, contre le dualisme du bon et du mauvais, du positif et du négatif : le deuil d'une réalité uniquement positive doit être fait par chacun (2019, p. 137). Ce que réclame du professionnel la présence, c'est quelque chose comme de l'authenticité, dit Cifali, en précisant qu'elle entend par là une manière de s'adresser, d'être dans l'échange avec sincérité, disponibilité et prudence (2019, pp. 139-145) – c'est ce que vise l'attitude clinique.

Ce que l'on découvre alors, c'est la complexité de la relation, ses obscurités, ses impensés. C'est pourquoi il importe de « se défaire de la croyance en un modèle comme sécurité de l'action » (2019, p. 165). En revanche, la position clinique incite à une croyance laïque : croire aux processus créateurs et s'opposer aux processus mortifères (2019, p. 173).

Ainsi, « autoriser d'être affecté a été ma préoccupation » (2019, p. 180) souligne Mireille Cifali lorsqu'elle s'interroge sur ce qui est l'essentiel de son apport, mais confie aussitôt n'avoir jamais défini d'*outils* pour cela. Elle s'oppose par exemple à l'idéologie des « compétences émotionnelles » et à la mode du travail cognitif sur l'affectif (2019, p. 190), refusant de traiter scolairement l'affect. La raison en est, pour parler de manière wittgensteinienne, que s'il n'existe pas quelque chose qui

consisterait à faire voir sa sensation propre, le sujet doit pouvoir rechercher un suffisant accord avec lui-même dans ce qu'il dit ressentir, dans sa façon de parler de lui-même. Du côté du professionnel non plus, « la présence n'est pas une compétence » (2019, p. 199). Elle procède d'un engagement – envers et contre tout, d'ailleurs, car le sujet auquel le professionnel adresse cette présence est susceptible d'en refuser le partage.

Une éthique relationnelle (215-301)

Dans la pratique, l'éducation semble d'emblée assurée, selon Freud, d'un succès insuffisant. En tant qu'elle est une activité humaine, *trop humaine*, on ne peut en attendre de réussite finale. Mais pourquoi un tel impossible devrait-il infliger de blessure narcissique à l'éducateur ? Cifali renverse les termes : l'action éducative peut trouver sa puissance dans l'acceptation de son impuissance (2019, p. 221). Pour cela, elle doit s'appuyer sur la conviction, énoncée par Michel de Certeau, qu'il y a toujours de l'autre, qu'on en finit jamais avec l'autre car cet autre est ce qui résiste aux tentatives normatives. C'est ce que la formation professionnelle, jusqu'à présent, occulte, et Cifali explique ainsi sa position dans l'enseignement universitaire : « dénoncer les mesures rationnelles qui n'interrogent pas les conséquences qu'elles provoquent : tel est le devenu le quotidien de mes questions » (2019, p. 234).

Mireille Cifali pense ces questions en termes d'éthique, rappelant d'ailleurs que la psychanalyse *est* une éthique. Ni enfermé dans un discours moral, ni seulement déontologique – discours qui souffrent d'une trop grande abstraction et généralité –, le discours de formation nécessite la prise en charge des innombrables difficultés concrètes et singulières rencontrées sur le terrain. Cifali s'exprime sur les diverses conceptions éthiques existantes, et opte pour une *éthique de la finitude* qu'elle considère comme son « idéal » (2019, p. 240), car si nous nous sommes capables de nous accorder sur des mots, il n'y a de réalité éthique qu'en situation de rencontre, situation où nous sommes « susceptibles d'accueillir l'autre comme de le nier » (2019, p. 242). Le positionnement éthique du professionnel éducateur ou formateur doit toujours viser la mise au travail du sujet sur lui-même et avec les autres. C'est un travail sur le fait de l'altérité qui s'avère le plus important dans ces domaines. Cifali s'appuie notamment sur les travaux de Ricœur, elle aurait pu citer la superbe analyse de Jankelevitch (1968) qui montre, dans *Le sérieux de l'intention*, toute la fragilité de l'identité. Or, bien au-delà de la maîtrise de

la communication, le travail de la reconnaissance comme « capacité à reconnaître un autre appartient à l'éthique de nos métiers » (Cifali, 2019, p. 251). Lacan définissait le travail du psychanalyste, dans sa fonction, simplement comme celui « qui sait y faire », et Cifali avance avec la même modestie que la clinique, dans l'éthique des professions d'éducation et de formation, vise d'abord à aider le sujet à *se débrouiller avec soi*.

Chez Cifali, *l'autorisation d'un espace intérieur* passe par l'incitation au récit, car le ressenti du sujet ne vaut que d'être mis en mots, c'est là qu'il prend une densité sociale. Le ressenti n'a pas vocation à rester enfermé dans une sorte de « dedans » qui serait le lieu de l'intériorité privée. Cifali propose alors plusieurs exemples de situations difficiles et complexes rencontrées par des professeurs stagiaires en formation, où il s'agit de consentir à vivre dans et avec les contradictions, « reconstruction sisyphéenne de notre capacité de vivre avec soi et les autres » (2019, p. 277).

Dans les dernières pages du livre, Mireille Cifali s'interroge elle-même sur ce qui l'a conduite à cette option éthique, et cherche à comprendre son propre rapport électif à *l'intériorité*, suivi d'un hommage appuyé à Michel de Certeau et à la psychanalyse. Si elle récuse, la concernant, la qualification d'athée spirituelle, elle tient à un « incompréhensible » qui serait la marque de la création artistique.

Références

- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.
Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Paris : PUF.

Recension

Fratellini, le mythe et l'Académie

Pierre Philippe-Meden¹¹⁸

L'Académie Fratellini est dans le paysage circassien actuel l'une des trois écoles à délivrer DNSP d'artiste de cirque (DNSP-AC) :

« Depuis 2014, elle est habilitée à délivrer en alternance le diplôme national supérieur professionnel d'artiste de cirque (...), de niveau II. Reconnu par le Ministère de la Culture et de la Communication, il s'inscrit dans le dispositif européen d'enseignement supérieur (LMD). [...] depuis 2016, Fratellini assure (...) la délivrance du Diplôme d'État de Professeur de Cirque, de niveau III [...] » (p. 92).

Les deux autres écoles sont le Centre national des arts (CNAC) du cirque à Châlons-en-Champagne et l'École supérieure des arts du cirque Toulouse-Occitanie (Ésacto'Lido) à Toulouse.

L'ouvrage intitulé *Qu'apprendre de la formation des artistes de cirque ?*, sous-titré : *L'expérience Fratellini : une histoire d'écoformation professionnelle en devenir*¹¹⁹, s'adresserait volontiers à qui s'intéresse aux apprentissages, à l'éducation ou à l'entraînement dans le monde circassien. Mais plus encore à l'historien·ne des arts du spectacle vivant (cirque, danse, théâtre, arts du mime et du geste, etc.), à la recherche en sciences de l'éducation, ainsi qu'en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Mais également aux futurs enseignant·e·s d'éducation physique sportive (EPS) dans la mesure où l'enseignement des activités physiques artistiques (APA) y devient un enjeu majeur au concours de recrutement, néanmoins encore source d'incompréhension¹²⁰.

¹¹⁸ MCF, Université Paul-Valéry Montpellier 3, RiRRa21 (EA4209), MSHPN (USR3258 Paris 8 USPN), SOFETH, SFPS.

¹¹⁹ Bezille, H., Froissart, T., & Legendre F. (2019). *Qu'apprendre de la formation des artistes de cirque ? L'expérience Fratellini : une histoire d'écoformation professionnelle en devenir*. Paris : L'Harmattan.

¹²⁰ Philippe-Meden, P. (2020). Entrée du cirque dans la formation des enseignants et enseignantes en éducation physique et sportive en France : une approche historique (1983-2019). In P. Goudard & D. Barrault (Éds.), *Médecine du cirque* (pp. 389-397). Montpellier : Sauramps Médical.

La notion d'écoformation, contraction du nom de la collection « Écologie & Formation » dans laquelle l'ouvrage est publié chez L'Harmattan, attise la curiosité : l'écologie est à la mode, tandis que les attaques violentes des antispécistes¹²¹ contre le cirque pour un cirque 100% humain¹²² est un symptôme de la crise multifactorielle actuelle. L'on imaginerait volontiers que le cirque définit par ses artistes comme « le corps à deux cent pour cent »¹²³ puisse stimuler la recherche dans les perspectives scientifiques autour de l'écologie corporelle à l'image, dans le champ des arts du spectacle vivant, de l'ethnoscénologie, ou dans celui des études sportives, de l'émergiologie. Mais la conception écologique est appréhendée dans l'ouvrage telle « une grille d'analyse du processus d'institutionnalisation des activités circassiennes » (p. 49).

Les trois fiches bio-professionnelles des co-auteurs de l'ouvrage indiquent la complémentarité de leurs compétences pour décider à consulter leur étude. Hélène Bezille est psychosociologue, professeure émérite en sciences de l'éducation, spécialiste de l'engagement en (auto)-formation et apprentissages informels dans les processus de création et d'innovation ainsi que sur l'expérience dans les apprentissages. Tony Froissart est historien du sport, professeur en STAPS, spécialiste des liens entre solidarité et éducation dans une perspective historique, culturelle et orientée vers la pédagogie circassienne en Europe. Florence Legendre est sociologue de l'éducation et du travail, maîtresse de conférences, spécialiste des processus de socialisation dans les groupes professionnels enseignants et en école circassienne en Europe.

Les co-auteurs possèdent les compétences utiles pour appréhender la formation des artistes de cirque et l'histoire de l'expérience Fratellini. Mais les disciplines de référence en arts du spectacle vivant : ethnoscénologie, histoire du théâtre, esthétique et neuroesthétique, par exemple, n'auraient-elles pas complétées heureusement leur approche ? De même, un regard anthropo-historique de l'esthétique des pratiques corporelles aurait conduit peut-être les auteurs à nuancer leur imaginaire du cirque où les notions d'universalisme, d'enracinement ancestral et d'origine rituelle du cirque renvoient à la vision évolutionniste, non des historiens des arts du spectacle vivant, mais des amateurs éclairés de la

¹²¹ Régnier, P., & Héas, S. (2019). Prologomènes à une analyse des points de vue antispécistes et véganes. *L'Homme & la Société*, 210, 137-164. Dray C., & Porcher J. (2020). Le travail des animaux au cirque. *Le cirque dans l'univers*, 278, 24-27.

¹²² Bouglione, A.-J., Lahana, R. (2018). Contre l'exploitation animale. Paris : Tchou.

¹²³ Sun, S. (2017). Trape`ze, existence-ciel. In G. Freixe (Éd.), *Le corps, ses dimensions cachées* (pp. 81-87). Montpellier : Deuxième époque.

scène¹²⁴. La critique par Jean Duvignaud du théâtrocentrisme dans les années soixante-dix, dont les études théâtrales peinent à se défaire, trouve aujourd'hui un équivalent dans le circocentrisme :

« [...] deux préjugés pèsent lourdement sur la connaissance que nous prenons de l'art dramatique. Le premier, qui n'est presque jamais remis en cause, postule que la création dramatique est universelle, que le théâtre en tant que tel doit être l'expression suprême de toute civilisation. Le second est plus dangereux, parce qu'il prétend expliquer la création théâtrale par une prétendue « histoire du théâtre », vaste mouvement puisant sa source dans une primitivité fantastique... [...] Nous sommes en présence d'un curieux phénomène qui répond assez à ce que l'on nomme l'ethnocentrisme : se prendre pour le centre du monde et le détenteur de l'« humaine condition » est probablement une « idée force » qui a justifié maintes propositions de la philosophie des lumières, de la Révolution et de la pensée libérale du siècle dernier. Mais c'est aussi une « idée folle » : elle a conduit les gens de théâtre à s'engager dans des impasses ; elle entraîne certains peuples jeunes à tourner le dos aux possibilités authentiques de leur propre culture pour tenter de traduire à travers la formule européenne de la scène des situations qui lui sont incompatibles ».¹²⁵

Les faiblesses épistémologiques en anthropologie de l'imaginaire et la vision a- ou trans-historique du cirque accentuées par l'idée dramaturgocentrée d'une pratique circassienne devenue art par scénarisation s'estompe néanmoins devant l'ouverture des archives Fratellini. L'approche socio-historienne des archives tend cependant à dissoudre la dimension esthétique et artistique ou plutôt technique¹²⁶ de Fratellini dans un objet de culture voire de communication. Le contenu de l'ouvrage stimule moins peut-être l'intérêt de l'historien du spectacle vivant pour l'histoire de Fratellini que pour l'idée qu'il pourra se faire désormais de l'écoformation : transmission intergénérationnelle et/ou par les pairs de savoirs tacites qui constituent une culture du métier au sein d'un environnement spécifique ! L'ouvrage assez didactique guide en effet le lecteur pas à pas dans sa compréhension de ce que serait une auto/socio/éco/anthropoformation du micro-monde fratellinien : a) Fratellini dans son terreau historique ; puis, trois chapitres considérés en tant que « zooms » de celui-ci (p. 49), b) Fratellini dans le territoire

¹²⁴ Par exemple : Lorelle, Y. (2003). *Le Corps, les rites et la scène : des origines au XXe siècle*. Paris : l'Amandier.

¹²⁵ Duvignaud, J., & Veinstein A. (1976). *Le théâtre*. Paris : Librairie Larousse, 5-6.

¹²⁶ L'on se réfère plaisamment à Marcel Mauss dès qu'il est question de techniques du corps, mais l'on sous-estime le plus souvent le chapitre V du *Manuel d'ethnographie* qui constitue une base utile pour appréhender l'esthétique du point de vue ethnoscénologique. Mauss, M. (1967 [1935]), *Manuel d'ethnographie*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 85-122.

professionnel de la formation circassienne, c) l'équipe enseignante de Fratellini, c) entretiens fratelliniens, notamment avec Valérie Fratellini et Jérôme Thomas.

À l'image de poncifs circassiens éclairés, la première partie continue de véhiculer l'idée d'une histoire du cirque dont le salut viendrait de son arrachement au traditionnel, au familial, au commercial, au mercantile, au performatif, au classique pour se renouveler dans les années soixante-dix et institutionnaliser alors les arts du cirque ou le cirque expérimental par fertilisation du cirque avec la danse, le théâtre, le mime, la musique et le cinéma. On regrette ainsi les références classiques d'Éric Hobsbawm et Terence Ranger¹²⁷ ou même de Gérard Lenclud :

« Or, il arrive souvent que la fréquence d'emploi de certains mots soit inversement proportionnelle à la clarté de leur contenu. On en use comme sans y penser. Cette situation ne s'observe pas seulement dans le langage ordinaire mais aussi à l'intérieur des sciences sociales. On peut y vérifier que certains termes d'usage courant sont, à l'image des mots d'ordre politiques, fort peu définis¹²⁸ ».

Aussi la vision évolutionniste du passage du cirque de la tradition au nouveau, à l'avant-garde, au contemporain, etc., est sous-tendue par des jugements de valeurs explicites lorsque les co-auteurs affirment que l'apport de Fratellini, dans cette histoire, aurait été d'arracher dès la fin du XIXe siècle le cirque au grotesque et à l'exubérance en intégrant une dimension poétique (p. 21) ! Autrement dit, tout comme il existe un théâtre d'art, un cirque d'art existerait dont Fratellini serait le fleuron universel.

Les prémices du cirque d'art se nicheraient dans la scénarisation des premiers numéros de Fratellini (p. 23) : le salut artistique viendrait de la littérature, seule apte dans une représentation du monde où le texte fait loi, d'ennoblir le corps et ainsi de transcender la fatalité circassienne. Aristote a vampirisé le théâtre occidental¹²⁹, voilà qu'il vampirise le cirque : la créativité, la poétique, l'artistique tiendraient dans une idée de la dramaturgie¹³⁰ qui renvoie pourtant à une activité strictement littéraire et austère et s'attache à stériliser le vivant.

¹²⁷ Hobsbawm, É., & Ranger, T. (2012 [1983]). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam.

¹²⁸ Lenclud, G. (1987). La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie. *Terrain*, 9, 110-123.

¹²⁹ Dupont, F. (2007). *Aristote ou le vampire du théâtre occidental*. Paris, Flammarion.

¹³⁰ Moquet, D., Saroh, K., & Thomas, C. (Éds.) (2020). *Contours et détours des dramaturgies circassiennes*. Châlons-en-Champagne : ICiMa, CNAC.

L'enjeu esthétique est explicite dès l'aube des années soixante-dix : « dépasser les codes du cirque classique valorisant les composantes visuelles et musicales, pour injecter une dimension théâtrale » (p. 30). Ce dramaturgocentrisme¹³¹ échappe aux co-auteurs. Leur focale sur le micro-monde fratellinien les empêche de voir également ce qui se produit alors en France dans le spectacle vivant, dans les marges de la création, la conversion au cirque de gens de théâtre non pour le cirque lui-même, mais pour l'attrait du corps en performance, en situation spectaculaire et dans un art de forte relation non dialogique, mais symbiotique.

Le cirque théâtralisé ou « thématiqué, scénarisé et possédant un titre évocateur du fil conducteur [dramaturgique] : *le cirque imaginaire* », a trouvé droit de cité en 1971 au Festival d'Avignon. Tandis que, dans les marges théâtrales, les troupes de cirque fertilisaient la rue, le nom de Fratellini lui permettait d'obtenir les soutiens politiques, économiques et culturels nécessaires pour occuper le terrain de la formation (pp. 32-33). Entre formation sédentaire et cirque ambulant, afin de vivre l'itinérance, les élèves-artistes auraient cotoyé sous le chapiteau la plupart des métiers utiles pour faire cirque nouveau : monteurs de chapiteau, équilibristes, clowns, etc., avec le spectacle pour but. La polyvalence est toujours recherchée, valorisée (p. 37). Le contenu de l'enseignement, très complet, est précautionneusement décrit par les co-auteurs (pp. 42-43). Par succès rencontré dans le contexte soixante-huitard et effet d'essaimage fratellinien, la famille du cirque se conçoit désormais non plus par lignée « mais plutôt autour des solidarités construites ensemble » (p. 46).

La seconde partie de l'ouvrage se revendique d'une approche « résolument écosystémique » pour ouvrir le regard sur la structuration du territoire professionnel français de la formation circassienne et sa dynamique : réseau fédéral, écoles d'amateurs, filière préparatoire aux écoles supérieures, baccalauréat cirque, cursus de niveau universitaire (DNSP-AC) (p. 54). La place, la compétence, la légitimité et la stratégie culturelle, politique, économique et professionnelle de la figure pionnière qu'est Fratellini sont rigoureusement analysées. La contextualisation politique des années soixante-dix ou l'instrumentalisation du cirque par l'État en temps de guerre-froide est éclairante. Le cirque devient un vivier d'artistes nouveaux ou « terrain rêvé d'expériences vers le théâtre total. Les liens entre le cirque et l'art dramatique sont ainsi explicitement revendiqués » (p. 67). Les difficultés de Fratellini sont soulignées,

¹³¹ Danan, J. (2010 [2007]). Qu'est-ce que la dramaturgie. Paris : Actes Sud-Papiers. Philippe-Meden, P. (2019). Vous avez-dit dramaturgie du corps ?. *Chantier Pédagogique du Collectif des arts du mime et du geste*, 3, 9-12.

notamment de gestion économique et face à la volonté d'État de créer un Centre national supérieur de formation aux arts du cirque qui deviendra le Centre national des arts du cirque (CNAC), le risque étant pour Fratellini d'être relégué au rôle de la préparation à l'entrée au CNAC (pp. 72-73).

Bien que nécessaire à la compréhension de la trajectoire de Fratellini, l'analyse des enjeux socio-politiques du cirque en France nous fait alors perdre de vue l'intérieur de l'école où apprendre de la formation des artistes de cirque. Aussi des assertions sont-elles difficiles à lire. Par exemple : « Sous le chapiteau de l'académie, la dynastie Fratellini renvoie à l'univers du cirque tandis que sa pédagogie tend à favoriser la création » ; est-ce à dire qu'il n'y aurait pas eu de création dans le cirque dit traditionnel ?! Les co-auteurs participent ainsi à nous faire voir dans ce qu'il est communément nommé « nouveau cirque » une machine d'État prétentieusement apte à patrimonialiser tout ce qui aurait été original avant sa mise à l'avant de la scène (p. 86).

Un changement de paradigme artistique s'opérerait néanmoins à l'aube du XXI^e siècle. La création d'une « année cirque » (1999) tendrait à reconnaître le cirque non plus comme un sous-ensemble du théâtre ou un art du spectacle vivant en voie de théâtralisation, mais un art du spectacle vivant à part entière (p. 87). En une décennie, le cirque serait devenu à la mode ; en témoigneraient, les « apéro-cirque » mis en place en 2011 par Fratellini où se mêleraient public défavorisé socialement, économiquement, culturellement et public de « bobo » parisiens (p. 88-89). Les arts du cirque sont instrumentalisés pour favoriser alors l'estime somato-psychique de soi dans des rapports dialogiques (p. 89). La situation géographique de Fratellini dans la Plaine Saint-Denis, à Saint-Denis, ancienne banlieue stigmatisée de Paris, nouvelle plateforme administrative et scientifique et prochaine base d'accueil des Jeux Olympiques (2024), en fait un laboratoire vivant d'études socioculturelles.

Dans ce cadre, depuis 1990, Fratellini aurait dégagé une pédagogie innovante en conciliant « l'apprentissage de la virtuosité technique traditionnelle et le langage circassien contemporain »¹³² ; une pédagogie à l'image du cirque nouveau, donc, laissant croire à l'appauvrissement technique du cirque contemporain, mais en faveur de quoi ? De plus de théâtralité, de narrativité... ? ou simplement de plus de lisibilité pour des

¹³² Or, d'après l'anthropologie théâtrale la virtuosité ne s'apprend pas, elle vient après. L'anthropologie théâtrale n'est pas l'anthropologie du théâtre, mais une démarche réflexive d'artistes. Barba, E., & Savarese, N. (1995). *L'énergie qui danse : un dictionnaire d'anthropologie théâtrale. L'art secret de l'acteur*. Lecture : Bouffoneries.

spectateurs et spectatrices non-avertis (p. 90) ? Si les co-auteurs donnent bien de Fratellini l'image d'un lieu de création pédagogique et artistique, sa dynamique d'innovation et d'ouverture s'exprimerait plutôt d'un point de vue de politiques territoriales, d'actions culturelles voire de communication entrepreneuriale et manageriale (p. 95).

La troisième partie entreprend enfin de s'interroger ou s'entretenir avec les enseignants artistes de Fratellini pour s'enquérir de leur « posture professionnelle » ici conçue telle un « processus écologique » permettant de « comprendre tout autant ce que le travail et l'emploi font à l'individu que ce que l'individu fait à son environnement professionnel » (p. 98). La restitution de la parole artiste qui arrive tard dans l'ouvrage aide à poursuivre la lecture en lui restituant la part sensible qui pouvait lui manquer (p. 104).

Identité et carrière professionnelle de l'enseignant délivre néanmoins peu d'expérience esthétique, peu de l'imaginaire et du vécu en première personne des artistes. Elles n'apportent en réalité d'autres originalités que celles de la réalité de l'intermittence du spectacle vivant et du fait qu'un artiste est un artiste, mais pas nécessairement un pédagogue (p. 110). L'acculturation des artistes et des pédagogues à l'imaginaire circassien et fratellinien méritait d'être creusée (p. 114) d'un point de vue anthropologique plus que sociologique pour appréhender les savoirs tacites des artistes-pédagogues (p. 117). Or, il ressort de l'approche sociologisante que l'artiste de cirque est un être humain typique de la modernité : polyvalent, adaptable ou apte à répondre aux besoins du marché de l'art, d'une façon durable, dans la mesure où « la dimension purement artistique peut même parfois être reléguée au second plan » (p. 118).

Dans une optique qui se dit bourdieusienne, les controverses au sein des écoles de cirque s'articuleraient autour de la possibilité de former un créateur et de penser l'art (p. 120). L'approche sociologisante trouve encore ici ses limites dans la mesure où « art » est une notion typiquement euro-américaine, marqueur de civilisation, renvoyant simplement à la technique tandis qu'émergerait parfois une notion plus complexe : « esthétique » ! Or, la technique s'aquiert, ainsi le souci de l'artiste est donc moins la technique que d'avoir son imagination stimulée au risque réel d'une œuvre qui resterait technique sèche et décorative. Une approche de l'écoformation fratellinienne pouvait-elle ainsi faire l'économie de ce qui contribue à stimuler la sensorialité, la sensibilité et l'imaginaire des élèves de manière à ce qu'ils l'incarnent ensuite par la technique qui leur est enseignée ? Formes du bâtiment, textures, odeurs,

couleurs, etc., tout ce qui participe à l'atmosphère propice à l'éveil intime et artistique semble pourtant peu avoir suscité l'intérêt des co-auteurs plus attachés à réfléchir l'écart entre une posture pédagogique « à l'ancienne » et une « moderne » (pp. 121-124), avec pour conclure : « finalement les enseignants se rejoignent autour d'un objectif commun : former un artiste de cirque autonome et ouvert » (p. 122). Les questions de pluridisciplinarité, de trans- ou d'interdisciplinarité (p. 123), sont-elles foncièrement pertinentes pour l'éveil esthétique dans la mesure où l'artiste procède par anthropophagie plus que par discrimination ? La liberté d'expression artistique (p. 123) est de prendre ce qu'il y a de bon à prendre et de construire sur cette base, non dans le but de l'art lui-même, mais de la survie de l'artiste.

La quatrième partie s'ouvre justement, mais peut-être trop tardivement, sur l'idée de « pédagogie du sensible » (p. 132). Pour en esquisser les contours, les co-auteurs s'appuient sur l'histoire de l'école, les témoignages recueillis et des entretiens, ni participation observante ni description ethnographique pour cet enjeu qui est « l'exploration de cette dimension invisible des apprentissages » et dépasser le discours construit des artistes et élèves-artistes formés à répondre aux attentes des co-auteurs comme enquêteurs ou des journalistes (pp. 134-135). Enfin, si les co-auteurs reconnaissent les apports qu'auraient pu fournir les neurosciences à propos de la sensorialité – ils ne parlent pas de neuroesthétique – et retiennent les travaux de Bernard Andrieu au CNAC¹³³ ; en revanche, il semblent ignorer les travaux entre sciences de la vie et arts du spectacle vivant menés en France, comme à l'international, depuis le début des années quatre-vingt, inaugurés pour la France lors du Colloque international « Théâtre et science de la vie / Performing Arts and Life Sciences » qui tenait ses assises en 1984 à la Maison des Cultures du Monde sous l'égide du Ministère de la culture et de l'Alliance française. Si les co-auteurs montrent bien au fil de leur ouvrage les résistances, les stratégies d'adaptation et de transformation de Fratellini (p. 141), les outils épistémologiques et méthodologiques qu'ils mobilisent, issus des STAPS, des sciences de l'éducation et de la sociologie ou de la socio-histoire, ne sont peut-être pas les meilleurs pour rendre compte de ce que serait une « expérience Fratellini » d'où l'on apprendrait de la formation des artistes de cirque.

¹³³ Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps : une méthode émergente au CNAC*. Mont-Saint-Aignan : PUR.

Références

- Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps : une méthode émergente au CNAC*. Mont-Saint-Aignan : PUR.
- Barba, E., & Savarese, N. (1995). *L'énergie qui danse : un dictionnaire d'anthropologie théâtrale. L'art secret de l'acteur*. Lectoure : Bouffoneries.
- Bezille, H., Froissart, T., & Legendre F. (2019). *Qu'apprendre de la formation des artistes de cirque ? L'expérience Fratellini : une histoire d'écoformation professionnelle en devenir*. Paris : L'Harmattan.
- Bouglione, A.-J., Lahana, R. (2018). *Contre l'exploitation animale*. Paris : Tchou.
- Danan, J. (2010 [2007]). *Qu'est-ce que la dramaturgie*. Paris : Actes Sud-Papiers.
- Dray C., & Porcher J. (2020). Le travail des animaux au cirque. *Le cirque dans l'univers*, 278, 24-27.
- Dupont, F. (2007). *Aristote ou le vampire du théâtre occidental*. Paris, Flammarion.
- Duvignaud, J., & Veinstein A. (1976). *Le théâtre*. Paris : Librairie Larousse.
- Hobsbawm, É., & Ranger, T. (2012 [1983]). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Lenclud, G. (1987). La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie. *Terrain*, 9, 110-123.
- Lorelle, Y. (2003). *Le Corps, les rites et la scène : des origines au XXe siècle*. Paris : l'Amandier.
- Mauss, M. (1967 [1935]), *Manuel d'ethnographie*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Philippe-Meden, P. (2020). Entrée du cirque dans la formation des enseignants et enseignantes en éducation physique et sportive en France : une approche historique (1983-2019). In P. Goudard & D. Barrault (Éds.), *Médecine du cirque* (pp. 389-397). Montpellier : Sauramps Médical.
- Philippe-Meden, P. (2019). Vous avez-dit dramaturgie du corps ?. *Chantier Pédagogique du Collectif des arts du mime et du geste*, 3, 9-12.
- Régner, P., & Héas, S. (2019). Prolégomènes à une analyse des points de vue antispécistes et véganes. *L'Homme & la Société*, 210, 137-164.
- Sun, S. (2017). Trapèze, existence-ciel. In G. Freixe (Éd.), *Le corps, ses dimensions cachées* (pp. 81-87). Montpellier : Deuxième époque.

Recension

Vous avez dit dramaturgie circassienne ?

Pierre Philippe-Meden¹³⁴

L'ouvrage *Contours et détours des dramaturgies [sic] circassiennes* co-dirigé par Diane Moquet, Karine Saroh et Cyril Thomas est l'une des publications récentes du Centre national des arts du cirque (CNAC) et plus particulièrement d'ICiMa : la Chaire d'innovation cirque et marionnette¹³⁵. L'introduction, brève, inscrit le contexte d'où émerge l'ouvrage : la création d'un certificat de dramaturgie circassienne, en 2016, par le CNAC et l'École supérieure des arts du cirque (ESAC). Certificat qui s'adresse à des professionnels du secteur, à l'échelle internationale, désireux de s'arracher du statut d'interprète pour embrasser celui d'auteur ou créateur (p. 7).

Parmi les questions posées dans l'introduction, celle-ci : « [d]'où vient la dramaturgie, comment peut-elle s'appliquer au cirque (...) ? », semble poser le problème épistémologique de la dramaturgisation du cirque ou sa mise en conformité avec l'art dramatique ou le théâtre. Que le cirque dit moderne puisse être anthropophage¹³⁶ aurait suffi à expliciter qu'il s'assimile les recherches en dramaturgie. Chercher à légitimer la dramaturgie dans la formation des artistes de cirque pourrait devenir effectivement suspect (p. 9), à moins que ce soit pour désigner un élément du cirque pré-existant, mais qui jusqu'alors n'avait pas besoin d'être nommé. Pourquoi, dans ce cas, nommer dramaturgie cet élément plutôt que de lui inventer un nom qui lui soit vernaculaire ? Corps, pluralité, porosité des genres, transdisciplinarité ou encore recherches esthétiques de l'extrême contemporain justifieront l'ouvrage composé de douze articles rédigés par huit femmes et quatre hommes universitaires, artistes, dramaturges, chercheurs indépendants de France, de Belgique, d'Allemagne.

Le premier article rédigé par Karel Vanhaesebrouck s'ouvre sur cette affirmation contradictoire peut-être avec l'enjeu d'un certificat de

¹³⁴ MCF, Université Montpellier III.

¹³⁵ Moquet D., Saroh K., Thomas C. (2020). *Contours et détours des dramaturgies circassiennes*. Châlons-en-Champagne : CNAC.

¹³⁶ De Andrade O. (2011 [1928]). *Manifeste anthropophage*. Paris : BlackJack éditions.

dramaturgie circassienne : la dramaturgie ne s'apprend pas (p.13). L'auteur s'attache à décrire son travail personnel en qualité d'intervenant au sein du certificat : Brecht, marxisme, signe, théâtre politique et propositions théoriques normatives, constituent son cadre théorique pour expliciter l'un des rôles du dramaturge : « [l]e dramaturge veille à ce que l'interprétation correcte soit respectée (...) et veut s'assurer que les propositions du metteur en scène sont conformes au langage visuel du théâtre politique marxiste de l'époque [de Brecht] » ; par suite, dans le cadre de son article, la dramaturgie est synonyme de caution intellectuelle (p. 15). Des fondements historiques de la dramaturgie sont sollicités, notamment autour du XVII^e siècle : le théâtre dit classique (Corneille). Le théâtre classique ou digne d'être enseigné en classe est le ressort des effets rationalisants de la dramaturgie (p. 17). Le dramaturge ferait saillir « les structures narratives des textes » puis rendrait visible « la façon dont elles sont construites » en tant que produit d'idéologies (p. 18). Enfin, le cirque sous l'œil du dramaturge, porterait en son sein une « dramaturgie fragmentée » ou aurait toujours été « post-dramatique » avant le « post-dramatisme » propre aux années quatre-vingt du XX^e siècle (p. 21). Voire le cirque se définirait par une dramaturgie « radicalement autre » et « non dramatique » (p. 22). La pensée de la dramaturgie de l'auteur de ce premier article lui permet de saisir que « [l]e cirque pourrait concourir, par sa propre dramaturgie, à faire retourner le théâtre à ses origines rituelles (plutôt que de ramener le cirque, par la dramaturgie, plus près du théâtre) » (p. 22). L'ouverture dramaturgique du cirque l'inféoderait ainsi à une vision évolutionniste qui fait du théâtre un marqueur de civilisation dont l'art serait désireux parfois de retremper son âme dans un corps primitif (naturel ?).

Le second article est signé par Philippe Goudard, médecin, artiste (acrobate, clown) praticien et pionnier de l'enseignement universitaire du cirque à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. Il rappelle avant tout que le « cirque est un ensemble hétérogène de formes et de pratiques » (acrobatie, clown, dressage, magie et jongle) (p. 29). Après remémorer que des hommes de théâtre à l'image d'Antoine Vitez refusaient l'emploi de termes tels que dramaturge et dramaturgie, il note son introduction récente au cirque dont l'intérêt est de contribuer à interroger les pratiques de l'artiste de cirque déjà conscient, depuis que le cirque existe, de la nécessité de comprendre, critiquer, réfléchir ses propres actions, ses positionnements politiques et ses créations (p. 30). D'après sa propre expérience d'artiste engagé dans la création, puis d'enseignant-chercheur en arts du spectacle vivant, une « étude théorique des relations entre

dramaturgie et cirque qui suivrait le modèle de la démonstration académique rendrait difficilement compte à elle seul de cette réalité de la création ; [a]ussi, trouver un procédé dynamique, qui maintienne la pensée dans un mouvement qui “fasse cirque”, est apparu nécessaire » (p. 31). Philippe Goudard invite-t-il à la méfiance vis-à-vis des approches théorisantes du cirque ? Sa contribution, sous forme de témoignage, articule des notes de travail collectionnées au fil de ses créations personnelles et constituent, sinon un manifeste, une piste ouverte à remonter pour un dramaturge soucieux de penser sa propre pratique dramaturgique dans l’histoire récente du cirque. De l’approche réflexive de Philippe Goudard ressort en premier lieu un enjeu épistémologique et méthodologique dont les études circassiennes semblent peu se préoccuper jusqu’alors : « (...) rebattre les cartes de la production d’un cirque contemporain ethno- et eurocentré » ; en second lieu, ce que désignerait la dramaturgie en cirque : « l’ensemble des outils et processus dont dispose l’artiste pour lire le monde, rendre lisible et accessible son spectacle tout en se situant dans la communauté, l’histoire et la société » (p. 62).

Le troisième article est d’Ariane Martinez qui aborde « ce que la dramaturgie doit au cirque » par les préliminaires politiques du sujet :

En France, cette extension du spectre dramaturgique a été accompagnée par les pouvoirs publics : un arrêté du 12 décembre 1989 introduit dans l’Aide à la création deux nouvelles catégories, dont celle des « Projets de recherche à caractère pluridisciplinaire », qui devient ensuite « Dramaturgies non exclusivement textuelles », siglées « DNET ». En 2007, lorsque le Centre national du théâtre (CNT) reprend le dispositif d’Aide à la création, cette catégorie est rebaptisée « Dramaturgies plurielles ». L’appellation a perduré jusqu’aujourd’hui au sein d’Artcena. « Dramaturgies plurielles » : la formule désormais consacrée, et délibérément floue, succède à l’expression embarrassée et négative « non exclusivement textuelles ». À peu près à la même période, dans les années 2000, le monde universitaire et critique s’est penché sur le « hors-texte », « l’écriture scénique », « les écrivains de plateau » - autant de manières (assez texto-centrées) de tenter d’appréhender un mode composition scénique qui ne relève pas de la littérature dramatique. (p. 70).

Sur un mode auto-critique, l’auteure revient sur ses travaux antérieurs de chercheuse en études théâtrales au tournant des années 2000 (p. 72), les concepts utiles pour elle de « dramaturgie-structure » ou de « dramaturgie-processus » ou encore de « dramaturgie-noyau » (p. 74). Le concept central de « dramaturgie-structure » la conduirait à l’idée que le nouveau cirque s’inscrirait à la fois dans une continuité théâtrale et de fluidité chorégraphique (p. 78). Il apparaît à l’auteure que le dramaturge identifié collaborateur à la mise en scène ou à la chorégraphie pourrait

exister « encore trop peu » dans le cirque contemporain ? (pp. 79-80). Serait-ce, ce trop peu de dramaturge au cirque, qui entraînerait à ces questions : « [s]’il y a “de la dramaturgie sans dramaturge” au cirque, est-ce à dire pour autant que la dramaturgie s’y trouve partout et nulle part à la fois ? Est-ce que cela signifie que les circassiens font de la dramaturgie sans le savoir (...) » (p. 80). D’où naît l’irrésistible besoin de dramaturgie au cirque ? D’où vient aujourd’hui l’injonction à ennoblir le corps de cirque par l’écriture, comme dans les années soixante-dix par le langage ou la parole ? La recherche théâtrale serait-elle trop imbue de la culture du livre pour se décentrer et percevoir le cirque autrement que par la dramaturgie et sa boîte à outils conceptuels ?

L’article de Jean-Michel Guy, chercheur indépendant, offrirait bien des réponses lorsqu’il traite des effets de sens. S’il admet qu’il « serait bien présomptueux d’ébaucher ici une théorie sémiotique de la dramaturgie » ; il déclare se borner « à évoquer trois conceptions du sens aujourd’hui pertinentes en cirque » : a) « *l’incomplétude du sens* », b) « *la transparence du sens* », c) « *l’interdiction du sens* (à ne pas confondre avec le *nonsense* (...)) » (p. 101). La dramaturgie éclairerait-elle le sens là où le cirque l’aurait en défaut ?! Ne saurions-nous nous passer du sens là où le plaisir du sens fait pourtant sens en lui-même ? Aucun doute pour Jean-Michel Guy, selon qui « aucun spectacle de cirque, jamais, même le plus classique, n’est purement de “cirque”. (...) tout geste scénique est doté de trois propriétés – physicalité, musicalité, théâtralité (...) » (p.104). Proposition typiquement théorique à l’image d’un âge de la physicalité (cirque, rite, sport...) puis de la musicalité (danse, musique...) et enfin de la théâtralité (théâtre, art dramatique, dramaturgie...) qui renforce la hiérarchie des arts implicites selon laquelle plus le corps, l’organicité et le vivant sont en jeu plus la technique et l’esthétique se situent à la base de la pyramide des arts. Le théâtre serait-il l’âge adulte du cirque ?

Le cinquième article, de Marion Guyez, sans se recommander également d’une théorie sémiotique pointue néanmoins « le manque de théorisation du cirque » (p. 109). L’ouvrage est ainsi symptomatique d’un courant scientifique dans les arts du spectacle vivant à l’inverse d’une approche ethnoscénologique de la scène. Alors que l’ethnoscénologie s’intéresse, dans le sillage épistémologique et méthodologique maussien, à partir du concret et à décrire analytiquement l’expérience vécue en se méfiant des concepts, de manière à brider l’abstraction, l’essentialisation, mais pour rendre compte de la complexité du vivant, l’approche dramaturgique rechercherait la théorisation. L’auteurice soulève cependant

le biais ethnocentrique de l'approche dramaturgique du cirque : « [e]nvisager le cirque à travers la dramaturgie serait une manière de plus d'imposer les modèles formels du théâtre, d'accentuer la fusion des arts et par conséquent de conduire à l'élimination de spécificités circassiennes, de risquer une dissolution du cirque dans le théâtre » (p. 110).

Très curieusement se rejouerait-là, la critique du théâtrocentrisme que les théoriciens français du théâtre pouvaient projeter à l'époque de la décolonisation dans les années soixante sur les formes performatives, spectaculaires et à dimension symbiotique forte en Afrique par exemple où l'on s'intéressait aux pratiques spectaculaires sous les dénominations de pré-théâtre, de para-théâtre, etc. De sorte que la colonisation puisse se poursuivre non plus par les armes, mais par le langage et le théâtre. Entraînant ainsi de nombreuses formes spectaculaires à se théâtraliser ou à être délaissées ; le phénomène a donné lieu à des études approfondies, notamment par l'anthropologue Roberte Hamayon pour les jeux en Mongolie. Le cirque serait ainsi perçu implicitement comme la pratique spectaculaire vivante des primitifs de l'intérieur de l'aire euro-américaine. À l'exception du cirque nouveau, dramaturgisé, autrement dit, sauvé de l'identité traditionnelle !

L'article de Bauke Lievens, le sixième, est une traduction du néerlandais vers le français. Sa compréhension de ce que serait la dramaturgie au cirque est explicite :

« [...] j'entends la dramaturgie (au cirque) comme, en premier lieu, la conscience que tout ce qui est montré, tout ce que [sic] se passe sur la piste (ou la scène), est une incarnation d'une vision de l'homme et du monde définie. [...] la dramaturgie est la conscience de l'enchevêtrement inextricable de la forme, du contenu, du dedans, du dehors, du processus et de son résultat. La dramaturgie est le travail de débrouiller l'écheveau des liens existants pour en tresser de nouveaux. La dramaturgie est un "continuum", une conversation infinie entre les couches et les niveaux différents dont un spectacle se cristallise. [...] La dramaturgie porte en effet sur "la zone de transition entre la théorie et la pratique" et "toujours quelque chose à voir avec une transformation des émotions en connaissances et vice versa." [...] Ainsi, d'après moi, la pratique dramaturgique dans le cirque, où le matériel est surtout de nature physique, n'est pas si différente de la dramaturgie au théâtre » (p. 134).

Ainsi, d'après l'autrice, la dramaturgie serait de la dramaturgie ou presque de la dramaturgie qu'elle émerge ou soit employée au cirque ou au théâtre. Au fil de son article s'explique comment elle plaide pour « une perception de la dramaturgie en tant qu'une écologie » (p. 136)

partisane voire plutôt véhicule de sa compréhension de la philosophie et des théories politiques de Jane Bennett et Rosi Braidotti :

« [...] l'humanisme a permis à l'homme blanc occidental et hétérosexuel d'en déshumaniser "d'autres" en les sexualisant (les femmes, les membres de la communauté LGBTQI) ou en les racialisant (non-Blancs). Ainsi, entre les êtres humains aussi, une différence est introduite pour distinguer sujets actifs et objets passifs. L'objectification de toute personne qui ne soit pas blanche, de sexe mâle et hétérosexuelle est fondamentalement violente et discriminatoire. Tant Bennett que Braidotti sont qualifiés de philosophes posthumanistes. Leur pensée s'intrègre dans un courant plus large dans la philosophie, qui revient en gros à formuler des stratégies pour faire tomber l'homme (blanc, européen, hétérosexuel et mâle) de son piédestal humaniste, au centre de tout » (p. 137).

L'ouvrage rend compte ainsi de la possibilité de politiser le cirque par la dramaturgie. Ce qui, dans l'article suivant, pour Corine Pencenat, dans sa « dramaturgie à rebrousse-poil », représente davantage l'écume de la vague plutôt que la vague elle-même du spectacle vivant. Le cirque d'aujourd'hui semblant être pour elle l'un des parachèvements des happenings et des performances radicales (féministes ?) des années soixante/soixante-dix (p. 152). Le nouveau cirque ou cirque d'aujourd'hui et de création résultant des acteurs de ces années, les débats autour de la dramaturgie seraient-ils le fait d'une crise intergénérationnelle qui ne serait que l'un des aspects de la crise multifactorielle actuelle ? L'autrice n'apporte pas de réponse, mais fermerait plutôt les débats d'une manière assez pragmatique :

« [c]eux qui aimaient le cirque ont pensé pouvoir y amener quelque chose de neuf en y insérant du théâtre. Mais l'expérience aura montré qu'il est difficile de jouer l'oiseau dans un numéro de trapèze volant. Un numéro où la vie est en jeu requiert toute la concentration. Cette attention sans défaut défait le rôle, rend difficile le jeu. L'habillage chorégraphique, qui peut laisser l'esprit plus libre, est moins problématique. Son abandon au moment où il le faut paraît moins criant. Le théâtre comme la danse ont été rapportés au cirque pour le nettoyer de son imagerie. Il est peut-être revenu, le temps de questionner les spécificités du cirque classique qui ont pu attirer les artistes du théâtre, ceux des arts plastiques et de la musique » (p. 157).

Pour elle, le « CNAC, lieu de formation nationale et supérieure, créé avec la volonté de pallier la désaffection (quel mot terrible !) du public pour le cirque », s'est vu introduire la chorégraphie puis la théâtralisation pour « briser l'image du cirque figée par la télévision » (pp. 158-159).

L'artiste Maroussia Diaz Verbèke, de la Cie Le Troisième Cirque, déboule sur la piste des débats ouverts par l'ouvrage avec un huitième article, dont le titre a le mérite d'être clair : « [c]e que je ne sais

pas d'un mot qui n'existe pas : la circographie » (p. 167) ! Partant du concret pour aller vers l'abstrait, et non l'inverse, elle revient sur sa propre formation au CNAC :

« À l'époque où j'étais à l'école de cirque, le passage de la pratique acrobatique à la mise en forme d'un spectacle nécessitait l'intervention d'un artiste issu d'un autre art, du théâtre ou de la danse. J'en ai alors déduit intuitivement l'idée suivante : le cirque n'est pas capable de composition. CQFD, le cirque est l'acrobatie, puis, pour devenir une forme véritablement artistique, un vrai spectacle, il est nécessaire qu'il, le cirque, ou elle, l'acrobatie, soit porté(e) par une « authentique » écriture, une mise en scène solide, une chorégraphie véritable. L'équation a l'air anodine mais elle est dure, « les arts » du cirque pour « l'art » du théâtre, ou celui de la danse » (p. 170).

La dramaturgie circassienne relève d'une pratique fondée sur une croyance inculquée par apprentissage normatif. S'appuyant sur les travaux de l'historienne Caroline Hodak, Maroussia Diaz Verbèke rappelle que le cirque est né en Angleterre de la main d'entrepreneurs du divertissement placés en situation par décrets de 1806 et 1807 d'interdire la parole dans leurs salles : « [m]is en application afin d'empêcher le cirque de concurrencer les Théâtres royaux (...) » (p. 174). Giffle à l'industrie théâtrale, les circassiens s'en accommodèrent très bien laissant la parole « périphérique, hors des numéros, assignée à la présentation des numéros par Monsieur Loyal. Elle ne deviendra jamais centrale, car la place est prise par tout ce qui n'est pas parole, tout ce qui n'a pas besoin de parole, tout ce qui la précède et la suit. Le corps sera la star [nous soulignons] » (p.175).

Dans ce sens, dans quelle mesure les questions autour de la dramaturgie circassienne sont-elles symptomatiques seulement de la crise du divertissement théâtral, dramaturgique et littéraire, alors que les travaux artistiques, scientifiques et pédagogiques sur le corps se multiplient depuis la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle. Le problème posé par le cirque se niche peut-être dans cette considération que dans une société où l'on évaluait l'excellence artistique sur la littérature, plus que sur le corps et ses effets de vie, les circassiens inversent cette hiérarchie classique des arts. Les départements universitaires où les arts du spectacle vivant sont le plus fréquemment improprement considérés comme sous-ensembles de l'art dramatique ne devraient plus être nommés département d'études théâtrales, mais d'études circassiennes. La dramaturgie circassienne est le pic émergeant d'un changement de paradigme, mais qui, en fin de compte, intéresse peu l'artiste lui-même. Maroussia Diaz Verbèke l'écrit : « [e]st-ce vraiment du cirque que je fais aujourd'hui ? » Après tout peu importe, ce qui

compte pour elle c'est « [l]e rêve fou de se libérer de la vie pour y faire des choses absurdes et dérisoires, avec le plus grand des plaisirs, celui de rire dans la confiance de la vie » (p. 180). Belle définition du cirque !

Le neuvième article est extrait de la thèse de doctorat de Franziska Trapp intitulée *Lectures du cirque contemporain. Un modèle d'analyse des représentations circassiennes axé sur des textes et contexte* [sic] (p. 183). L'autrice revient sur la distinction entre tradition, nouveau, contemporain, ou comment le sens au cirque émergerait du dit contemporain ! Elle s'inscrit délibérément dans la continuité des travaux sémiotiques de Paul Bouissac (p. 185) et structuralistes de Roman Jakobson (p. 186) augmentés par l'approche qui serait celle de la « dramaturgie du genre » (*gender studies*) (pp. 188-189). Le dixième article, de Marian del Valle, apporte un éclairage sur la dramaturgie circassienne depuis les « problématiques et méthodes issues des études en danse pouvant être utiles à la recherche en arts du cirque » (p. 199). L'article nous renseignerait ainsi davantage sur le chorégraphique ou la vision et la perception kinesthésique : « le corps du dramaturge », selon Hubert Godard (danseur) plus que sur le cirque. Si le cirque et la danse, comme le sport, ont le corps en partage, le concept de chorégraphe-dramaturge semble tout à fait assimilé dans le champ des études en danse (p. 205) quand bien même « [d]ans la danse, ce qui compte et est privilégié, c'est le mouvement, ses transformations, ses changements, l'action (drama) jouant un rôle beaucoup moins important » (p. 214). L'avant-dernier article, de Karine Saroh, s'appuie sur ses travaux de recherches doctorales autour de « la musique dans la création contemporaine » (p. 223). Enfin, le dernier article : « Barbette : un artiste de cirque au prisme des études de genre », entérine l'idée que si dramaturgie circassienne il y a, ce sera dramaturgie du genre ou plutôt « au prisme conjoint des études de genre et de la sociologie de l'art dans sa perspective critique » (p. 239).

Depuis 2014, elle est habilitée à délivrer en alternance le diplôme national supérieur professionnel d'artiste de cirque (...), de niveau II. Reconnu par le Ministère de la Culture et de la Communication, il s'inscrit dans le dispositif européen d'enseignement supérieur (LMD). [...] depuis 2016, Fratellini assure (...) la délivrance du Diplôme d'État de Professeur de Cirque, de niveau III (...) » (p. 92).

Les deux autres écoles sont le Centre national des arts (CNAC) du cirque à Châlons-en-Champagne et l'École supérieure des arts du cirque Toulouse-Occitanie (Ésacto'Lido) à Toulouse.

L'ouvrage intitulé *Qu'apprendre de la formation des artistes de cirque ?*, sous-titré : *L'expérience Fratellini : une histoire d'écoformation professionnelle en devenir*¹³⁷, s'adresserait volontiers à qui s'intéresse aux apprentissages, à l'éducation ou à l'entraînement dans le monde circassien. Mais plus encore à l'historien·ne des arts du spectacle vivant (cirque, danse, théâtre, arts du mime et du geste, etc.), à la recherche en sciences de l'éducation, ainsi qu'en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Mais également aux futurs enseignant·e·s d'éducation physique sportive (EPS) dans la mesure où l'enseignement des activités physiques artistiques (APA) y devient un enjeu majeur au concours de recrutement, néanmoins encore source d'incompréhension¹³⁸.

La notion d'écoformation, contraction du nom de la collection « Écologie & Formation » dans laquelle l'ouvrage est publié chez L'Harmattan, attise la curiosité : l'écologie est à la mode, tandis que les attaques violentes des antispécistes¹³⁹ contre le cirque pour un cirque 100% humain¹⁴⁰ est un symptôme de la crise multifactorielle actuelle. L'on imaginerait volontiers que le cirque définit par ses artistes comme « le corps à deux cent pour cent »¹⁴¹ puisse stimuler la recherche dans les perspectives scientifiques autour de l'écologie corporelle à l'image, dans les champs des arts du spectacle vivant, de l'ethnoscénologie, ou dans celui des études sportives, de l'émergiologie. Mais la conception écologique est appréhendée dans l'ouvrage telle « une grille d'analyse du processus d'institutionnalisation des activités circassiennes » (p. 49).

Les trois fiches bio-professionnelles des co-auteurs de l'ouvrage indiquent la complémentarité de leurs compétences pour décider à consulter leur étude. Hélène Bezille est psychosociologue, professeure émérite en sciences de l'éducation, spécialiste de l'engagement en (auto)-formation et apprentissages informels dans les processus de création et

¹³⁷ Bezille, H., Froissart, T., & Legendre F. (2019). *Qu'apprendre de la formation des artistes de cirque ? L'expérience Fratellini : une histoire d'écoformation professionnelle en devenir*. Paris : L'Harmattan.

¹³⁸ Philippe-Meden, P. (2020). Entrée du cirque dans la formation des enseignants et enseignantes en éducation physique et sportive en France : une approche historique (1983-2019). In P. Goudard & D. Barrault (Éds.), *Médecine du cirque* (pp. 389-397). Montpellier : Sauramps Médical.

¹³⁹ Régnier, P., & Héas, S. (2019). Prolégomènes à une analyse des points de vue antispécistes et véganes. *L'Homme & la Société*, 210, 137-164. Dray C., & Porcher J. (2020). Le travail des animaux au cirque. *Le cirque dans l'univers*, 278, 24-27.

¹⁴⁰ Bouglione, A.-J., Lahana, R. (2018). Contre l'exploitation animale. Paris : Tchou.

¹⁴¹ Sun, S. (2017). Trapèze, existence-ciel. In G. Freixe (Éd.), *Le corps, ses dimensions cachées* (pp. 81-87). Montpellier : Deuxième époque.

d'innovation ainsi que sur l'expérience dans les apprentissages. Tony Froissart est historien du sport, professeur en STAPS, spécialiste des liens entre solidarisme et éducation dans une perspective historique, culturelle et orientée vers la pédagogie circassienne en Europe. Florence Legendre est sociologue de l'éducation et du travail, maîtresse de conférences, spécialiste des processus de socialisation dans les groupes professionnels enseignants et en école circassienne en Europe.

Les co-auteurs possèdent les compétences utiles pour appréhender la formation des artistes de cirque et l'histoire de l'expérience Fratellini. Mais les disciplines de référence en arts du spectacle vivant : ethnoscéologie, histoire du théâtre, esthétique et neuroesthétique, par exemple, n'auraient-elles pas complétées heureusement leur approche ? De même, un regard anthropo-historique de l'esthétique des pratiques corporelles aurait conduit peut-être les auteurs à nuancer leur imaginaire du cirque où les notions d'universalisme, d'enracinement ancestral et d'origine rituelle du cirque renvoient à la vision évolutionniste, non des historiens des arts du spectacle vivant, mais des amateurs éclairés de la scène¹⁴². La critique par Jean Duvignaud du théâtrocentrisme dans les années soixante-dix, dont les études théâtrales peinent à se défaire, trouve aujourd'hui un équivalent dans le circocentrisme :

[...] deux préjugés pèsent lourdement sur la connaissance que nous prenons de l'art dramatique. Le premier, qui n'est presque jamais remis en cause, postule que la création dramatique est universelle, que le théâtre en tant que tel doit être l'expression suprême de toute civilisation. Le second est plus dangereux, parce qu'il prétend expliquer la création théâtrale par une prétendue « histoire du théâtre », vaste mouvement puisant sa source dans une primitivité fantastique... [...] Nous sommes en présence d'un curieux phénomène qui répond assez à ce que l'on nomme l'ethnocentrisme : se prendre pour le centre du monde et le détenteur de l'« humaine condition » est probablement une « idée force » qui a justifié maintes propositions de la philosophie des lumières, de la Révolution et de la pensée libérale du siècle dernier. Mais c'est aussi une « idée folle » : elle a conduit les gens de théâtre à s'engager dans des impasses ; elle entraîne certains peuples jeunes à tourner le dos aux possibilités authentiques de leur propre culture pour tenter de traduire à travers la formule européenne de la scène des situations qui lui sont incompatibles.¹⁴³

Les faiblesses épistémologiques en anthropologie de l'imaginaire et la vision a- ou trans-historique du cirque accentuées par l'idée dramaturgocentrée d'une pratique circassienne devenue art par

¹⁴² Par exemple : Lorelle, Y. (2003). *Le Corps, les rites et la scène : des origines au XXIe siècle*. Paris : l'Amandier.

¹⁴³ Duvignaud, J., & Veinstein A. (1976). *Le théâtre*. Paris : Librairie Larousse, 5-6.

scénarisation s'estompe néanmoins devant l'ouverture des archives Fratellini. L'approche socio-historienne des archives tend néanmoins à dissoudre la dimension esthétique et artistique ou plutôt technique¹⁴⁴ de Fratellini dans un objet de culture voire de communication. Le contenu de l'ouvrage stimule moins peut-être l'intérêt de l'historien du spectacle vivant pour l'histoire de Fratellini que pour l'idée qu'il pourra se faire désormais de l'écoformation : transmission intergénérationnelle et/ou par les pairs de savoirs tacites qui constituent une culture du métier au sein d'un environnement spécifique ! L'ouvrage assez didactique guide en effet le lecteur pas à pas dans sa compréhension de ce que serait une auto/socio/éco/anthropoformation du micro-monde fratellinien : a) Fratellini dans son terreau historique ; puis, trois chapitres considérés en tant que « zooms » de celui-ci (p. 49), b) Fratellini dans le territoire professionnelle de la formation circassienne, c) l'équipe enseignante de Fratellini, c) entretiens fratelliniens, notamment avec Valérie Fratellini et Jérôme Thomas.

À l'image de poncifs circassiens éclairés, la première partie continue de véhiculer l'idée d'une histoire du cirque dont le salut viendrait de son arrachement au traditionnel, au familial, au commercial, au mercantile, au performatif, au classique pour se renouveler dans les années soixante-dix et institutionnaliser alors les arts du cirque ou le cirque expérimental par fertilisation du cirque avec la danse, le théâtre, le mime, la musique et le cinéma. On regrette ainsi les références classiques d'Éric Hobsbawm et Terence Ranger¹⁴⁵ ou même de Gérard Lenclud :

« Or, il arrive souvent que la fréquence d'emploi de certains mots soit inversement proportionnelle à la clarté de leur contenu. On en use comme sans y penser. Cette situation ne s'observe pas seulement dans le langage ordinaire mais aussi à l'intérieur des sciences sociales. On peut y vérifier que certains termes d'usage courant sont, à l'image des mots d'ordre politiques, fort peu définis¹⁴⁶ ».

¹⁴⁴ L'on se réfère plaisamment à Marcel Mauss dès qu'il est question de techniques du corps, mais l'on sous-estime le plus souvent le chapitre V du *Manuel d'ethnographie* qui constitue une base utile pour appréhender l'esthétique du point de vue ethnoscénologique. Mauss M. (1967 [1935]), *Manuel d'ethnographie*. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 85-122.

¹⁴⁵ Hobsbawm, É., & Ranger, T. (2012 [1983]). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam.

¹⁴⁶ Lenclud, G. (1987). La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie. *Terrain*, 9, 110-123.

Aussi la vision évolutionniste du passage du cirque de la tradition au nouveau, à l'avant-garde, au contemporain, etc., est sous-tendue par des jugements de valeurs explicites lorsque les co-auteurs affirment que l'apport de Fratellini, dans cette histoire, aurait été d'arracher dès la fin du XIXe siècle le cirque au grotesque et à l'exubérance en intégrant une dimension poétique (p. 21) ! Autrement dit, tout comme il existe un théâtre d'art, un cirque d'art existerait dont Fratellini serait le fleuron universel.

Les prémices du cirque d'art se nicheraient dans la scénarisation des premiers numéros de Fratellini (p. 23) : le salut artistique viendrait de la littérature, seule apte dans une représentation du monde où le texte fait loi, d'ennoblir le corps et ainsi de transcender la fatalité circassienne. Aristote a vampirisé le théâtre occidental¹⁴⁷, voilà qu'il vampirise le cirque : la créativité, la poétique, l'artistique tiendraient dans une idée de la dramaturgie¹⁴⁸ qui renvoie pourtant à une activité strictement littéraire et austère et s'attache à stériliser le vivant.

L'enjeu esthétique est explicite dès l'aube des années soixante-dix : « dépasser les codes du cirque classique valorisant les composantes visuelles et musicales, pour injecter une dimension théâtrale » (p. 30). Ce dramaturgocentrisme¹⁴⁹ échappe aux co-auteurs. Leur focale sur le micro-monde fratellinien les empêche de voir également ce qui se produit alors en France dans le spectacle vivant, dans les marges de la création, la conversion au cirque de gens de théâtre non pour le cirque lui-même, mais pour l'attrait du corps en performance, en situation spectaculaire et dans un art de forte relation non dialogique, mais symbiotique.

Le cirque théâtralisé ou « thématé, scénarisé et possédant un titre évocateur du fil conducteur [dramaturgique] : *le cirque imaginaire* », a trouvé droit de cité en 1971 au Festival d'Avignon. Tandis que, dans les marges théâtrales, les troupes de cirque fertilisaient la rue, le nom de Fratellini lui permettait d'obtenir les soutiens politiques, économiques et culturels nécessaire pour occuper le terrain de la formation (p. 32-33). Entre formation sédentaire et cirque ambulant, afin de vivre l'itinérance, les élèves-artistes auraient cotoyé sous le chapiteau la plupart des métiers utiles pour faire cirque nouveau : monteurs de chapiteau, équilibristes,

¹⁴⁷ Dupont, F. (2007). *Aristote ou le vampire du théâtre occidental*. Paris, Flammarion.

¹⁴⁸ Moquet, D., Saroh, K., & Thomas, C. (Éds.) (2020). *Contours et détours des dramaturgies circassiennes*. Châlons-en-Champagne : ICiMa, CNAC.

¹⁴⁹ Danan, J. (2010 [2007]). Qu'est-ce que la dramaturgie. Paris : Actes Sud-Papiers. Philippe-Meden, P. (2019). Vous avez-dit dramaturgie du corps ?. *Chantier Pédagogique du Collectif des arts du mime et du geste*, 3, 9-12.

clowns, etc., avec le spectacle pour but. La polyvalence est toujours recherchée, valorisée (p. 37). Le contenu de l'enseignement, très complet, est précautionneusement décrit par les co-auteurs (pp. 42-43). Par succès rencontré dans le contexte soixante-huitard et effet d'essaimage fratellinien, la famille du cirque se conçoit désormais non plus par lignée « mais plutôt autour des solidarités construites ensemble » (p. 46).

La seconde partie de l'ouvrage se revendique d'une approche « résolument écosystémique » pour ouvrir le regard sur la structuration du territoire professionnel français de la formation circassienne et sa dynamique : réseau fédéral, écoles d'amateurs, filière préparatoire aux écoles supérieures, baccalauréat cirque, cursus de niveau universitaire (DNSP-AC) (p. 54). La place, la compétence, la légitimité et la stratégie culturelle, politique, économique et professionnelle de la figure pionnière qu'est Fratellini sont rigoureusement analysées. La contextualisation politique des années soixante-dix ou l'instrumentalisation du cirque par l'État en temps de guerre-froide est éclairante. Le cirque devient un vivier d'artistes nouveaux ou « terrain rêvé d'expériences vers le théâtre total. Les liens entre le cirque et l'art dramatique sont ainsi explicitement revendiqués » (p. 67). Les difficultés de Fratellini sont soulignées, notamment de gestion économique et face à la volonté d'État de créer un Centre national supérieur de formation aux arts du cirque qui deviendra le Centre national des arts du cirque (CNAC), le risque étant pour Fratellini d'être relégué au rôle de la préparation à l'entrée au CNAC (pp. 72-73).

Bien que nécessaire à la compréhension de la trajectoire de Fratellini, l'analyse des enjeux socio-politiques du cirque en France nous fait alors perdre de vue l'intérieur de l'école où apprendre de la formation des artistes de cirque. Aussi des assertions sont-elles difficiles à lire. Par exemple : « Sous le chapiteau de l'académie, la dynastie Fratellini renvoie à l'univers du cirque tandis que sa pédagogie tend à favoriser la création » ; est-ce à dire qu'il n'y aurait pas eu de création dans le cirque dit traditionnel ?! Les co-auteurs participent ainsi à nous faire voir dans ce qu'il est communément nommé « nouveau cirque » une machine d'État prétentieusement apte à patrimonialiser tout ce qui aurait été original avant sa mise à l'avant de la scène (p. 86).

Un changement de paradigme artistique s'opérerait néanmoins à l'aube du XXI^e siècle. La création d'une « année cirque » (1999) tendrait à reconnaître le cirque non plus comme un sous-ensemble du théâtre ou un art du spectacle vivant en voie de théâtralisation, mais un art du spectacle vivant à part entière (p. 87). En une décennie, le cirque serait devenu à la mode ; en témoigneraient, les « apéro-cirque » mis en place

en 2011 par Fratellini où se mêleraient public défavorisé socialement, économiquement, culturellement et public de « bobo » parisiens (pp. 88-89). Les arts du cirque sont instrumentalisés pour favoriser alors l'estime somato-psychique de soi dans des rapports dialogiques (p. 89). La situation géographique de Fratellini dans la Plaine Saint-Denis, à Saint-Denis, ancienne banlieue stigmatisée de Paris, nouvelle plateforme administrative et scientifique et prochaine base d'accueil des Jeux Olympiques (2024), en fait un laboratoire vivant d'études socioculturelles.

Dans ce cadre, depuis 1990, Fratellini aurait dégagé une pédagogie innovante en conciliant « l'apprentissage de la virtuosité technique traditionnelle et le langage circassien contemporain »¹⁵⁰ ; une pédagogie à l'image du cirque nouveau, donc, laissant croire à l'appauvrissement technique du cirque contemporain, mais en faveur de quoi ? De plus de théâtralité, de narrativité... ? ou simplement de plus de lisibilité pour des spectateurs et spectatrices non-avertis (p. 90) ? Si les co-auteurs donnent bien de Fratellini l'image d'un lieu de création pédagogique et artistique, sa dynamique d'innovation et d'ouverture s'exprimerait plutôt d'un point de vue de politiques territoriales, d'actions culturelles voire de communication entrepreneuriale et manageriale (p. 95).

La troisième partie entreprend enfin de s'interroger ou s'entretenir avec les enseignants artistes de Fratellini pour s'enquérir de leur « posture professionnelle » ici conçue telle un « processus écologique » permettant de « comprendre tout autant ce que le travail et l'emploi font à l'individu que ce que l'individu fait à son environnement professionnel » (p. 98). La restitution de la parole artiste qui arrive tard dans l'ouvrage aide à poursuivre la lecture en lui restituant la part sensible qui pouvait lui manquer (p. 104).

Identité et carrière professionnelle de l'enseignant délivre néanmoins peu d'expérience esthétique, peu de l'imaginaire et du vécu en première personne des artistes. Elles n'apportent en réalité d'autres originalités que celles de la réalité de l'intermittence du spectacle vivant et du fait qu'un artiste est un artiste, mais pas nécessairement un pédagogue (p. 110). L'acculturation des artistes et des pédagogues à l'imaginaire circassien et fratellinien méritait d'être creusée (p. 114) d'un point de vue anthropologique plus que sociologique pour appréhender les savoirs

¹⁵⁰ Or, d'après l'anthropologie théâtrale la virtuosité ne s'apprend pas, elle vient après. L'anthropologie théâtrale n'est pas l'anthropologie du théâtre, mais une démarche réflexive d'artistes. Barba, E., & Savarese, N. (1995). *L'énergie qui danse : un dictionnaire d'anthropologie théâtrale. L'art secret de l'acteur*. Lecture : Bouffoneries.

tacites des artistes-pédagogues (p. 117). Or, il ressort de l'approche sociologisante que l'artiste de cirque est un être humain typique de la modernité : polyvalent, adaptable ou apte à répondre aux besoins du marché de l'art, d'une façon durable, dans la mesure où « la dimension purement artistique peut même parfois être reléguée au second plan » (p. 118).

Dans une optique qui se dit bourdieusienne, les controverses au sein des écoles de cirque s'articuleraient autour de la possibilité de former un créateur et de penser l'art (p. 120). L'approche sociologisante trouve encore ici ses limites dans la mesure où « art » est une notion typiquement euro-américaine, marqueur de civilisation, renvoyant simplement à la technique tandis qu'émergerait parfois une notion plus complexe : « esthétique » ! Or, la technique s'aquiert, ainsi le souci de l'artiste est donc moins la technique que d'avoir son imagination stimulée au risque réel d'une œuvre qui resterait technique sèche et décorative. Une approche de l'écoformation fratellinienne pouvait-elle ainsi faire l'économie de ce qui contribue à stimuler la sensorialité, la sensibilité et l'imaginaire des élèves de manière à ce qu'ils l'incarnent ensuite par la technique qui leur est enseignée ? Formes du bâtiment, textures, odeurs, couleurs, etc., tout ce qui participe à l'atmosphère propice à l'éveil intime et artistique semble pourtant peu avoir suscité l'intérêt des co-auteurs plus attachés à réfléchir l'écart entre une posture pédagogique « à l'ancienne » et une « moderne » (pp. 121-124), avec pour conclure : « finalement les enseignants se rejoignent autour d'un objectif commun : former un artiste de cirque autonome et ouvert » (p. 122). Les questions de pluridisciplinarité, de trans- ou d'interdisciplinarité (p. 123), sont-elles foncièrement pertinentes pour l'éveil esthétique dans la mesure où l'artiste procède par anthropophagie plus que par discrimination ? La liberté d'expression artistique (p. 123) est de prendre ce qu'il y a de bon à prendre et de construire sur cette base, non dans le but de l'art lui-même, mais de la survie de l'artiste.

La quatrième partie s'ouvre justement, mais peut-être trop tardivement, sur l'idée de « pédagogie du sensible » (p. 132). Pour en esquisser les contours, les co-auteurs s'appuient sur l'histoire de l'école, les témoignages recueillis et des entretiens, ni participation observante ni description ethnographique pour cet enjeu qui est « l'exploration de cette dimension invisible des apprentissages » et dépasser le discours construit des artistes et élèves-artistes formés à répondre aux attentes des co-auteurs comme enquêteurs ou des journalistes (pp. 134-135). Enfin, si les co-auteurs reconnaissent les apports qu'auraient pu fournir les

neurosciences à propos de la sensorialité – ils ne parlent pas de neuroesthétique – et retiennent les travaux de Bernard Andrieu au CNAC¹⁵¹ ; en revanche, il semblent ignorer les travaux entre sciences de la vie et arts du spectacle vivant menés en France, comme à l'international, depuis le début des années quatre-vingt, inaugurés pour la France lors du Colloque international « Théâtre et science de la vie / Performing Arts and Life Sciences » qui tenait ses assises en 1984 à la Maison des Cultures du Monde sous l'égide du Ministère de la culture et de l'Alliance française. Si les co-auteurs montrent bien au fil de leur ouvrage les résistances, les stratégies d'adaptation et de transformation de Fratellini (p. 141), les outils épistémologiques et méthodologiques qu'ils mobilisent, issus des STAPS, des sciences de l'éducation et de la sociologie ou de la socio-histoire, ne sont peut-être pas les meilleurs pour rendre compte de ce que serait une « expérience Fratellini » d'où l'on apprendrait de la formation des artistes de cirque.

Références

- Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps : une méthode émergente au CNAC*. Mont-Saint-Aignan : PUR.
- Barba, E., & Savarese, N. (1995). *L'énergie qui danse : un dictionnaire d'anthropologie théâtrale. L'art secret de l'acteur*. Lectoure : Bouffoneries.
- Bezille, H., Froissart, T., & Legendre F. (2019). *Qu'apprendre de la formation des artistes de cirque ? L'expérience Fratellini : une histoire d'écoformation professionnelle en devenir*. Paris : L'Harmattan.
- Bouglione, A.-J., Lahana, R. (2018). *Contre l'exploitation animale*. Paris : Tchou.
- Dray C., & Porcher J. (2020). Le travail des animaux au cirque. *Le cirque dans l'univers*, 278, 24-27.
- Philippe-Meden, P. (2020). Entrée du cirque dans la formation des enseignants et enseignantes en éducation physique et sportive en France : une approche historique (1983-2019). In P. Goudard & D. Barrault (Éds.), *Médecine du cirque* (pp. 389-397). Montpellier : Sauramps Médical.
- Régner, P., & Héas, S. (2019). Prolégomènes à une analyse des points de vue antispécicistes et véganes. *L'Homme & la Société*, 210, 137-164.
- Sun, S. (2017). Trapèze, existence-ciel. In G. Freixe (Éd.), *Le corps, ses dimensions cachées* (pp. 81-87). Montpellier : Deuxième époque.

¹⁵¹ Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps : une méthode émergente au CNAC*. Mont-Saint-Aignan : PUR.

Recension

Penser avec Billeter

Xavier Riondet¹⁵²

Introduction

Penser avec le sinologue suisse Jean-François Billeter (1939-) en sciences de l'éducation peut paraître à la fois stimulant et improbable. Quelques cercles d'enseignants-chercheurs travaillent déjà à partir de cet auteur, on peut penser plus particulièrement au *collectif de pensée* du « séminaire action » travaillant sur la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Pourtant, à l'exception d'une recension d'Henri Louis Go¹⁵³, peu de compte-rendus ont porté sur cet auteur si l'on se penche dans les revues de sciences de l'éducation francophones. Rien de surprenant tant la spécificité de l'œuvre de Billeter peut paraître « exotique » au vu des modes en vogue dans les recherches actuelles en éducation et des références utilisées dans l'ouvrage *Esquisses* (2016), comme Huizinga, Spinoza ou encore Gramsci.

Avant d'en venir aux contenus, il faut préciser que l'ouvrage dont je propose la recension se compose de cinquante esquisses, prolongeant l'habitude de l'auteur à procéder de manière singulière dans l'exposition de ses idées¹⁵⁴. Billeter justifie ce terme de la manière suivante :

« On fait une esquisse pour saisir une idée, une chose vue. On la refait parfois pour mieux concevoir l'idée ou mieux voir la chose. Ces esquisses, je les ai retravaillées, mais j'en ai conservé la forme. Je m'en sers pour tenter de résumer ce que j'ai appris, depuis trois quarts de siècle, et pour ébaucher des conclusions » (2016, p. 7).

¹⁵² MCF HDR, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR 2310).

¹⁵³ Cf. Go, H. L. (2014). « Jean François Billeter (2012). Un paradigme Paris, Allia, 126p. ». *Recherches & éducations*, 10, 261-262.

¹⁵⁴ Un de ses précédents ouvrages, *Un paradigme* (2012), procédait par « mouvements » (Go, 2014).

Problématisation culturelle et politique

Une lecture originale pourrait être abordée en commençant par la fin, en inversant l'ordre des esquisses pour discuter, d'emblée, de certains éléments de cet ouvrage dans le cadre d'une problématisation culturelle et politique. En effet, les dernières esquisses sont clairement politiques, situant l'ouvrage dans une conjoncture *en crise* (esquisse n°50) à un moment où l'on pourrait lutter contre le capitalisme, qui est un phénomène récent si l'on prend l'histoire de la vie sur Terre comme échelle de référence (esquisse n°1). Billeter fournit d'ailleurs des pistes, bien connues par certains, comme la fin du salariat et la mise en place d'un revenu citoyen (esquisse n°46). Dans cette problématisation politique, la question des rapports sociaux de production n'est pas le seul problème puisqu'il y a un enjeu de *civilisation* et il territorialise ces réflexions à l'échelle européenne (l'Europe étant au cœur d'un autre livre de Billeter¹⁵⁵). En commençant par la fin du livre, on découvre donc, d'emblée, l'horizon souhaité par l'auteur : « concevoir une civilisation fondée sur une pédagogie qui, dès les premiers pas et dans toutes les étapes, aurait pour fin cette civilisation même et pour contenu principal cette connaissance du sujet par lui-même » (esquisse n°50, p. 117)

Les dernières esquisses posent, plus ou moins explicitement, la question des moyens pour cette transition, ce moment historique par lequel les individus en finiront avec le capitalisme en s'attaquant au salariat, clef de voûte du système par lequel s'exerce « la domination des détenteurs de capitaux sur le « marché du travail » (esquisse n°46, p. 110). Selon Billeter, cette idée n'a pas été assez diffusée et elle n'est pas encore entrée dans les faits, car elle dépend de la « volonté des citoyens » et de la possibilité de « voir »¹⁵⁶. Or, pour le moment, « nous allons à reculons, contre notre gré » car nous n'envisageons pas la possibilité d'« une idée positive de la liberté qu'il nous resterait à « conquérir » (*ibid.*, pp. 10-11).

Dans l'attente, l'esquisse n°47 envisage l'émergence d'une « nouvelle puissance d'agir » afin de « réparer le mal », ou en tout en limiter les effets, et qui consiste à *voir, dire* ce qu'il en est et *agir* raisonnablement. L'esquisse suivante (n°48) nous rappelle que c'était le projet des

¹⁵⁵ Cf. Billeter, J.-F. (2020). *Pourquoi l'Europe, réflexions d'un sinologue*. Paris : Allia.

¹⁵⁶ Cf. esquisse 2 : « Tel est le moment de l'histoire. Le capitalisme a créé en très peu de temps les conditions de son propre dépassement, mais nous ne franchissons pas le pas parce que nous *ne voyons pas* la liberté dont nous pourrions faire la conquête » (*ibid.*, p.10).

Lumières : conquérir l'autonomie, être capable de juger par soi-même et « selon sa raison » (*ibid.*, p. 113). Pour Billeter, il faut prolonger cette aventure (qui a été trahie, voire compromises, par ses continuateurs) en développant une conception singulière du sujet à partir d'une connaissance philosophique qui serait en jeu « lorsque l'observateur se dissocie du langage pour observer l'activité dont il est fait » (*ibid.*, p. 114). Ainsi formulé, l'enjeu de cette nouvelle puissance d'agir serait de rendre possible l'émergence d'une nouvelle civilisation et d'en finir avec un système porté par un langage ordinaire très répandu dont le seul enjeu est de faire marcher la machine (« le fonctionnement du système » par « l'instruction » par le langage et pour soumettre les individus à ce fonctionnement)¹⁵⁷.

Réflexions sur l'apprentissage et la connaissance

Billeter situe sa réflexion dans une très longue durée allant de la « naissance de la vie sur la planète Terre » aux « États », des « organisations complexes qui sont devenues de plus en plus en puissantes », puis à la mise en place d'une « révolution sociale »¹⁵⁸ dans le contexte de la « révolution industrielle », de ses machines et de la nouvelle division du travail qui se mit en place (esquisse n°1, *ibid.*, pp. 7-9), causant, à moyen et long terme : inégalités, surproduction, épuisement des ressources et dérèglement de la nature.

Malgré cette situation, des possibles restent envisageables mais les contemporains ne s'en rendent pas compte. Cette possibilité est pourtant en sommeil depuis l'époque des Lumières car le triomphe de la raison a été éclipsé par l'ère du « raisonnable » et du « rationnel » laissant la place à une trahison pathétique à deux visages : celui de la défense du Capital et celui des réactionnaires (esquisse n°4, pp. 14-15). Pourtant, le contenu même des Lumières reposait bien sur le fait d'oser se servir de son propre entendement en ayant « des notions justes de nos besoins essentiels »¹⁵⁹. L'enjeu était alors autant d'acquérir de « nouvelles connaissances sur

¹⁵⁷ Billeter prend ici l'exemple des formulations commençant par « merci de », ces énoncés déontiques n'étant pour lui que « le commencement insidieux de la négation de la personne au profit d'un système qui mène *in fine* à la destruction des corps dans les camps d'extermination » (*ibid.*, p. 116).

¹⁵⁸ A travers laquelle « les possédants d'alors ont créé par la violence une classe de dépossédés contraints de leur vendre leur travail contre un salaire au moyen duquel ils devaient ensuite acheter leurs moyens de subsistance à des conditions qui ne dépendaient plus d'eux : le salariat » (*ibid.*, pp. 7-9).

¹⁵⁹ Billeter s'appuie ici sur travail de Lichtenberg.

l'espèce humaine » que de « progresser dans la connaissance *du sujet en tant que sujet* » (*ibid.*, p. 17).

Comment retrouver ce projet et comment lutter contre la double alliance entre réactionnaires et détenteurs du grand Capital sur laquelle les maux de notre monde contemporain ? Aux yeux de Billeter, un auteur emblématique pour penser une nouvelle voie serait Spinoza, « un des grands précurseurs des Lumières » qui n'est pourtant « considéré comme tel » (esquisse n°6, p. 18). Selon Billeter, Spinoza s'est distingué par une pensée par *déduction*, allant du général au particulier, de la Nature au sujet humain, qui contrastait avec la prédominance de la pensée théologique ; il faudrait, dorénavant, inverser la méthode en procédant par *induction* (« observons notre activité, décrivons les phénomènes qui retiennent notre attention, voyons les rapports qu'ils ont entre eux ») afin de saisir « les lois de notre activité » et de parvenir « à la connaissance du sujet dont nous avons besoin » (*ibid.*, p. 19).

Tout une méthode de pensée est alors déployée par Billeter et elle repose sur des conceptions singulières de ce qu'est l'apprentissage et la connaissance, car si les contemporains ne voient pas l'intérêt de faire et de penser autrement, c'est que leur volonté est entravée par leurs usages et leurs pratiques. Il faut « observer ce qu'il se passe » (esquisse n°7), et le mieux est de « s'arrêter » (esquisse n°8) pour pouvoir mener cette observation à son terme. S'arrêter, c'est « suspendre en nous *l'intention* » (*ibid.*, p. 22), sachant que l'intention est au cœur de nos actes et de nos gestes, mais également de nos désirs et de nos doutes. Le monde poursuit sa route et celui qui s'est arrêté se retrouve « dans un état d'indifférence amusé » (*id.*). De cette *suspension*, moment pendant laquelle l'activité se fait « conscience pure sans objet », émerge *quelque chose* : « une intuition, une idée, une association d'idées » (*ibid.*, p. 23). Un autre effet consécutif à cette posture de vacance est la disparition de l'« envie de parler » (esquisse n°10, p. 26), sans doute seule condition pour envisager « une vraie rencontre avec l'inconnu » (*ibid.*, p. 27).

La conscience de ce que l'on veut n'est pas sans causes et l'observation par l'arrêt est un moyen pour retrouver le fil complexe des causes déterminant notre volonté devenues ordinairement inaccessibles (esquisse n°11). Au cœur des réflexions de Billeter, il y a « l'intégration », concept central désignant l'assemblage d'« éléments épars » s'unissant pour former « un phénomène nouveau » (esquisse n°12). Ce concept permet de comprendre que la maîtrise d'un geste ne provient pas de nulle part ; l'intégration est au cœur de nos apprentissages : apprendre, c'est accorder des mouvement jusqu'à ce que

« naisse le geste » et qu'il se répète, permettant de voir la « facilité » prendre la suite de l' « effort » (*ibid.*, p. 29). Ici se joue l'acquisition d'une « puissance d'agir » auquel peut s'ajouter « un sentiment de liberté » permettant d' « agir de façon nécessaire dans un plus grand nombre de circonstances » (*ibid.*, p. 30). C'est donc tout un cycle qui s'éprouve jusqu'à ce que des obstacles émergent et exigent de ralentir et de « réduire la tension ». L'arrêt pour être attentif, l'arrêt pour que les forces se recombinent et que le processus d'intégration se déploie de nouveau. Cependant, il peut arriver que nous éprouvions le besoin d'être aidé par autrui pour s'extraire du piège en jeu (esquisse n°13).

Que se passe-t-il pendant l'arrêt ? S'observe alors au sein de notre activité une sorte de dissociation avec « une part observante » et « une part observée », un part « consciente » et une qui n'est pas (esquisse n°14). C'est bien un « nouveau rapport à soi et au monde » qui s'invite ici, car « notre perception du monde se produit au sein de notre activité » (*ibid.*, p. 35). Pour comprendre cette position de Billeter, il faut saisir à quoi renvoie le corps : « tantôt l'ensemble de l'activité dont nous sommes faits et qui *comprend* le phénomène de conscience, tantôt, *relativement à la conscience*, l'activité qui l'engendre, la porte et la nourrit » (*ibid.*, p. 35). Le corps pense davantage que la conscience ne pense (esquisse n°15), c'est ce qui joue, d'une certaine manière, dans l'hypnose. C'est ce qui autorise Billeter à penser que le corps est bien plus riche d'imagination et de puissance qu'on pourrait le croire.

C'est ensuite la question du langage qui est mobilisée, en tant que le langage se présente comme un support et un obstacle à l'observation (esquisses n°16 et n°17). Pour comprendre en quoi le « langage » est davantage un système qu'un vulgaire ensemble statique, Billeter entend objectiver trois systèmes différents : i) le passage du bruit aux sons et le *devenir-instrument* du corps s'associant à des « synthèses imaginatives » permettant d'imaginer une chose ; ii) l'émergence d'un « monde » à partir de ces ensembles de « mots » et de « choses » ; iii) le fonctionnement du langage par la phrase. Or, cette phrase est avant tout un geste et c'est ce geste qui est « le ressort et le moteur » de la phrase (*ibid.*, pp. 46-47). Derrière la phrase (esquisse n°21), Billeter estime qu'il y a des « gestes signifiants » qui proviennent du « jeu » et de « la faculté que possède l'être humain d'interagir pour le plaisir, à deux ou plusieurs, et de se donner dans cette activité gratuite des repères et des règles » (*ibid.*, p. 50). Cette théorie est à l'œuvre dans l'apprentissage des enfants lorsqu'ils s'essayent à parler, par des « jeux de langage », en saisissant les

gestes à l'œuvre. Ces processus préexistent à leur explicitation et leur décortilage savant (esquisse n°23)¹⁶⁰.

S'il s'agit peut-être d'un jeu de funambule où, à tout moment, le langage peut nous devenir « étranger », c'est bien le langage qui permet « de nous introduire dans la réflexion des autres et de la poursuivre à notre compte » (*ibid.*, p. 64), et qui nous permet de « dire », « dire la chose » et de créer une situation nouvelle, car souvent les choses sont mal dites ou ne sont pas dites. Cette situation nouvelle naît d'un challenge : « quitter le langage, revenir en deçà et repenser la chose afin qu'advienne la situation juste » (*ibid.*, pp. 65-66). Pour Billeter, « dire » et « parler » ne sont pas synonymes (esquisse n°27). « Dire » est à distinguer de « parler », car l'on peut « parler pour rien dire ». Le danger réside dans le fait de laisser le langage penser pour soi alors de faire que la pensée crée du langage. C'est d'une certaine manière inévitable mais il faut bien saisir que le discours laisse dans l'ombre l'activité du corps. Faut-il s'abandonner dans le langage ? Le problème est que « le langage nous habitue à croire » (esquisse n°28, p. 69), et qu'il peut être « imposé par un pouvoir politique, par une communauté ou par [l'] éducation » (esquisse n°29, p. 72), jusqu'à un moment ultime de domination et de soulèvement :

« Les régimes totalitaires se sont servis de la police du langage pour priver l'homme du ressort de la parole. Quand l'occasion s'est présentée, la parole a déclenché leur chute » (*id.*).

Or, c'est par l'observation, et par cela le déploiement de la question complexe de l'intégration, que la connaissance de l'homme, de sa nature, et la connaissance de la nature des choses peuvent s'enrichir de manière décisive, et permettre l'émergence d'une alternative. Tous ces enjeux sont dépendants de la compréhension des processus qui se jouent dans cette autre connaissance de soi et du monde :

« Le sujet se forme par intégration de l'activité, donc par un perfectionnement.

Le sujet se connaît lui-même en se perfectionnant [...]

Le sujet est libre dans la mesure où il agit selon une nécessité propre plutôt que par une nécessité imposée du dehors [...]

¹⁶⁰ « Il en va de même dans notre langue maternelle : le jour où un instituteur nous a expliqué que nos phrases étaient faites d'un sujet et d'un prédicat, nous avons vu ce qu'il voulait dire parce qu'il s'agissait de phrases *que nous comprenions* et que nous comprenions parce que c'est ainsi que nous nous exprimions » (p. 59).

C'est son besoin essentiel en même temps que son désir essentiel d'aller vers plus de perfection, d'action nécessaire et donc de liberté » (esquisse n°31, p. 75).

La situation actuelle nécessite de déployer cette autre conception de la connaissance dans une conjoncture où le système dans lequel évoluent les individus a profondément évolué : système historiquement basé sur le langage puis l'écriture et maintenant les nombres qui nuit à la possibilité de ralentir et de s'arrêter. Là réside la difficulté : il faut « juguler la loi de l'infini dans notre activité commune et, pour commencer, dans notre activité individuelle » (esquisse n°35, p. 86). Et pour cela, malgré la loi de l'infini dans lequel nous évoluons, il faut en arriver à des actes finis, car « dire est un acte fini » (esquisse n° 36, p. 87) concluant un processus reposant sur un rythme ternaire : l'arrêt, l'intégration, l'acte (*ibid.*, p. 88).

Par cette voie, l'enjeu est de retrouver notre désir profond¹⁶¹ et, comme le rappelle Billeter : « la connaissance de nous-mêmes et des lois de notre activité sera le pôle vers lequel s'orienteront les boussoles » (esquisse n°40, p. 97). Ces boussoles sont face à l'alternative suivante : capitalisme et catastrophe d'un côté et civilisation de l'autre¹⁶². Billeter fait ici une précision fondamentale : « « Civilisation » ne doit pas suggérer un ordre stable, une sorte d'état final de l'histoire. Il ne s'agit pas d'un ordre à instaurer, mais d'une jeunesse à retrouver » (esquisse n°44, pp. 105-106). Or, comment passer de l'intégration, au niveau individuel, à l'émergence d'une « puissance commune » ? Au nom du refus de la « catastrophe générale » à venir, n'y aurait-il pas une lutte hégémonique à déployer pour les intellectuels en tant que ces derniers peuvent jouer un rôle d' « saccoucheur dans la genèse des idées » (esquisse n°42, p. 103) ?

Pistes et lignes de fuite

Une première ligne de fuite consiste déjà pour le contemporain à chercher à s'ouvrir à des lectures *autres* et à des pensées d'ailleurs.

¹⁶¹ « Nous ne surmonterons pas la crise en nous bornant à combattre ses effets par la limitation de nos appétits : nous la surmonterons en réalisant progressivement notre désir le plus profond, ce qui réduira nos appétits, donc notre consommation, et nous fera prendre le plus grand soin de ce qui reste de ressources sur notre précieuse planète » (esquisse n°39, p. 96).

¹⁶² « La civilisation n'est pas un luxe. Elle est l'alternative à la catastrophe. C'est désormais l'un ou l'autre : le capitalisme ou la civilisation » (esquisse n°41, p. 99).

De nombreuses lignes de fuite peuvent sans doute se déployer à partir des pensées asiatiques, indiennes et de ces « épistémologies du Sud », tout comme il faut reconnaître que nous n'en avons pas fini avec certaines œuvres occidentales (comme Spinoza et Gramsci) que nous avons sans doute moins lu que de nos prédécesseurs (Balibar, 1985, 2018 ; Macherey, 1977, 1992, 1994-1998, 2019). À la lecture de l'ouvrage de Billeter, et en tenant compte de sa manière d'aborder la différence entre « parler » et « dire », on peut légitimement s'interroger sur nos propres pratiques de lecture. En effet, à lire les recensions des revues de sciences de l'éducation et à parcourir les ouvrages de ce champ, ne peut-on pas estimer que lire les choses dans un style que l'on connaît déjà et que nos paroles portent déjà nous fait peut-être tourner en rond ?

Une deuxième ligne de fuite renvoie à la question de la *reconstruction de la forme scolaire* (Go, 2007 ; 2014a) et à la manière dont ce chantier peut tirer profit de l'œuvre de Billeter (Go, 2014b). Il faudrait ainsi penser des situations d'apprentissage et d'enseignement s'imprégnant des observations de Billeter sur l'apprentissage des langues et sur l'incorporation des gestes. Dans ces réflexions, la forme scolaire pourrait tirer profit de l'objectivation de situations en jeu dans des apprentissages plus informels (moins scolastiques). Néanmoins, il ne s'agit pas de reconstruire à partir de rien, mais au contraire de le faire à partir d'expériences ensevelies et/ou actuelles. Cela nécessite d'arriver à voir, penser ces expériences, et d'arriver à en dire quelque chose. Le livre de Billeter rentre ici en résonance avec la position consistant, en histoire de la pédagogie, à décélérer, à ne pas tomber dans le piège du langage dominant, pour retrouver des langues et des patries pédagogiques oubliées (Riondet, 2017 ; Kolly et Riondet, 2020), à l'instar du travail mené sur l'histoire de l'École Freinet à Vence (Go & Riondet, 2020). Cependant, cette ouverture d'esprit et cette position méthodologique en jeu dans l'étude philosophico-historique et/ou ethno-didactique pour penser ces expériences nécessitent de comprendre comment la forme scolaire actuelle a pu, jusqu'à maintenant, mettre à distance ces expériences atypiques qui, d'une manière ou d'une autre, ont abordé quelques-uns des éléments esquissés par Billeter.

Rappelons-nous à cet égard le texte « Y a-t-il une méthode de pensée ? » d'Élise Freinet publié dans la revue *Techniques de Vie* dans le numéro de décembre 1963/janvier 1964. Ce texte dissertait sur la possibilité de penser par soi-même et de trouver sa voie en se référant à la médecine chinoise, la pensée indienne, à des expériences spirituelles (*Védas, Oupanishas, Yogis*) et en évoquant de grands maîtres

(Râmakrishna, Vive-Kânanda, Gandhi, Shrî Aurobindo). Alors que le texte constitue une précieuse clef de lecture de la *machine Freinet*, son autrice et Freinet lui-même furent souvent maltraités par certains universitaires. Pourtant, ils dénonçaient avec argumentation comment la civilisation occidentale contemporaine portait en elle-même la maladie tout en reposant sur une logique de raisonnement méconnaissant les intuitions et les innombrables expériences de pensée d'univers sociaux et culturels pluriels.

Ces deux lignes de fuite interrogent la stratégie de l'enseignant-chercheur par rapport à ce chantier de la reconstruction de la forme scolaire et à la lecture de ces pensées d'ailleurs. En d'autres termes : comment contribuer à mener à bien cette reconstruction ? En reproduisant la parole et les discours dominants, en contribuant à leur diffusion, en ne s'arrêtant jamais, nous, enseignants-chercheurs, contribuons à la propagation et la pénétration dans les esprits de l'énoncé « there is no alternative » (TINA). Alors, comment faire ?

Tout d'abord, en ralentissant, en pensant et en maintenant des positions théoriques fermes et précises dans le champ, ce qui nécessite de ne pas céder sur des notions conceptuelles, méthodologiques et épistémologiques. En parallèle à ce front, sans doute faut-il convaincre également à un autre niveau, au niveau du terrain et des masses concernées. Seulement, ici, une question fondamentalement complexe se pose : comment prendre la parole pour dire les choses ? Cette question repose sur deux interrogations fondamentalement distinctes. Tout d'abord, comment prendre la parole lorsqu'elle est portée par différents experts et conseillers du prince ? Faut-il le faire *comme on a pris la Bastille* selon la formule de De Certeau ? Mais cette interrogation se relie à une autre : comment dire les choses ? Comment le dire en étant entendus et compris ? *Challenge* complexe tant, depuis plusieurs années, la plupart des propos sur les pédagogies alternatives ont été assujetti à la langue néolibérale dominante.

Références

- Balibar, E. (1985). *Spinoza et la politique*. Paris : PUF.
 Balibar, E. (2018). *Spinoza politique. Le transindividuel*. Paris : PUF.
 Freinet, É. (1963/1964). Y a-t-il une méthode de pensée. *Techniques de Vie*, 26-27, 17-25.
 Go, H. L. (2007). *Freinet à Vence. Vers la reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : PUR.

- Go, H.L. (2014a). Comparatismes en jeu : la forme scolaire. *Éducation et didactique*, 8, 3, 147-154.
- Go, H. L. (2014b). « Jean François Billeter (2012). Un paradigme Paris, Allia, 126p. ». *Recherches & éducations*, 10, 261-262
- Kolly, B. et Riondet, X. Le philosophe et les marges de la pédagogie. *Modernos & Contemporâneos*, 3/9, 119-135.
- Macherey, P. (1977). *Hegel ou Spinoza*. Paris : Maspero.
- Macherey, P. (1992). *Avec Spinoza*. Paris : PUF.
- Macherey, P. (1994-1998). *Introduction à l'Éthique de Spinoza* (5 volumes). Paris : PUF.
- Macherey, P. (2019). *Sagesse ou ignorance ? La question de Spinoza*. Paris : Amsterdam.
- Riondet, X. (2017). Nietzsche, le médecin de la culture et l'histoire de la pédagogie. *Rassegna di Pedagogia*, LXXV, 1-2, 23-42.

Recension

Note sur l'esquisse 5 de Billeter

Henri Louis Go¹⁶³

À la lecture d'*Esquisses* (Billeter, 2016), je m'étais demandé comment l'on pouvait recevoir les quelques remarques de Billeter sur les Lumières – qui se trouvent au début de son ouvrage – sachant que Billeter pose comme point de départ les « alliances entre détenteurs du grand capital et les forces réactionnaires [mènent] une guerre commune contre les Lumières » (E4, p. 16).

Dans l'esquisse 5, Billeter rappelle brièvement la fameuse formule kantienne (*pense par toi-même*) pour lui apposer immédiatement une citation choisie de son contemporain Lichtenberg (1742-1799). Billeter souligne dans la citation cette phrase : [les Lumières consistent à avoir] *des notions justes de nos besoins essentiels*. Cette question de nature philosophique suppose une progression dans *la connaissance du sujet en tant que sujet*. De là l'observation de Lichtenberg : comment faire de soi-même un objet d'observation ?

C'est à ce moment que Billeter intervient pour affirmer que nous pouvons nous exercer à observer *du dedans notre propre activité* (E5, p. 18).

Billeter ouvre l'esquisse 6 en nous engageant à « une attention soutenue portée à ce qui se passe en nous », pour y découvrir les « lois de notre activité » (p. 18). Après avoir signalé que selon lui Spinoza fut un rigoureux observateur de ces « lois » – et en ce sens un précurseur des Lumières – Billeter prône une méthode inductive visant à décrire « les phénomènes qui retiennent notre attention », et « ce sera une connaissance nouvelle » (E6, p. 19) – comme l'a été celle formulée par Spinoza en son temps.

Dans l'esquisse 7, Billeter en vient à vouloir « préciser ce qu'est l'observation du sujet par lui-même, ce qui la rend possible et quels pouvoirs elle nous donne » (p. 20), et il propose pour cela trois pistes :

- d'abord un *jeu de l'observation de notre activité* ;

¹⁶³ MCF HDR, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR 2310).

- ensuite une *pratique de l'arrêt pour augmenter notre attention* ;
- enfin la *conscience de l'obstacle que constitue le langage* pour cette observation.

Billeter annonce finalement qu'il s'exprimera sur ces trois pistes dans les esquisses suivantes.

Je reviens à son questionnement sur les Lumières en rappelant que selon Foucault – dans un propos de 1984 – la philosophie n'est pas parvenue à s'en débarrasser, et l'on voit que de nombreux penseurs y ont travaillé jusqu'à récemment encore, comme le rappelle Sensevy (2020).

Il me semble intéressant de retenir en particulier de l'article de Foucault sa définition de la « modernité », si l'on admet que les Lumières selon Kant ouvrent sur la modernité au sens où elles seraient un *processus* qui nous dégage de l'état de minorité. Ce processus consiste notamment, selon Kant, à faire un usage de la raison qui soit non seulement adapté aux circonstances déterminées dans lesquelles agit l'individu (c'est l'*usage privé*, qui n'est pas libre), mais aussi comme sujet membre de l'humanité (*Menschheit*) raisonnable (c'est l'*usage public*, qui est libre).

Comme le souligne Foucault, la question de l'usage public de la raison est un problème politique qu'il faut comprendre en lien avec l'épistémologie critique de Kant, d'une part, et avec ses écrits sur l'histoire, d'autre part. C'est ici que Foucault propose une autre conception de la modernité comme « attitude » et « mode de relation à l'actualité » : un *éthos en lutte avec des attitudes de contre-modernité*. Ce point me semble rejoindre ce qu'annonce Billeter dans l'esquisse 4, et c'est aussi ce geste (d'ontologie critique) que Foucault voit comme une façon de penser contre la mode, c'est-à-dire la « réactivation permanente d'une attitude » mais qui comporte d'abord « une critique permanente de notre être historique ». Foucault la considère comme attitude pratique et expérimentale, un « travail fait aux limites de nous-mêmes ». Ce jeu d'enquêtes, dit Foucault, nous conduit à rechercher des « franchissements possibles », que nous pouvons évidemment comprendre en termes d'augmentation de notre puissance d'agir.

La teneur pragmatiste de l'article foucauldien ne fait aucun doute, et si l'on appliquait à Kant le raisonnement que propose Brandom à propos d'un pragmatisme hegelien, on pourrait déceler des germes d'un pragmatisme kantien dans sa réflexion sur l'*Aufklärung*. Mais dans notre

actualité – et si nous voulons penser contre elle –, les Nouvelles Lumières, celles de l'intelligence,

« nécessitent l'élaboration d'institutions au sein desquelles les institués (au sens de « membres de l'institution, façonnés par l'institué ») acquièrent de la puissance sur l'institution, deviennent instituants » (Sensevy, 2020).

Dans le domaine de l'éducation scolaire et de la formation des professionnels de ce domaine qui sont les professeurs, le concept sensevien de cliniques de l'éducation me paraît essentiel, et sa force politique est considérable. Dans un tel modèle, « une attention soutenue portée à ce qui se passe en nous » serait favorisée par la puissance d'autorisation qu'offre l'ingénierie coopérative de formation (Prot, 2018).

Références

- Billeter, P. (2016). *Esquisses*. Paris : Allia.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits, II* (1381-1397). Paris : Gallimard.
- Prot, F.M. (2018). *Pour des “ cliniques de l'éducation ”: former les professeurs à la bienveillance : l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet. Enquête sur un programme “LéA” de l'IFÉ*. Thèse de doctorat. Université de Lorraine.
- Sensevy, G. (2020). À propos des lumières. L'intelligence et la coopération. In M. Fabre & C. Chauviré (Éds.), *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains*. (p. 236-254). Dijon : Éditions Raison et Passions.

Recension

Esquisse pour *Esquisses*

Frédérique Marie Prot¹⁶⁴

À la lecture du livre de Billeter (2016) dans le cadre du Séminaire Action liée à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), je fus un peu décontenancée par la diversité des thèmes qu'il abordait à travers ce qu'il nomme des « esquisses ». Certains ont déjà discuté l'emploi de ce terme – *Esquisses*. Je n'y reviendrai pas. Mais entre toute chose, quelle thématique choisir ? Quelle entrée privilégier ? Et surtout quels liens tisser entre ces esquisses et ce qui nous mobilise aujourd'hui dans le Collectif de recherche en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) ?

Enfinement, lorsque ma lecture fut achevée, que resta-t-il ? Quels fragments, mots, syntagmes, expressions, idées, thèmes, images... avaient trouvé une voie dans le fil de mes pensées ? Il me semble que ce phénomène de décantation fut assez rapide. Les quelques notes prises à la volée, ainsi que l'attention portée au souvenir de ma lecture, me conduisaient sur une piste jonchée de quelques mots clés se dégageant de l'ensemble : *intégration, perfectionnement, sujet, liberté...*

C'est d'abord dans l'esquisse 11 que Billeter s'emploie à étayer ce qu'il entend par *intégration*. L'intégration est un phénomène existant au sein de toute activité, dit-il, permettant l'émergence « d'un phénomène nouveau » à partir de l'assemblage d'éléments épars s'unissant ensemble. Une idée ne découle pas forcément de celle qui la précède, précise-t-il, et « l'idée de causalité par intégration permet de concevoir comme nécessaires des phénomènes qui semblent surgir de nulle part » (2016, p. 28). Billeter par là même nous invite à observer plus finement les apprentissages, qui relèvent dès le plus jeune âge de processus d'*intégration*. C'est à travers l'activité du corps que le phénomène d'intégration se produit, donnant lieu à un possible *pouvoir d'agir* (p. 29). Quelques esquisses plus tard – Esquisse n°15 – Billeter aborde la question de *qui pense* ? Car, cela fût-il un peu surprenant, le sujet qui pense est avant tout un corps pensant. La conscience ne met en lumière que ce que le corps lui a dicté, rendu possible par l'activité intensifiée de ce dernier. C'est alors, comme le relève l'auteur citant Lichtenberg

¹⁶⁴ MCF, Université de Lorraine, équipe Normes & Valeurs, LISEC (UR 2310).

(p.36), davantage un “cela pense” qu’un “je pense”. En ce sens, l’exemple de l’hypnose détaillée par Billeter (p. 37) semble tout à fait intéressant en tant qu’expérience permettant de « voir le corps penser » (p.38). La condition de réussite de cet exercice de détachement pourrait-on dire, résulte alors dans ce que Billeter appelle une « double abstention » (*id.*): *un arrêt* et un *abandon profond*. Le début de la seizième esquisse pointe de façon paradoxale la mise en mouvement du sujet dans cette sorte d’immobilisme :

« Pour comprendre ce que nous sommes en tant que sujets, nous devons commencer par observer notre activité en respectant la double abstention. Nous devons *ensuite* examiner comment le langage modifie cette activité– afin de comprendre d’abord ce qu’est le langage, ensuite le rôle qu’il joue dans notre existence. C’est un rôle central. On ne peut pas étudier le sujet sans le langage, ni le langage sans le sujet » (2018, p. 38).

Ainsi Billeter pose comme point de départ cette nécessité de nous observer, notre activité, par une position de retrait et de lâcher prise sur l’agitation, source de parasitage de la connaissance que nous aurions de nous-même et de notre propre activité d’intégration. Reprenant une thèse de Spinoza, Billeter propose dans l’esquisse n°31 quatre points permettant une plus grande connaissance de soi-même, ce que le philosophe nommait la connaissance de « notre nature » (p. 75). Je les rappelle ici rapidement. Le premier point s’attache à spécifier que le « perfectionnement » du sujet passe par l’intégration de son activité. Le second point expose que c’est par l’idée même de perfectionnement que le sujet affine la connaissance qu’il a de lui-même, tout en prenant conscience « des lois de son activité ». Le troisième point permet à l’auteur d’expliquer que le sujet est d’autant plus libre, qu’il s’applique à un “travail” de connaissance de lui-même, et de son niveau d’intégration. Il achève par un quatrième point mettant en lumière la nécessité, ce qu’il appelle « le désir essentiel », de se conduire vers plus de perfection, donc vers plus de liberté. La fin de l’ouvrage – Esquisse n°50 – permet à Billeter de conclure par une nécessité pour le sujet d’acquérir une connaissance de lui-même par la voie de la parole en tant qu’être de langage, mais aussi (et particulièrement pour ce qui nous anime dans ce propos) « que tout sujet peut acquérir de sa propre activité, par son observation et son perfectionnement » une connaissance de lui-même (p. 117).

Si l’on ramène ces premières considérations sur le terrain de la TACD, il apparaît que le concept de « sujet » n’a pas encore pris toute la place

qui devrait lui revenir dans le cadre de cette théorie. C'est effectivement ce à quoi nous nous employons, modestement, dans les recherches que nous menons dans notre équipe Nancéienne, sur nos terrains d'enquête – à savoir l'École Freinet (Vence), et l'école Montessori-Chevreul à Lyon¹⁶⁵. Billeter nous amène à nous interroger sur une prise en compte plus qualitative du sujet-élève capable, sous certaines conditions, de faire progresser son activité propre¹⁶⁶. Dans l'optique de creuser cette piste, celle d'une compréhension plus fine du sujet dans *l'action conjointe*, Il s'agit de s'accorder dans un premier temps sur ce que peut être un sujet. Billeter nous y invite tout au long de son ouvrage. Pour apporter un éclairage supplémentaire à ce qu'il avance, j'ajouterais que, du point de vue de la psychanalyse, nous pouvons considérer que « le sujet, est le sujet du désir que S. Freud a découvert dans l'inconscient. Ce sujet du désir est un effet de l'immersion du petit d'homme dans le langage [...] » (2018, p. 555)¹⁶⁷. Dès 1895, la méconnaissance de son désir par le sujet se présentait à Freud comme cause de son symptôme. Qu'est-ce que cela implique pour celui que l'on peut considérer comme un *professeur-sujet* ?

Car si la mission première d'un professeur est de transmettre une culture, il n'en reste pas moins un sujet. Sébastien Ponnou, dans un ouvrage très intéressant intitulé *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation* (2015) pose cette question, pierre angulaire de tout travail éducatif : « Comment pouvons-nous aider un enfant à apprendre, à s'élever et à penser librement ? ». Voici sa réponse :

« En posant clairement les contraintes et le cadre de notre rencontre. En demeurant attentif et soucieux des intérêts et des accroches qui l'animent. En nous appuyant sur les savoirs et savoir-faire susceptible d'éclairer et nourrir notre approche éducative. Enfin en faisant fond sur la singularité de notre désir de transmettre (ou, je souligne, ce que Sensey nomme *intention d'enseigner*), mis au travail dans l'analyse personnelle, et régulé dans les instances appropriées, nouant chacune des dimensions précédentes autour des capacités créatives du sujet » (2014, p. 110).

On comprend mieux, avec ce détour par la psychanalyse, l'intérêt d'une connaissance du sujet-professeur par lui-même, le gain pour lui de

¹⁶⁵ Ces recherches sont conduites par Henri Louis Go, Xavier Riondet, Thibaut Bouchet Gimenez, Jean Astier et moi-même pour l'École Freinet de Vence, et par Bérengère Kolly pour ce qui concerne la pédagogie Montessori.

¹⁶⁶ Sur cette question, et en appui des écrits de Freinet et Montessori, nous utilisons préférentiellement le syntagme d'enfant à celui d'élève : l'enfant conservant toute sa part d'enfance à l'école.

¹⁶⁷ R. Chemama, B. Vanderersch (2018). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.

se “chercher professeur”, par un travail sur lui-même et sur son propre désir de transmettre.

Je me suis employée, lors de ma thèse, à soutenir l’idée que le travail du professeur se situait à la fois sur le terrain du savoir mais aussi sur celui d’un travail nécessaire sur lui-même. Dans le « cas de Nathanaël », par exemple, j’essaie d’objectiver des pratiques professorales discrètes, à propos desquelles l’on peut remarquer une plongée dans l’humanité et dans la sollicitude sous la surface première des enjeux de savoir que l’on assume l’école¹⁶⁸. Mireille Cifali insiste sur le fait que le professeur doit renoncer à la toute-puissance que sa place rendrait pourtant possible. Mauco écrivait en 1967 :

« Autrement dit, l’intérêt est moins dans l’habilité pédagogique et dans la matière enseignée que dans l’enseignant. C’est l’authenticité humaine du maître que les élèves recherchent, car c’est le maître qui doit servir d’intermédiaire entre la matière enseignée et l’élève. C’est cette relation qui donne à l’enseignant sa valeur humaine » (Maucu, 1967, p. 188).

Il me semble, de façon plus récente, que le grand apport de Mireille Cifali aux questions d’éducation et de formation est d’insister sur l’importance pour le professeur de découvrir et d’accepter sa propre vulnérabilité. C’est alors une intéressante façon d’interpréter *la part du maître* dont parle Élise Freinet, selon ses deux versants : tout autant que l’assomption de la maîtrise, dans la relation didactique, celle de sa propre fragilité. Car si le pédagogue ne connaît pas la psychanalyse, cela ne l’empêche pas d’être aux prises avec des phénomènes comme le transfert. Ainsi, il est préférable pour ce que Cifali appelle « l’accrochage » que les professeurs puissent agir sur un arrière-plan de connaissance des dynamismes du psychisme. Il s’agit pour le professeur de travailler avec lui-même, avec ses angoisses, ses projections, ses affects car comme le mentionne Cifali, ceux-ci sont obligatoires dans la relation éducative et même nécessaires, pour que l’enfant investisse d’abord la personne par sa demande, et que le professeur y réponde par une orientation vers les savoirs.

Si nous pouvons souscrire à la proposition de Cifali de ce travail nécessaire du professeur à *une attention à lui-même*, la question se pose alors de savoir quel type d’institution serait à même de le guider dans cette démarche. De même, si Billeter soutient l’idée d’une possibilité de

¹⁶⁸ Prot, F.M. (2018). *Pour des “ cliniques de l’éducation ” : former les professeurs à la bienveillance : l’exemple des pratiques d’écriture à l’École Freinet. Enquête sur un programme “LéA” de l’IFÉ*. Thèse de doctorat. Université de Lorraine.

se connaître, et également tout l'intérêt que cela représente – notamment *in fine* par un gain de liberté par le sujet lui-même sur lui-même –, ce professeur-sujet se connaît-il vraiment *ex nihilo* ? Autrement dit, lui donne-t-«on» les moyens de faire cette rencontre avec lui-même, avec sa pratique, avec son désir ?

Le modèle de formation que je propose dans ma thèse est un modèle clinique qui s'appuie sur les travaux de Foucault concernant la clinique médicale où le médecin forme non pas en émettant un discours différé sur la pratique mais en pratiquant. Ce modèle de formation dans le champ de l'éducation correspond à ce que j'appelle « des ingénieries coopératives de formation ». C'est un modèle qui permet de faire coopérer ensemble différents acteurs de l'éducation : professeurs novices, professeurs expérimentés, formateurs, chercheurs, doctorants, etc. L'idée est de former dans un temps long, avec une sorte de compagnonnage où les différents acteurs peuvent avoir des positions interchangeable. Lors d'un récent travail de notre collectif en TACD, qui donna lieu à la publication de l'ouvrage *Didactique pour Enseigner*, le glossaire définit, dans l'actualité de nos recherches, et dans la suite du travail de Sensevy *l'ingénierie coopérative*. Il est expliqué qu'une *ingénierie coopérative*, en tant qu'*action conjointe*, revêt un double aspect. Celui d'abord d'affiner la compréhension de la pratique dans la filiation des études anthropologiques, et celui d'agir, en fonction des fins définies par le collectif de pensée, en vue de transformer la pratique. Ces deux fonctions, tout à fait fondamentales, ne pourraient-elles pas s'articuler à un troisième élément : celui de la possibilité d'une attention soutenue portée à ce qui se passe en « nous » ? L'expérience récente de formation de professeurs (expérimentées) sous la forme d'une ingénierie coopérative (de formation) que je conduis avec Henri Louis Go¹⁶⁹, m'invite à y souscrire. Même si nous n'en sommes qu'aux prémises de l'étude, les professeurs se sont beaucoup exprimées sur leur « changement de place dans la classe », sur « l'évolution de leur rapport avec les élèves » ... L'ingénierie coopérative de formation serait-elle le lieu de cette *double abstention* qu'évoque Billeter ? Une chose s'observe, dans le « retrait et l'abandon » le professeur est en mouvement, et aussi probablement le chercheur.

¹⁶⁹ Ce projet de recherche, initié en septembre 2020 à Nancy, s'intitule « Conception et mise en œuvre d'ingénieries coopératives de formation en école primaire ».

Références

- Billeter, P. (2016). *Esquisses*. Paris : Allia.
- Chemama, R., Vanderersch, B. (2018). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits, II* (1381-1397). Paris : Gallimard.
- Mauco, G. (1967). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Auboer-Montaigne.
- Ponnou, S. (2015). *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique Lacanienne de l'éducation*. Paris : L'Harmattan
- Prot, F.M. (2018). *Pour des " cliniques de l'éducation " : former les professeurs à la bienveillance : l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet. Enquête sur un programme "LéA" de l'IFÉ*. Thèse de doctorat. Université de Lorraine.
- Sensevy, G. (2020). À propos des lumières. L'intelligence et la coopération. In M. Fabre & C. Chauviré (Éds.), *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains*. (pp. 236-254). Dijon : Éditions Raison et Passions.

Compte rendu de séminaire
Séminaire Normes & Valeurs
« Éthique et pratiques »
– informations diverses

Xavier Riondet¹⁷⁰ & Henri Louis Go¹⁷¹

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*.

Vers un nouveau séminaire

Dans le premier numéro de la revue *La Pensée d'Ailleurs*, nous avons évoqué le séminaire de l'équipe *Normes & Valeurs* portant sur l'hospitalité en éducation. La publication de ce séminaire est actuellement en cours. Suite à cette nouvelle expérience intellectuelle collective, l'équipe s'est lancé dans une autre aventure en entamant un nouveau cycle de séminaire. Dans les prolongements des précédentes thématiques (valeurs, hospitalité), l'équipe s'est mise au travail sur la question de l'éthique et des pratiques.

Après une première conférence inaugurale prononcée par Eirick Prairat le 24 octobre 2019, Guy Lapostolle est intervenu le 9 janvier 2020 pour une présentation intitulée « De l'hostilité des enseignants à une formation à l'éthique » puis Christophe Point a présenté le 5 octobre 2020 la communication suivante : « De l'entropie à l'attention : une piste d'éthique pédagogique pour l'université ».

¹⁷⁰ MCF HDR, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR2310).

¹⁷¹ MCF HDR, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR2310).

Soutenances diverses

L'année 2020 a été une année prolifique en soutenances de thèse et d'habilitation. En parallèle au séminaire permanent de l'équipe, plusieurs collègues, jeunes et moins jeunes, ont réussi à mener à bien leurs projets.

Dans le cadre de notre revue de sciences de l'éducation portant plus particulièrement sur des questions d'histoire et de philosophie de l'éducation, nous proposons ci-dessous un bref panorama non exhaustif des travaux produits dans l'équipe. Au sujet des thèses, citons notamment la thèse de Laurent Muller, déjà titulaire d'une thèse en philosophie, qui a soutenu le 2 septembre 2020. Ce travail avait pour titre : *La sanction est-elle éducative ?* Le jury se composait de la manière suivante : Jean-François Dupeyron, MCF HDR à l'Université de Bordeaux (rapporteur), Philippe Foray, Professeur à l'Université de Saint-Etienne (rapporteur), Dominique Ottavi, Professeur à l'Université Paris-Nanterre, Eirick Prairat (Professeur à l'Université de Lorraine, directeur de thèse) et Helena Theodoropoulou, Professeur à l'Université d'Egée. Le résumé qui circula dans les réseaux était le suivant :

« Si la sanction en éducation est un fait, est-elle pour autant légitime ? Partant du principe que le fait ne fait pas droit, même lorsqu'il est soutenu par une longue histoire, notre travail consiste à sonder les raisons qui ont fait de la sanction ce prétendu incontournable pédagogique.

Le destin de l'éducateur est-il de sanctionner ? Que l'éducateur entende élever (par expiation ou la responsabilisation), dresser ou contrôler la conduite (par intimidation), sanctionner par principe (par référence à une loi source de toute valeur), l'effet est le même et le cercle logique patent : la sanction est une contrainte tout extérieure qui ne saurait motiver durablement et efficacement le sujet, et qui ne peut convertir qu'à la condition que le sujet sanctionné soit déjà converti. L'appel à une sanction responsabilisante apparaît ainsi incantatoire.

Il faut convenir, toutefois, que la sanction discipline la conduite. Mais c'est par une fabrique du sujet qui n'a rien d'innocent ni d'inoffensif : fabrique des corps et des esprits, invention de l'agent d'imputation, de la faute, de la culpabilité, de la volonté libre qui fait de tout être un être-pour-la-sanction, et qui finit, paradoxe !, par la rendre indispensable. Le sujet fait par la sanction finit par être fait pour la sanction : la sanction, qui sanctifie la loi et en exhibe l'essence, ne peut qu'être hantée par l'idée d'expiation.

Une autre approche éducative, pourtant, est possible : celle qui renonce à l'agent, à la faute, à la culpabilité, et qui prône la transformation discrète et en amont de l'agir. Cette éducation sceptique, qui prend acte de l'incertitude foncière de l'action éducative, propose de faire du tact l'outil préventif du conflit, et du geste restauratif l'instrument de la réparation du lien et de la construction de l'avenir. La véritable autonomie ne s'épuise pas dans le règne figé de la loi, mais appelle son dépassement anémique (au sens de Guyau) dans la création d'un ordre-cosmos pensé comme émergence.

Loin, donc, d'être incontournable, la sanction pourrait bien apparaître, en éducation, comme un remède pire que le mal qu'elle prétend soigner, en tant qu'elle produit cette homéostasie qu'elle seule peut ensuite entretenir ».

Le 24 novembre, ce fut au tour de Christophe Point de soutenir sa thèse intitulée : *John Dewey : propositions pour une reconstruction démocratique de l'université. Éléments théoriques, historiques et prospectifs pour une philosophie de l'éducation progressiste de l'enseignement supérieur*. Six universitaires participaient au jury : Luc Bégin, Professeur à l'Université Laval (directeur), Stéphane Madelrieux, Professeur à l'Université de Lyon (rapporteur), Dominique Ottavi, Professeure à l'Université Paris-Nanterre, Eirick Prairat, professeur à l'Université de Lorraine (directeur), Michel Sasseville, Professeur à l'Université Laval et Gina Thésée, Professeur à l'Université du Québec.

Le résumé était le suivant :

« Le travail de thèse présenté ici relève d'une démarche transdisciplinaire pragmatiste où se croisent la philosophie de l'éducation, l'épistémologie, l'éthique et la philosophie politique pour tenter de répondre à la question suivante : qu'est-ce que le pragmatisme de John Dewey peut nous apporter comme outils théoriques pour penser l'avenir des institutions universitaires actuelles ? Pour répondre à ce problème, nous émettons l'hypothèse que la conception complexe et étendue de la démocratie par la philosophie pragmatiste fournit un cadre théorique rigoureux et pertinent sur le plan épistémologique, éthique et pédagogique pour reconstruire un nouveau projet politico-éducatif d'université démocratique. C'est donc ce projet bien particulier d'université que nous reconstruisons de trois façons ici. Tout d'abord, sur un plan théorique, nous cherchons à rendre compte de ce qu'a été ce projet à l'époque de John Dewey. Puis, historiquement, nous étudions les expérimentations universitaires menées à cette époque, en différents lieux des États-Unis, à partir de ce projet. Enfin, de manière prospective, nous cherchons à formuler, à partir de ces deux premières enquêtes théoriques et historiques, de nouveaux éléments pour actualiser ce projet pour notre époque. L'ambition de ce travail est donc de proposer des pistes de réflexion nouvelles pour l'avenir de l'université à partir d'une philosophie de l'éducation, démocratique et pragmatiste, de l'enseignement supérieur ».

À noter que l'excellence des rapports valut à l'intéressé d'être inscrit au tableau d'honneur des Études Supérieures de l'Université Laval.

Concernant les HDR¹⁷², c'est Nathanaël Wallenhorst (MCF à l'UCO, chercheur associé à NeV) qui a ouvert le bal en soutenant le 19 février 2020 à l'Université Paris 8 l'HDR suivante : *Éduquer en anthropocène – Critique, résistance, utopie*. Le jury était composé de la manière suivante : Laurence Cornu, Professeure à l'Université de Tours ; Michel

¹⁷² HDR : Habilitation à Diriger des Recherches.

Fabre, Professeur émérite à l'Université de Nantes ; Frédérique Lerbet-Sereni, Professeur à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour ; Didier Moreau, Professeur à l'Université Paris 8 et garant de l'habilitation ; Helena Theodoropoulou, Professeure à *University of the Aegean* (Grèce) et Christoph Wulf, Professeur à la *Freie Universität Berlin* (Allemagne). Le résumé était le suivant :

« Pouvons-nous, oui ou non, changer le monde ? » est l'interrogation principale qui sous-tend nos recherches et qui est ici mise au travail. Est-il seulement possible de répondre à cette question par la négative ? Répondre : « Non, nous ne pouvons pas changer le monde » est un acte grave car le monde tel qu'il va n'est pas soutenable – au moins au niveau environnemental. Répondre par la négative c'est avoir intégré la fin de l'aventure humaine.

Le geste intellectuel de la théorie critique de l'école de Francfort – ce geste singulier d'analyse critique de l'air du temps pour transformer de façon radicale les espaces sociaux à partir d'un soulèvement et d'une consolidation de l'humain – est ce qui donne à nos travaux de recherche leur cohérence.

Cette note de synthèse est organisée en trois parties : la première consiste dans une présentation de nos travaux de recherche, la deuxième propose d'identifier leur apport au champ des Sciences de l'éducation, et la troisième ouvre sur les perspectives personnelles de recherche à venir.

Ces trois parties aboutissent à la proposition d'ouverture d'un champ de recherches pour des jeunes chercheurs autour d'une éducation en Anthropocène faisant face à l'*hybris*. Nous proposons ici quelques axes de recherche, dispositifs académiques et considérations disciplinaires qui apparaissent propices pour la réalisation de thèses de doctorat ».

Anne Ruolt a quant à elle soutenu son HDR, le vendredi 25 septembre 2020 dans la salle du Conseil, campus de la Fonderie de l'Université de Haute Alsace de Mulhouse, avec un public réduit, pour raison de situation sanitaire. Le titre de l'HDR est *Éducation et protestantismes. Le paradigme pananthropique et le principe de maisonnée, une autre façon de penser le lien entre l'école et la pédagogie en France. Une contribution européenne à l'histoire des idées éducatives et au patrimoine immatériel de l'éducation*. Le dossier d'habilitation de notre collègue se composait également de deux autres volumes : un mémoire inédit intitulé *Pauline et François Guizot, un couple d'éducateurs à l'école européenne. Le « moment Guizot - de Meulan » : des ancrs, des routes et une boussole pour une éducation domestique propédeutique à une éducation nationale « vraiment française »* et un recueil de travaux intitulé « *Éducation et protestantismes* ». Le jury était composé de Céline Borello, Professeure, Université du Mans (rapporteur) ; Loïc Chalmel, Professeur à l'Université de Haute Alsace (garant) ; Bruno Garnier, Professeur, université de Corse (rapporteur) ; André Pachod, Maître de

conférences HDR, université de Strasbourg (membre du jury) et Rebecca Rogers, Professeur, Paris-Descartes (rapporteur). Le premier volume se présentant comme une « égo-histoire » se résume de la manière suivante :

« L'HDR « Éducation et protestantismes », fixe l'axe des travaux de recherche en histoire de idées éducatives, depuis la thèse (2010), jusqu'à l'HDR (2020), et celui sur lequel se greffe les recherches nouvelles qui les prolonge, à l'époque contemporaine. Le sous-titre pointe vers le paradigme pananthropique et le principe de maisonnée que ces travaux ont forgé, avec comme question celle de l'apport spécifique de la minorité protestante, en éducation en France, abordé sous l'angle des acteurs et de leurs engagements ou idées pédagogiques, tels, par ordre alphabétique : Th. Barnardo, D. Bogue, L. Cadoret, L. F. F. Gauthey, G. Monod, F. Guizot, P. de Meulan-Guizot. L'approche herméneutique, est aussi comparative et typologique, avec une prédilection pour les sources documentaire archivistiques et le dépouillement de collection de revues anciennes ».

Quant au mémoire inédit, il correspond à la description suivante :

« Le mémoire porte sur la construction des idées éducatives de François Guizot (1787-1874). Les effets de l'interaction littéraire au sein du jeune couple François Guizot – Pauline de Meulan (1773-1827), et l'analyse détaillée des Annales de l'éducation, le mensuel qu'ils co-publient de 1811 à 1814, en sont les moyens. Dans ce « moment Guizot – de Meulan », au cœur duquel, en 1812, le jeune et éclectique François Guizot épousait l'aristocrate littéraire Pauline de Meulan, de 14 ans son aînée, leurs réflexions se sont nourries d'auteurs européens : des pédagogues et des philosophes humanistes et des Lumières non françaises, mais allemandes (*Aufklärung*) et écossaises (*Enlightenment*). D'abord propédeutique à leur propre vie de famille, le fruit de leurs lectures, consigné dans la revue, a servi ensuite d'École Normale destinée à sortir les jeunes couples de l'aristocratie française de la confusion. Les rédacteurs y fixent des principes (des ancrs), l'objectif de l'éducation (la boussole) et indiquent différentes méthodes pédagogiques (routes) comme autant de procédés possibles, sans en imposer aucun. *In fine*, l'ambition du couple était de forger l'idée d'une éducation nationale qui prolongeait et complétait l'action des parents, ne séparant pas l'instruction de l'éducation, visant à éduquer l'enfant, de façon progressive, dans toutes ses dimensions. S'inscrivant dans le paradigme pananthropique (ou éducation intégrale) les *Annales* établissent l'éducation domestique centrée sur l'enfant et la proximité des parents comme le modèle fondamental de l'éducation nationale que théorise le concept de maisonnée (οἶκος). La place du christianisme comme fondement de l'éducation morale distingue leur projet d'école primaire de celui de Jules Ferry où la morale est dissociée du christianisme comme de toute autre religion, mais cela s'inscrit dans un renversement copernicien plus radical, faisant de l'école la cellule sociale primordiale de la πόλις, et non l'école le prolongement de l'οἶκος cellule sociale de base à une communauté nationale « vraiment française » à développer ».

Xavier Riondet a également soutenu son habilitation pendant cette année 2020. C'est à l'Université de Lorraine mais de manière

dématérialisée que s'est déroulée la soutenance de ce travail le 6 novembre. Le dossier d'habilitation est intitulé *La pratique de l'histoire de l'éducation en sciences de l'éducation. Auto-analyse, problématisation, expérimentation*. Le jury se composait de la manière suivante : Jean-François Dupeyron, MCF HDR en philosophie, Université de Bordeaux (rapporteur) ; Henri Louis Go, MCF HDR en sciences de l'éducation, Université de Lorraine ; Rita Hofstetter, Professeure de l'Université de Genève ; Eirick Prairat, Professeur, ancien membre de l'IUF, Université de Lorraine (garant de l'habilitation) ; André D. Robert, Professeur, Université de Lyon 2 ; Rebecca Rogers, Professeure, Université Paris 5 (rapporteur) et Sylvain Wagnon, Professeur, Université de Montpellier (rapporteur). Le projet d'habilitation se composait de trois volumes : un volume revenant sur la trajectoire du candidat sous la forme d'une « égo-histoire », un volume abordant une question spécifique et un volume se présentant comme un recueil de publications. Le premier volume avait pour titre *Itinéraire d'un enseignant-chercheur en histoire de l'éducation* et il correspondait au projet suivant :

« [...] le Tome I de ce dossier d'habilitation porte sur l'auto-analyse de la trajectoire d'un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation. Outre le fait de rendre compte d'un itinéraire académique, intellectuel et professionnel, l'enjeu de ce travail est de mettre en exergue les spécificités de la pratique de l'histoire de l'éducation au sein des sciences de l'éducation en France. Si un enseignant-chercheur se spécialise dans la recherche historique en s'adressant à des futurs éducateurs qui ne sont ni formés en histoire ni destinés à devenir historien, de quel type d'utilité peut se prévaloir l'histoire de l'éducation ? Interroger l'utilité de l'histoire de l'éducation dans la 70^{ème} section peut difficilement s'effectuer sans poser la question de l'utilité des sciences de l'éducation, et notamment dans le cadre de la formation des futurs éducateurs. À cet égard, l'enjeu central de ce premier tome est de mettre en évidence les enjeux, les possibles et les obstacles à l'œuvre dans le développement de l'histoire de l'éducation dans les sciences de l'éducation ».

Un deuxième volume était intitulé *Changer l'éducation, changer la société*. Contre-histoires à destination des futurs éducateurs et l'auteur résumait sa démarche en ces termes :

« Que faire pour changer l'éducation et changer la société ? Telle est, sans doute, la question la plus récurrente de l'histoire de l'éducation, mais paradoxalement une des moins instruites. En lien avec la problématisation proposée par le premier tome de cette habilitation, l'objectif du Tome II est d'envisager une manière d'écrire et de faire de l'histoire de l'éducation en prenant en compte la spécificité du public auquel s'adressent les sciences de l'éducation et les enjeux de l'actualité éducative. Ce travail original repose sur deux particularités. Considérant que nombre de mes prédécesseurs

ont, à leur manière, abordé la question d'une histoire de l'éducation qui engage, responsabilise, démystifie et propose des repères pour se situer dans le présent, j'ai choisi de m'appuyer sur les travaux menés par Louis Althusser et ses collaborateurs pour concevoir les contours d'un travail original et pertinent autour de la notion de contre-histoires pour rendre compte de la nature réelle des processus qui se jouent par-delà les discours idéologiques et les récits d'autolégitimation parfois produits par l'École sur elle-même. Dans un contexte traversé par de multiples crises, les futurs éducateurs font actuellement face à de nombreuses injonctions à innover tout en étant tentés, par ailleurs, de céder aux sirènes des pédagogies dites « alternatives ». Émerge alors une double question : que faire et comment se repérer au milieu de ces consignes et de ces sollicitations ? J'ai choisi de rendre compte, *via* la notion de *contre-histoires*, de la manière dont, par le passé, éducateurs et enseignants ont souvent refusé de faire office d'acteurs mécaniques du système en essayant de contribuer de l'intérieur de l'institution, par leurs mobilisations et leurs actions, au changement de l'École et au changement de la Société. L'intérêt épistémologique et méthodologique de ce Tome II, intitulé *Changer l'éducation, changer la société. Contre-histoires à destination des futurs éducateurs*, est de travailler à partir de la notion althussérienne d'Appareil Idéologique d'État (AIE) pour rendre compte de l'École et de la nature des changements qui s'y sont joués, des débats et des controverses que cela a occasionnés, et de traiter, en particulier, des relations complexes entre l'appareil scolaire et les alternatives pédagogiques et qui ont donné lieu à des processus de confrontation, mais également d'emprunt, de réappropriation et d'assujettissement ».

Projet de congrès

Si l'équipe *Normes & Valeurs* se déploie fortement à partir de l'histoire et de la philosophie, il ne faut pas oublier dans la généalogie et le fonctionnement de cette équipe le poids des questionnements liés à la pédagogie et le lien avec le champ de la didactique. Henri Louis Go fut le premier docteur du Professeur Gérard Sensevy, l'une des grandes figures de la didactique française de ces trente dernières années avec la *théorie de l'action conjointe en didactique*. Le recrutement d'Henri Louis Go à Nancy permit, à moyen et long terme, d'installer localement des synergies de recherche mobilisant cette théorie dans le prolongement de son propre travail publié en 2007 : *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*.

Alors que la mise en place d'un collectif travaillant sur la TACD (Séminaire Action) fédère depuis plusieurs années les chercheurs travaillant autour de Gérard Sensevy sur ces questions didactiques, un groupe local s'est progressivement développé à Nancy. C'est dans le cadre de cette structuration locale qu'un projet de colloque international en didactique a vu le jour. Le développement de la TACD *via* un premier congrès à Rennes en 2019 ayant permis de témoigner de cette influence grandissante au sein du champ de la didactique, l'occasion d'organiser un

second congrès à Nancy s'est présentée, permettant de continuer le développement de ce « collectif de pensée » tout en donnant de la visibilité au propre travail de structuration local mené par Henri Louis Go depuis maintenant une douzaine d'années. La co-présidence de comité scientifique est assurée par Henri Louis Go et Carole Le Hénaff (Université de Bretagne Occidentale/INSPE), la présidence du comité d'organisation par Frédérique Marie Prot (Université de Lorraine). Le Congrès aura lieu les 29-30 juin sur le campus LSH de Nancy¹⁷³.

¹⁷³ <https://tacd-2021.sciencesconf.org/>

Petite histoire de la collection
Questions d'éducation et de formation des
Presses Universitaires de Nancy

Eirick Prairat¹⁷⁴ & Xavier Riondet¹⁷⁵

Cette modeste contribution revient sur l'histoire de la collection « Questions d'éducation & de formation » des Presses Universitaires de Nancy.

Deux fondateurs, un responsable

La collection *Questions d'éducation & de formation* a été créée en 1998 par Patrick Baranger et Eirick Prairat. Ils sont alors respectivement Maître de conférences au département des sciences de l'éducation de l'Université de Nancy et Maître de conférences à l'IUFM de Lorraine. Patrick Baranger étant nommé en 1999 à la direction de l'IUFM de Lorraine, la collection sera, à compter de cette date, dirigée uniquement par Eirick Prairat. Collection généraliste, elle devient en 2013, avec la publication de l'ouvrage *Dewey penseur de l'éducation* (coordonné par Henri Louis Go), une collection centrée sur les questions d'histoire et de philosophie de l'éducation.

Seront notamment publiés dans la foulée de l'ouvrage sur Dewey : *Les mots pour penser l'éthique* (Eirick Prairat), *À l'école de Foucault* (coordonné par Eirick Prairat), *Wittgenstein au gymnase* (Fabrice Louis), *Le plan Langevin-Wallon* (coordonné par Laurent Gutierrez et Pierre Kahn), *Care et éducation* (coordonné par Marc Derycke et Philippe Foray) et *Les valeurs en éducation* (coordonné par Jean-Michel Barreau et Xavier Riondet).

¹⁷⁴ Professeur des universités, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR2310).

¹⁷⁵ MCF HDR, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR2310).

Quelques repères éditoriaux

Le premier titre publié est *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire* (coordonné par Patrick Baranger) en juin 1999. Le dernier titre actuellement publié est l'ouvrage *À côté de Freinet* (Henri Louis Go & Xavier Riondet) en septembre 2020. À ce jour, 37 titres ont été publiés (dont 26 ouvrages collectifs) et un titre est actuellement à paraître : *Hospitalité en éducation* (coordonné par Henri Louis Go et Xavier Riondet). Le titre le plus plébiscité reste pour le moment *L'autorité éducative. Déclin, érosion et métamorphose* (coordonné par Eirick Prairat) puisque cet ouvrage a été réimprimé à deux reprises.

	Nom de l'auteur ou du directeur	Titre du volume	Année
1	Université d'automne Prévention de l'absentéisme et de la violence, Groupe Expérience scolaire et métier d'élève Nancy (et Patrick Baranger)	<i>Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire</i>	1999
2	Patricia Bertaux, Fabienne Garcier et Claude Kerviel	<i>La dimension européenne dans l'enseignement</i>	1999
3	Marie-Florence Artaux	<i>Entre l'enfant et l'élève. L'écriture de soi</i>	1999
s4	Jean-Yves Bei et Jean-Marie Gérard	<i>École et médias, regards croisés</i>	2001
5	Eirick Prairat et Bernard Andrieu	<i>Les valeurs : savoir et éducation à l'école</i>	2003
6	Patricia Champy-Remoussenard et Vincent Meyer	<i>Être emploi-jeune et après ?</i>	2004
7	Brigitte Frelat-Kahn	<i>La transmission en questions</i>	2006
8	Pierre-Philippe Bugnard	<i>Le temps des espaces pédagogiques</i>	2006
9	Eirick Prairat	<i>La médiation</i>	2007
10	Rémi Casanova et Alain Vulbeau	<i>Adolescences. Entre défiance et confiance</i>	2008
11	Nicolas Euriat, Hervé Lhotel et Eirick PRairat	<i>L'école et ses transformations</i>	2009
12	David Oget	<i>Décisions, perspectives plurielles</i>	2010
13	Eirick Prairat	<i>L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose</i>	2011
14	M'hammed Mellouki et Bernard Wentzel	<i>Que faut-il penser de la professionnalisation de la</i>	2012

		<i>formation des enseignants aujourd'hui ?</i>	
15	Jean-Michel Perez et Teresa Assude	<i>Pratiques inclusives et savoirs scolaires</i>	2013
16	Henri Louis Go	<i>Dewey penseur de l'éducation</i>	2013
17	Pierre-Philippe Bugnard	<i>Le temps des espaces pédagogiques (seconde édition revue et augmentée)</i>	2013
18	Eirick Prairat	<i>L'éthique de l'enseignement</i>	2014
19	Eirick Prairat	<i>Les mots pour penser l'éthique</i>	2014
20	Eirick Prairat	<i>À l'école de Foucault</i>	2014
21	Fabrice Louis	<i>Wittgenstein au gymnase</i>	2015
22	Vincent Lorius	<i>Le courage d'éduquer</i>	2015
23	Bernard Wentzel, Valérie Lussi Borer et Régis Malet	<i>Professionnalisation de l'enseignement</i>	2015
24	Henri Louis Go	<i>Normes pour apprendre</i>	2015
25	Alain Kerlan et André D. Robert	<i>Enfants et artistes ensemble</i>	2016
26	Marie-Anne Hugon et Bruno Robbes	<i>Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes</i>	2016
27	Laurent Gutierrez et Pierre Kahn	<i>Le plan Langevin-Wallon</i>	2016
28	Jean-François Dupeyron	<i>La vie scolaire</i>	2017
29	Philippe Foray et Alain Kerlan	<i>Le métier d'enseigner</i>	2017
30	Michel Fabre, Henri Louis Go et Eirick Prairat	<i>Éthique & politiques éducatives</i>	2017
31	Marc Derycke et Philippe Foray	<i>Care et éducation</i>	2018
32	Jean-Yves Seguy	<i>Variations autour de la « forme scolaire »</i>	2018
33	Vincent Lorius	<i>Eduquer à l'école : les valeurs contre les droits ?</i>	2019
34	Guy Lapostolle	<i>Les experts contre les intellectuels</i>	
35	Jean-Michel Barreau et Xavier Riondet	<i>Les valeurs en éducation</i>	2019
36	Gwenola Reto	<i>La bienveillance à l'école</i>	2019
37	Henri Louis Go et Xavier Riondet	<i>À côté de Freinet. Tome I et Tome II</i>	2020
38	Henri Louis Go et Xavier Riondet	<i>Hospitalité en éducation</i>	à paraître

Une lente montée en puissance

Jusque fin 2012, le rythme d'édition était d'une publication annuelle (soit 14 ouvrages en 15 ans). A compter de 2013 (si on enlève l'année 2020, année particulière), 3 à 4 ouvrages vont être publiés chaque année, soit 23 ouvrages en 7 ans.

2013 : 3 ouvrages publiés
 2014 : 3 ouvrages publiés
 2015 : 4 ouvrages publiés
 2016 : 3 ouvrages publiés
 2017 : 3 ouvrages publiés
 2018 : 2 ouvrages publiés
 2019 : 4 ouvrages publiés
 2020 : 1 seul ouvrage publié

Questions d'éducation & de formation était, début 2020, l'une des trois grandes collections des PUN en termes de publication et de vente. Les colonnes des revues académiques s'intéressant aux questions éducatives évoquent régulièrement, dans leurs rubriques abordant les recensions et les comptes-rendus d'ouvrages, les ouvrages de cette collection. Citons sans être exhaustif : *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère Nouvelle* ; *Recherches & Éducatives* ; *Carrefours de l'éducation* ; *Éducation et Socialisation*. Sans doute la visibilité et le succès de cette collection sont-ils liés à son ancienneté (23 années de publication), à son positionnement original (Histoire/Philosophie), mais aussi à l'efficacité de l'équipe des PUN, brillamment animée par Maurice Rausch avec André Villeroy.

« Histoire et philosophie de l'éducation », un positionnement original

Les collections qui traitent de questions éducatives sont nombreuses en France. Tous les éditeurs importants ont une collection « Éducation », voire plusieurs comme L'Harmattan par exemple (*Enfance, éducation et société, Pédagogie ; crises, mémoires, repères* et *Éducation et Formation*). À cela s'ajoute le fait que certains éditeurs ont des politiques de publication hors collection (voir à ce sujet les Presses Universitaires de France). Le terrain éditorial est donc plutôt bien occupé.

Côté presses universitaires rattachées à des universités, plusieurs collections sont aujourd'hui visibles. Citons *Enseignement et réformes*

des PUG (dirigée par Pierre Kahn) ; *Penser les valeurs en éducation et en formation* des PURH (dirigée par Marie-Louise Martinez) ; *Éducation et didactiques* des Presses universitaires du Septentrion (dirigée par Yves Reuter) ; *Paideia* des PUR (dirigée par Gérard Sensevy et Patrick Rayou, et qui publie de manière préférentielle des travaux en didactique) et la collection *Questions d'éducatons et de Formation*.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la collection « Questions d'éducation et de formation » s'est progressivement positionnée sur des questions d'histoire et de philosophie de l'éducation. Il s'agit plus globalement d'une collection qui aborde l'école (la forme scolaire et la vie scolaire), sa singularité (reposant sur une transmission et s'incarnant dans une autorité éducative), ses évolutions, les métiers qui la constituent et les questions vives de la pédagogie contemporaine : l'inclusion, le care, la bienveillance ou encore l'hospitalité. Le poids de la philosophie est important, par des projets centrés sur des œuvres, des corpus et des boîtes à outils (Dewey, Foucault, Wittgenstein) ou par des questions proprement philosophiques autour des normes, des valeurs et de l'éthique.

Parmi les tendances à l'œuvre depuis quelques années, évoquons l'histoire d'éducation (histoire des réformes ou encore histoire de la pédagogie) et une sensibilité aux pédagogies différentes ou spécifiques. Il est important de relever que ces grands axes éditoriaux se déploient dans un esprit de transdisciplinarité, et c'est d'ailleurs particulièrement visible dans les ouvrages collectifs publiés dans cette collection.

Cette collection (où l'histoire, la philosophie et la pédagogie sont particulièrement en dialogue) donne une idée particulièrement stimulante de la discipline des Sciences de l'éducation. C'est pour toutes ces raisons que l'équipe *Normes & Valeurs* du LISEC UR 2310 a régulièrement proposé des projets d'ouvrage collectif pour permettre à cet esprit transdisciplinaire (mais également inter et pluridisciplinaire) d'être présent dans le champ éditorial lorrain et montrer au niveau national à quoi cette transdisciplinarité pouvait ressembler. C'est aussi une manière, au niveau local, de s'engager à soutenir l'action scientifique de cette collection.