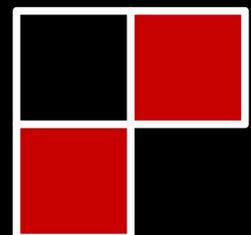


La Pensée d'Ailleurs

**Octobre 2019
Numéro 1**



La Pensée d'Ailleurs

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
EA 2310

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
- **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, INSPE, 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

La vocation de cette jeune revue adossée à l'équipe *Normes & valeurs* du LISEC (EA2310) 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.

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°1

Go, H. L., Kolly, B., Riondet, X.
La pensée d'ailleurs

Articles scientifiques

Garcia, V.
Éduquer la volonté : Max Stirner et la question éducative

Garnier, A.
Axiomatique victimaire : une pratique du soi victimaire ?

Kolly, B.
L'Action Féministe et les institutrices : un « événement de parole » au début des années 1910

Parayre, S.
Des pratiques alimentaires qui renforcent à celles qui font grossir. Construction d'un problème de santé publique à l'école (XVIIIe-XXIe siècles)

Recensions

Gégout, P.
Regards sur la philosophie de l'éducation

Go, H.L.
Mireille Cifali, la psychanalyse et l'éducation

Prairat, E.
Lire Joshua Greene

Prairat, E.
Méditations philosophiques

Prot, F.M.
Sur les traces de Ginzburg

Riondet, X.
Histoire de la culture scolaire et « dernière instance »

Riondet, X.
À la redécouverte du naturisme

Riondet, X.
Vers une histoire du progressisme en éducation ?

Vie de la recherche

Entretien avec Bernard Andrieu
Corps, éducation, émancipation

Notes pour une recherche
Que faire de la parole étudiante critique du printemps 2018 ?

Compte rendu de séminaire
« Séminaire Hospitalité », équipe Normes & Valeurs

Éditorial 1

Henri Louis Go, Bérengère Kolly, Xavier Riondet

Une nouvelle aventure éditoriale

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 / EA2310), et qui 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'attraits et d'intérêts communs : attrait pour la philosophie, prise en compte de l'histoire, prise en compte des réalités contemporaines du quotidien, diffusion de la théorie didactique, importance des questions de pratique. Cela a donné lieu à la réalisation d'une cartographie des travaux de l'équipe *NeV*.

La volonté de fondation d'une revue scientifique est également l'expression du dynamisme de notre équipe de recherche, nous attendons en retour qu'elle contribue à en renforcer la spécificité. L'équipe *NeV* fut créée en 2007 par Eirick Prairat, qui était alors Directeur du LISEC. Cette équipe a pour vocation de produire des travaux principalement en philosophie de l'éducation, en histoire et anthropologie de l'éducation ainsi qu'en didactique.

L'enjeu de notre revue est de favoriser l'usage de références sous-estimées, sous-employées, et la possible rencontre entre champs disciplinaires. C'est la raison pour laquelle le Comité scientifique se compose de chercheurs engagés dans les champs des sciences de l'éducation, de l'histoire de l'éducation et de la philosophie. Qu'ils soient chaleureusement remerciés pour leur confiance et leur participation à ce projet.

Controverses sur la question éducative

Le dénominateur commun aux initiateurs de ce projet est la “question“ éducative.

Le personnel politique en France s'intéresse peu à la recherche en éducation, même si certains auteurs ont une visibilité médiatique ou institutionnelle – comme si un seul style de recherche et de discours était autorisé. Les voix dissonantes sont difficiles à faire entendre : sont-elles pour autant moins élaborées ou moins scientifiques ?

Le positionnement de la revue consiste à défendre et soutenir des travaux de recherche peu représentés, voire *assujettis* dans le champ des sciences de l'éducation. Le manque d'espace de publication pour le travail en philosophie de l'éducation et en histoire de l'éducation nous a conduit à vouloir créer une revue malgré une absence de moyens pour cela. Le format numérique était le plus immédiatement accessible, le plus souple en même temps qu'il est un format d'avenir. L'émergence de notre revue ne constitue pas une critique implicite des revues existantes, qu'elles soient spécifiquement d'histoire ou de philosophie de l'éducation, ou plus globalement de sciences de l'éducation. Notre aventure éditoriale est plus particulièrement liée à trois éléments de conjoncture : le constat de l'inadéquation entre le nombre d'espaces de publication disponibles et le nombre de projets d'écriture possibles ; la volonté de faire dialoguer les approches méthodologiques et disciplinaires ; la possibilité de relier certains recherches et réflexions sur l'actualité.

Un champ scientifique se partage entre plusieurs espaces où se jouent des conceptions épistémologiques et théoriques fort diverses, et avec des visibilités variables. Pour produire des publications, les contraintes matérielles sont multiples. La taille des articles, le vocabulaire employé, la forme de présentation à respecter sont extrêmement normés.

Nous voulons mettre en lien, connecter, des espaces différents, des réseaux conceptuels, des raisonnements, des références, des modalités d'écriture, pour faire émerger *quelque chose d'autre*.

Pour insister sur cette différence possible, le choix du titre de cette aventure intellectuelle collective n'a pas été laissé au hasard. Le titre de la revue fait référence à un article de Jacques Rancière (1940-), « La pensée d'ailleurs », paru dans la revue *Critique* en 1978. Avec cette publication, on comprenait en quoi Foucault avait été un auteur important pour Rancière. Avec Foucault : « on sortait complètement de la philosophie des livres de philosophie, de l'institution philosophique » (Rancière,

2012, p. 72). Dire que la pensée est ailleurs, c'est d'abord considérer qu'il y a une pensée « ailleurs que dans les institutions de pensée » (*id.*). Cette pensée est à double versant : « la pensée telle qu'elle se réalise dans des instruments de domination, mais aussi la pensée telle qu'elle se réalise dans des formes de lutte, des paroles de lutte » (*id.*). Au cœur de ce texte les lecteurs pouvaient déceler la volonté d'être attentif à la *pensée effective*, « celle de ceux qui ne sont pas payés pour penser et de ceux qui sont payés pour ne pas penser » (Rancière, 1978, p. 242). La sophistique (ou la scolastique) est aujourd'hui « une institution mettant à la disposition de la classe politique la carte des savoirs sur ce qui leur échappe, une instance de la représentation auprès du politique de ce qui le fonde et l'excède en même temps » (Rancière, 1978, p. 244)¹.

Notre proposition, avec cette nouvelle revue en ligne, est d'étudier « la réalité sociale de la pensée de l'Autre comme espace de rencontres, d'affrontements ; d'identifications et de retournements, lieu des partages sans cesse défaits et refaits, où s'abiment les stéréotypes du pouvoir et de la résistance » (Rancière, 1978, p. 243).

Nous apprécions dans Rancière qu'il soit l'un de ces auteurs inconfortables nous incitant à des jeux de miroir incessants et questionnant inlassablement nos positions, c'est pourquoi le premier numéro de *La Pensée d'Ailleurs* est dédié à son œuvre.

Références bibliographiques

- Rancière, J. (1978). La pensée d'ailleurs. *Critique*, 369, 242-245.
Rancière, J. (1981). *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. Paris : Bayard.
Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Amsterdam.
Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité*. Paris : Bayard.

¹ Ainsi, ajoute Rancière, « il ne s'agit donc plus de traquer le sophiste mais de l'égarer. Penser contre la sophistique c'est prendre, au moins comme idée directrice, le pari d'un travail inverse sur le savoir : travail de sabotage visant à le rendre malpropre à la consommation et inutile à la domination : travail pour décalibrer la marchandise, arracher les pancartes, déflécher les voies, restituer aux carrefours forestiers l'angoisse de n'avoir pour savoir où aller à compter que sur soi et sur ces arbres que la mousse se fait un malin plaisir d'entourer de tous les côtés ; rendre aux savoirs leurs singularités, aux rebelles leurs raisons, aux enfants amoureux leurs cartes et leurs estampes » (Rancière, 1978, p. 245).

Éduquer la volonté : Max Stirner et la question éducative

Vivien García²

Introduction

Stirner doit principalement sa postérité à *Der Einzige und sein Eigentum* [L'Unique et sa Propriété], son principal ouvrage. Les autres écrits dont il est possible de lui attribuer, avec certitude, la paternité, en sont souvent considérés comme des marges. Ils possèdent toutefois un intérêt incontestable. Le présent article s'efforcera de le montrer en se penchant sur deux d'entre eux : « *Gegenwort eines Mitgliedes der Berliner Gemeinde wider die Schrift der siebenundfünfzig Berliner Geistlichen: Die christliche Sonntagsfeier, ein Wort der Liebe an unsere Gemeinen* [Réplique d'un membre de la paroisse berlinoise contre l'écrit des cinquante-sept pasteurs berlinois : la célébration chrétienne du dimanche, une parole d'amour à notre paroisse] » et « *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung, oder: Humanismus und Realismus* [Le Faux Principe de notre éducation ou Humanisme et Réalisme] ». Ils abordent une question quasiment absente de *L'Unique et sa Propriété*, l'éducation, et témoignent de l'évolution de la pensée d'un auteur engagé dans les débats théoriques de son temps.

Nombreuses, pourtant, sont les lectures de son œuvre qui font abstraction de son contexte de production. Combien de fois Stirner s'est-il vu qualifié d'anarchiste, voire de libertarien, alors qu'il est mort avant que ces courants politiques ne prennent véritablement forme ? Il est vrai que certains de ses propos rendent l'anachronisme séduisant. Son style tranchant, son humour, ses sarcasmes, ses jeux de mots ou encore le caractère poétique de certaines de ses formulations confèrent à son œuvre une portée qui déborde largement ses concepts. C'est toutefois à travers ces derniers qu'un retour au texte – et au contexte – sera ici opéré. L'objectif poursuivi n'est pas, nonobstant, de restreindre l'horizon de ses usages, mais de redonner plus de poids à ce qui reste son principal matériau et plus de visibilité à la manière dont il est travaillé.

² Docteur en philosophie, qualifié en 17e section du CNU, université de Grenoble.

Ce parti pris nous conduira, d'abord, à examiner pourquoi les considérations éducatives de Stirner sont indissociables de sa critique (proprement jeune-hégélienne) de la religion. Nous montrerons ensuite comment certains éléments de cette critique se retrouvent dans la récusation, d'un même geste, de deux tendances dominantes de la réflexion pédagogique de l'Allemagne de l'époque : l'éducation humaniste et l'éducation réaliste. Nous verrons, enfin, comment le véritable dépassement de ces dernières suppose, aux yeux de Stirner, non plus un apprentissage de savoirs, mais une éducation de la volonté.

De la prédication à l'éducation

Publiée sous forme de brochure à la fin du mois de janvier 1842, la « Réplique » est interdite au début du mois de février de la même année³. Rien d'étonnant à cela ! Dans la plus pure veine jeune-hégélienne⁴, et alors que la Réaction⁵ est en marche, Stirner donne une réponse railleuse au texte qu'ont fait paraître, à l'occasion du Nouvel An 1842, 57 pasteurs berlinois. Voyant leurs lieux de culte de moins en moins fréquentés, ces derniers ont lancé un appel à leurs paroissiens, afin qu'ils ne désertent point l'office dominical. La nouvelle ne manque pas d'amuser les *Freien*⁶ et Stirner profite de l'occasion pour tirer à boulets rouges sur le christianisme. Son texte, comme il l'avoue sans détour, relève de l'« audace tranchante » (Stirner, 1972c, p. 27) davantage que de « l'argumentation réfléchie » (Stirner, 1972c, p. 27). Ce persiflage est, néanmoins, loin d'être dénué de contenu.

³ Voir la « Note préliminaire » à : Stirner (1972a) p. 7

⁴ Stirner s'y fait passer pour un membre de la paroisse berlinoise, un peu comme l'auteur de *Die Posaune des Jüngsten Gerichts über Hegel den Atheisten und Antichristen: Ein Ultimatum* [La Trompette du Jugement dernier contre Hegel l'athée et l'Antéchrist : un ultimatum] prétendait être – de façon convaincante puisque, pendant quelque temps, il a été perçu comme tel par le public – un fervent piétiste. Il s'agissait en fait du jeune-hégélien Bruno Bauer et, peut-être, en partie, de Karl Marx. On trouvera un bon aperçu des débats sur la participation de Marx à cet ouvrage, ainsi qu'une position, plus discutabile, sur la question dans : Dessaux (2016).

⁵ Par ce terme, les jeunes-hégéliens ont largement thématiqué le raidissement du Régime après l'arrivée au pouvoir de Frédéric-Guillaume IV. Il faut prendre en compte toute sa puissance évocatrice. Avant même de désigner un contenu politique précis, il indique un mouvement de volte-face par rapport au développement historique.

⁶ Les « affranchis » ou les « hommes libres », nom que viennent à revendiquer les jeunes-hégéliens participant, à partir de la fin de l'année 1841, aux discussions philosophiques et non moins festives qui se tiennent chez Hippel à Berlin.

Déclin de la religion et nécessité d'une éducation nouvelle

L'argument général est simple : l'appel des 57 pasteurs, qui sont les personnes, « sans doute possible, les mieux informées » (Stirner, 1972c, p. 12) sur le sujet, est une preuve irréfutable du déclin de leur religion. Les intéressés, certes, préfèrent se lamenter de la « perte du sens sacré de la célébration dominicale⁷ » et accuser des « comportements et des pratiques infidèles » (Stirner, 1972c, p. 11). Confrontés au spectacle du dépérissement de ce à quoi ils ont dédié leur vie, il est bien normal qu'ils tentent de se rassurer. Ils s'illusionnent toutefois en pensant que leur appel, du haut de sa posture paternaliste, puisse encore être entendu et, *a fortiori*, que les jours saints pourraient être rendus à leur pieuse destination primitive. Ce sont, en réalité, les symptômes du dépérissement d'une époque historique⁸ qui se laissent ici percevoir. Ce déclin, quoique bienvenu, est loin d'être achevé. Stirner s'efforce de penser les conditions de son plein accomplissement, c'est-à-dire de la disparition complète de toute religion, y compris celle qui sourd dans des modes de pensées ou des institutions qui se considèrent ou se déclarent laïcs. Au sein du panorama jeune-hégélien, il se singularise en s'aventurant dans un domaine dont ses camarades traitent assez peu, et qui n'est pas sans liens étroits avec son activité professionnelle d'alors⁹ : l'éducation.

Le terme doit toutefois être compris par-delà le simple problème de l'enseignement. Les réflexions exposées dépendent étroitement des débats menés en langue allemande, depuis la seconde moitié du XVIII^e siècle, à propos de la *Bildung*. Ce mot, qui ne connaît aucun équivalent exact en français, recouvre à la fois des notions telles que la « formation », « l'éducation », « l'enseignement » et la « culture ». Il est parfois distingué du terme *Erziehung* qui a trait, lui aussi, à de tels domaines. Parmi les différences qui font préférer l'emploi de l'un plutôt

⁷ Stirner cite ici le texte original (Stirner, 1972c, p. 11).

⁸ Sur cette thématique et ses inspirations bauériennes, on pourra se reporter à : García (2015) p. 92-97.

⁹ Stirner intègre en 1839, comme professeur de langue et littérature allemande ainsi que d'histoire, une institution de jeunes filles à Berlin. Il y officie 5 ans. Avec Tanguy L'Aminot (dont la remarque concerne plus spécifiquement Le Faux Principe de notre éducation) on rappellera tout de même que les écrits de Stirner, bien que probablement nourris de son expérience pédagogique « dépasse[nt] de loin la simple aventure personnelle » (L'Aminot, 2012, p. 18).

que de l'autre, il en est une particulièrement utile pour comprendre les propos ici tenus. *Erziehung* se trouve généralement utilisé pour désigner le processus qu'élabore un enseignant à destination de l'élève, afin de le former à certaines attentes. La *Bildung*, bien que revêtant aussi ce sens, fait, de surcroît, référence à ce que l'on pourrait appeler une culture de soi-même.

Pour Stirner, la célébration du dimanche ne relève pas d'un autre domaine. L'Église est donc jugée au même titre que n'importe quel autre établissement d'enseignement. En effet, elle produit et maintient la crainte, elle (con-)forme les individus et limite leurs désirs. Ses rangs désertés sont toutefois le symptôme de son inadaptation au présent et de la lente déchéance des idées qu'elle diffuse. Les reproches que les prêcheurs adressent aux fidèles ne servent à rien. Ils peuvent, durant un instant, « effrayer une conscience particulièrement réceptive et provoquer un repentir qui suscite momentanément de fréquenter avec zèle le temple », mais « le temps que cela dure et nous voilà déjà les pécheurs d'autrefois » (Stirner, 1972c, p. 12). Les préceptes des pasteurs, de même que leur manière de les transmettre, transpirent l'ennui. Voilà qui explique pourquoi « nous avons inconsciemment rompu le sortilège des églises, franchi les limites de la foi fervente » (Stirner, 1972c, p. 12).

Si la religion engage une manière d'enseigner, s'en débarrasser pleinement implique de ne plus éduquer de la même manière, sans quoi son retour reste possible. À l'enseignement de la soumission, il faut substituer une éducation à la liberté.

Rapport aux savoirs et posture du maître

Dans la « Réplique », Stirner semble se contenter de décrire l'éducation qu'il appelle de ses vœux d'un point de vue formel. Ses considérations reposent sur la distinction de deux types de discours. Le premier prétend dispenser une vérité incontestable, le second naît d'une parole libre. La manière de se rapporter au savoir paraît alors plus importante que le contenu du savoir. La lecture religieuse du texte sacré n'aboutit, selon cette perspective, qu'à une connaissance pétrifiée. Lorsqu'elle ne convainc pas, elle essaye de soumettre par la crainte. Pour ajouter un peu plus d'ironie à sa dénonciation, Stirner reprend cette

distinction en la croisant avec celle, tirée de l'Évangile¹⁰, opposant la lettre (la littéralité), à l'esprit (au sens). Il lance ainsi aux pasteurs : « Nous éviterons la maison de Dieu, tant que la parole sera prisonnière de la lettre et tant que ses interprètes n'auront pas le droit de parler en esprits libres » (Stirner, 1972c, p. 22).

Le rapport au savoir qu'implique cette attitude a d'évidentes conséquences sur la posture de l'enseignant. La relation qui lie le prédicateur à ses ouailles est à l'image de son rapport avec les textes sacrés. Ne disposant pas de la liberté d'esprit qui lui permettrait de contester voire de rejeter ceux-ci, il reproduit sans cesse le discours qu'il a lui-même reçu. Par conséquent, son « ministère est de nous expliquer la Bible à la lettre, sans intervention de propre jugement, et d'honorer la parole biblique comme celle de Dieu » (Stirner, 1972c, p. 17). Il doit, si quelque incohérence se présente, « par toute sorte de tours de passe-passe de son esprit pénétrant, raffiné sur la parole et la retourné jusqu'à ce qu'il en ait extrait un sens supportable » (Stirner, 1972c, p. 17). Seules des louanges peuvent être émises à propos du texte sacré ; rien ne peut y être blâmé. Le rapport entre le prêcheur et son auditoire relève du même modèle. Le livre est le médium entre Dieu et les hommes, lui est le médium entre le livre et les fidèles. Reproduisant un discours que ses hautes connaissances théologiques doivent toujours permettre de justifier, il contribue au maintien du dispositif qu'il sert et qui lui confère son autorité. Son enseignement se donne toujours sur un mode transmissif et descendant.

Le type d'éducation que défend Stirner s'oppose, point par point, à celui qui vient d'être présenté. Le maître doit être un esprit libre « que rien n'entrave ni ne tient en laisse » (Stirner, 1972c, p. 27). Le matériau dont est fait son enseignement est illimité, la notion de livre « sacré » n'a plus de sens ; il ne s'agit que d'un ouvrage parmi d'autres à l'égard duquel on doit appliquer une même liberté d'esprit. À l'instar du cas précédent, la relation que l'enseignant entretient avec les apprenants est à l'image de celle qui le lie au savoir. Le comportement de ceux-là ne doit pas être passif. Le but n'est pas qu'ils reçoivent des connaissances (encore moins qu'on les oblige à le faire), mais qu'ils se les

¹⁰ « La lettre tue, mais l'esprit vivifie » (2 Corinthiens 3, 6). On remarquera, en outre, que cette distinction, par-delà la référence religieuse, est au cœur du rapport jeune-hégélien à Hegel. Elle recoupe la distinction, introduite par Heinrich Heine entre le Hegel érotique et le Hegel ésotérique.

approprient¹¹ : « introduisez ce maître en ma présence, déclare Stirner, et laissez-le m'adresser ses hauts discours ; je les écouterai et, dans la mesure où ils me convainquent, j'en ferai ma propriété » (Stirner, 1972c, p. 15).

L'enseignement implique, certes, une certaine inégalité, qui peut conférer une sorte d'ascendant au professeur. Dans le modèle éducatif stirnerien, elle ne saurait, toutefois, se transformer en hiérarchie puisqu'elle est contrebalancée par l'égalité des volontés. Il n'en reste pas moins que la volonté doit être elle-même éduquée, arraché à son immédiateté — ce qui n'équivaut pas à la soumettre par la crainte. L'objectif du maître n'est pas de montrer le chemin de la Révélation, mais de faire se révéler (y compris par le conflit des volontés) l'élève à lui-même. Aucune piste concrète n'est toutefois livrée quant à la manière de le faire. L'axe central de la « Réplique » reste la revendication, dans ses plus grandes lignes, d'une liberté d'enseigner [*Lehrfreiheit*] qui ne devient effective que dans l'enseignement de la liberté.

À qui voudrait, malgré tout, préserver la cérémonie du dimanche, Stirner glisse un conseil sarcastique : « débarrassez-vous de votre esprit d'esclave, vous pourrez alors inviter des hommes libres ; sacrifiez votre crainte pitoyable sur l'autel de l'héroïsme, vous serez nos guides bien-aimés, célébrez la conquête de la liberté d'enseigner, ce sera volontiers que nous la célébrerons avec vous le dimanche » (Stirner, 1972c, p. 26). Il serait toutefois erroné de conclure, à partir de cette première description, que le jeune-hégélien en appelle à un simple changement d'approche ou à un renversement méthodologique. Ses considérations gagnent en épaisseur lorsqu'on les lit à la lumière de ses autres textes.

Éducation réaliste et éducation humaniste

Quelques mois après sa « Réplique », Stirner précise ses conceptions en matière d'éducation dans « Le Faux Principe de notre éducation ». L'article est publié, à l'origine, en quatre épisodes livrés en supplément aux numéros 100, 102, 104 et 109 (des 10, 12, 14 et 19 avril 1842) de la *Rheinische Zeitung* [*Gazette rhénane*]. L'une des questions centrales de ce texte fait écho au propos tenu dans la « Réplique » : « Notre disposition à devenir des créateurs, la développe-t-on consciemment ou

¹¹ Sur le concept de propriété chez Stirner (qui a rarement été analysé, bien que son importance soit généralement soulignée), on pourra consulter : García (2015) p. 462-466.

ne nous traite-t-on que comme des créatures dont la nature n'admet qu'un dressage (Stirner, 1972b, p. 29) ? » Dans l'opposition créature/créateur, on retrouve la critique du christianisme – qui fait de l'homme la créature de Dieu – et l'invitation à devenir créateur (de soi-même) – qui débouchera, dans les écrits postérieurs, sur la figure de l'« unique ». Elle est d'autant plus fondamentale qu'elle contient l'enjeu de ce qu'on pourrait nommer la « question éducative », laquelle s'avère « aussi importante que peut l'être l'une, quelconque, de nos questions sociales ; elle est en réalité la plus importante, parce que celles-ci reposent sur cette base ultime » (Stirner, 1972b, p. 29).

Il faut ici, si l'on veut bien comprendre la position de Stirner, dire quelques mots concernant la manière dont il l'avance. Le genre de texte auquel appartient « Le Faux Principe de notre éducation » est bien difficile à cerner. Au premier abord, l'article revêt des allures de commentaire. Il apparaît comme une critique du « *Konkordat zwischen Schule und Leben oder Vermittlung des Humanismus und Realismus, aus nationalem Standpunkte betrachtet* [Concordat entre l'école et la vie ou la Réconciliation de l'humanisme et du réalisme, considérée d'un point de vue national] », un court écrit que le pédagogue et grammairien Theodor Heinsius vient de faire paraître. Il ne s'agit pourtant pas, à proprement parler, d'une recension. Le texte de Heinsius est surtout convoqué parce qu'il offre une exposition, jugée satisfaisante, d'une opposition qui traverse les écrits pédagogiques de l'Allemagne de l'époque : celle de l'éducation humaniste et de l'éducation réaliste. Stirner n'en critique pas moins, pour son caractère attendu et son manque de pertinence, le prétendu dépassement qu'en propose Heinsius et explicite en réponse les conditions d'un véritable dépassement.

Éducation humaniste

Le premier modèle, l'éducation humaniste, dominant jusqu'à l'*Aufklärung*, se fonde sur « ce qu'on appelle “la culture supérieure” », laquelle « restait, incontestée, aux mains des humanistes et consistait presque exclusivement dans la compréhension des classiques anciens » (Stirner, 1972b, p. 31). L'expression dépasse toutefois le simple cadre historique de l'humanisme. Par-delà ce dernier, un pan majeur de l'éducation religieuse a cherché son modèle dans l'Antiquité, tout en centrant son enseignement sur la connaissance de la Bible. Si l'on ne saurait confondre exactement ces cultures, elles n'en partagent pas moins

des caractéristiques fondamentales qui permettent de les subsumer sous une même catégorie.

Elles se réfèrent d'abord à des grands textes qui, par leur excellence ou leur caractère sacré, autorisent à parler de culture supérieure. Elles s'ancrent ensuite dans le passé dont elles prétendent tirer le meilleur c'est la raison pour laquelle elles confèrent tant d'importance au latin et au grec. Elles se montrent, enfin, majoritairement formelles « et cela autant parce que seules les formes, pour ainsi dire les schémas de la littérature et de l'art étaient en état de subsister de l'Antiquité morte et depuis longtemps enfouie, que, particulièrement, de ce que la domination sur les hommes s'acquiert et s'affirme justement par une supériorité toute formelle : il ne faut à la supériorité sur les inhabiles qu'un certain degré d'habileté intellectuelle » (Stirner, 1972b, p. 32).

Celui qui reçoit cette éducation se trouve dans une posture d'apprenti. Il ne s'agit pas de « créer à partir de ce qui [est] notre originalité les formes de la beauté, et sur les fondements de notre raison le contenu de la vérité », il faut « d'abord apprendre ce que “sont” Forme et Raison » (Stirner, 1972b, p. 31). Une conception de l'universalité, comme aptitude à se saisir de tout matériau et à converser de tout, est ainsi défendue. Le risque alors encouru consiste à verser dans une instruction pleinement grammaticale.

Éducation réaliste

L'éducation réaliste, tributaire en cela des Lumières, s'oppose à un tel formalisme. Elle critique le manque de prise sur la vie auquel celui-là conduit et lui oppose une formation pratique. L'adjectif employé sert autant à qualifier les savoirs enseignés que la façon de les prodiguer. Si l'éducation humaniste comptait pour unique matière la meilleure culture du passé, c'est nécessairement qu'elle supposait qu'il y avait bien peu de choses estimables dans le présent. L'éducation réaliste fait, pour sa part, le choix de l'épouser. Elle clame que les établissements d'enseignement ne devraient jamais se trouver séparés du reste de la société : « si l'on parvenait à introduire les matériaux de la vie à l'école, à offrir ainsi quelque chose d'utile à tous et, précisément pour cela, à gagner chacun pour cette préparation à la vie et le tourner vers l'école, il n'y aurait plus à envier les savants pour leur savoir particulier, ce serait la fin de l'état de non-initiation du peuple » (Stirner, 1972b, p. 32).

Si une aspiration à l'universalité est encore déclarée, c'est dans des termes bien distincts qu'elle se trouve exprimée. Aucun objet dont il faudra éventuellement que l'élève se saisisse un jour ne devra lui apparaître pleinement étranger. L'instruction donnée doit être la plus large possible et la connaissance pratique doit saper l'autorité que peut procurer l'habileté au maniement des formes. Avec l'éducation réaliste, « les principes des droits de l'homme acquièrent, dans le domaine de la pédagogie, vie et réalité : l'égalité parce que l'éducation n'exclut personne et la liberté parce qu'on devenait expérimenté en ce dont on faisait usage et, par voie de conséquence, indépendant et autonome » (Stirner, 1972b, p. 33). Pour Stirner, cependant, si ce type d'éducation a bien procuré une certaine « indépendance à l'égard des autorités » (Stirner, 1972b, p. 33), elle s'est révélée incapable de conduire les individus à une autodétermination ou détermination de soi [*Selbstbestimmung*]. La liberté et l'égalité de « l'homme pratique » ne se définissent qu'à l'égard des autres.

Modèles éducatifs et des modèles socio-politiques

La présentation des deux modèles permet de mettre en valeur deux thèses fortes de Stirner. La première a trait à la culture. Alors que la « Réplique » s'intéressait surtout aux rapports aux savoirs et par extensions aux rapports entre enseignants et élèves, « Le Faux Principe de notre éducation » montre bien que les modèles éducatifs différents impliquent des types de cultures dont les caractéristiques divergent jusque dans leurs matériaux. Ils reposent aussi sur des ancrages temporels différents et des conceptualités spécifiques (comme l'illustre la revendication commune d'universalité, malgré des conceptions différentes de cette dernière).

La seconde thèse affirme le lien intime unissant modèles éducatifs et modèles socio-politiques. L'éducation confère non seulement du pouvoir, mais elle assoit aussi la structure hiérarchique en vigueur – laquelle pour se perpétuer doit mettre en place un système éducatif qui lui correspond. Le jeune-hégélien affirme par exemple, à propos de l'éducation humaniste : « abstraction faite de toute raison qui pouvait autoriser à une position supérieure, la culture en tant que puissance, élevait celui qui la détenait au-dessus des impuissants qui en étaient dépourvus, et l'homme cultivé valait dans son cercle ; aussi vaste ou étroit eût-il été comme l'homme qui a pouvoir, puissance, qui en impose : car c'était une

autorité » (Stirner, 1972b, p. 30). Ce serait donc un non-sens, nous dit Stirner, pour un régime non démocratique, que de promouvoir une éducation populaire. Désirant rompre radicalement avec l'ordre établi, la Révolution ne pouvait donc, pour satisfaire véritablement ses desseins, ignorer la question éducative. Voulant « que chacun soit son propre maître » (Stirner, 1972b, p. 30), elle se devait de penser les conditions dans lesquelles ce principe pouvait devenir effectif. Le peuple devait sortir de son état, lequel le condamnait à rester subjugué par le souverain éduqué. L'idée d'une éducation pour tous s'imposa. Mais au risque de la simple massification de l'enseignement. L'éducation réaliste a le même caractère inachevé que la Révolution française¹².

Contre la conciliation des deux modèles

Ces deux modèles, pourrait-on penser, possèdent des avantages et des inconvénients. Stirner, refuse, toutefois, ce genre de position conduisant à préférer tel ou tel modèle sur la base de choix pragmatiques. L'ancrage des deux modèles dans l'histoire est aussi le signe de leur appartenance à l'histoire. Ce sont des moments du développement de cette dernière. La preuve en est que lorsqu'ils parlent d'universalité, ils n'arrivent pas à s'entendre ; ils n'en ont qu'une conception abstraite et unilatérale.

Ce serait une autre erreur que de chercher à concilier les modèles en s'efforçant de tirer ce que chacun a de meilleur. C'est là la position de Heinsius. Stirner la singe en comptant ainsi les points :

Les humanistes ont raison en ceci qu'il y va principalement d'une éducation aux formes, tort en cela qu'ils la refusent à la maîtrise de tout matériau. Les réalistes sont dans le vrai quand ils exigent que l'on enseigne toutes les matières à l'école, dans le faux lorsqu'ils ne veulent pas voir dans l'éducation aux formes le but principal. Le réalisme peut, à condition d'exercer un juste reniement de soi et de ne pas se laisser aller aux séductions matérialistes, parvenir à surmonter son adversaire et en même temps se réconcilier avec lui (Stirner, 1972b, pp. 34–35).

Ce n'est là qu'illusion. Si Stirner s'oppose au point de vue de Heinsius, c'est justement parce qu'il parle « avec cette douceur et cet esprit de conciliation qui pense respecter le droit de chacun et, par là, font à la chose même le plus grand tort parce que l'on ne peut servir sa cause

¹² Sur la relation entre les intellectuels allemands et la Révolution française (pendant la première moitié du XIXe siècle) et sur l'idée de son dépassement au sein de la gauche hégélienne, on consultera : Calvié (1989).

que par une franche décision » (Stirner, 1972b, p. 30). Ce ne sont là que des propos de médiateur¹³. Le jeune-hégélien s'oppose à cette similitudialectique qui ne prend pas l'opposition au sérieux. Avec l'éducation réaliste, l'homme à la culture formelle [*der formell Gebildete*], que l'on considérait jusqu'alors comme le tenant d'une culture supérieure [*höher Gebildeten*] et universelle se révèle le représentant d'une culture unilatérale [*einseitig Gebildeten*]. Les réalistes, quant à eux, comme leur rejet de la philosophie contribuera ensuite à le mettre en valeur, reculent d'épouvante devant l'abstraction et la spéculation ; en cela, ils sont eux-mêmes abstraits et tout aussi unilatéraux. Les deux modèles « veulent de toutes leurs forces rester limités au lieu de devenir illimités » (Stirner, 1972b, p. 36). Ils sont inconciliables parce qu'ils s'opposent radicalement tout en partageant un même principe : l'idée que l'éducation vise à procurer une certaine habileté. Aucune reconnaissance n'est possible entre eux, tous deux doivent disparaître. Pour le dire dans une langue plus métaphorique :

L'élégance vide de l'humaniste, du dandy, ne pouvait échapper à la défaite ; seulement le vainqueur reluisait du vert-de-gris de la matérialité, il n'était rien de plus qu'un industriel sans goût. Dandysme et industrialisme se disputent la proie d'adorables jeunes gens et jeunes filles et souvent échangent trompeusement leur armure, le dandy faisant montre de son cynisme grossier et l'industriel de sa lingerie fine. En tout état de cause, le bois vivant de la massue industrielle aura tôt fait de briser la cane desséchée du dandysme dégénéré ; mais, vivant ou mort, du bois reste du bois, et la flamme de l'esprit vient-elle à luire qu'il doit se consumer dans le feu (Stirner, 1972b, p. 34).

Éducation humaniste et éducation réaliste ne se verront dépassées que dans un nouveau principe. L'éducation qui le porte, que Stirner appelle de ses vœux parce qu'elle est le fruit du développement historique, c'est celle qui forme l'individu à être son propre créateur et à pouvoir se recréer perpétuellement, c'est celle qui forme la volonté. On en revient donc à ce qu'annonçait la « Réplique ». Mais il est désormais possible de replacer cet appel dans la perspective historique qui est celle de Stirner.

¹³ La dénonciation des médiateurs – et, dans la même veine, du « juste milieu » – est une thématique centrale du jeune-hégélianisme. Elle se fonde sur la critique, à la lumière de la dialectique hégélienne – et par-delà les différentes lectures de cette dernière que peuvent faire les divers membres du mouvement –, des positions conciliatrices en tout genre.

Du philosophe à la personnalité libre

Philosophie et éducation

Il faut s'attarder sur un élément brièvement mentionné plus haut : la manière dont l'éducation humaniste et l'éducation réaliste considèrent la philosophie. Stirner rappelle, en citant Heinsius, que la première n'a jamais hésité, dans ses établissements, à enseigner aussi bien les systèmes des anciens que les considérations des modernes, même ceux qui présentent Dieu comme une hypothèse. La seconde se caractérise, par contre, par un certain dédain à l'égard d'une discipline dont le contenu n'est perçu que comme un ensemble de rêveries idéalistes dépourvues d'utilité pour la vie pratique. La philosophie est, en outre, décrite comme ayant abouti à d'interminables discordes n'apportant rien ni à l'Église ni à l'État. Elle ne ferait « que troubler l'esprit de l'époque » et conduirait « à l'incroyance et à l'athéisme » (Stirner, 1972b, p. 35). À ces affirmations, le jeune-hégélien s'empresse d'acquiescer¹⁴. C'est d'ailleurs pour cela que les réalistes ont tort de ne pas mieux considérer la philosophie, et c'est une preuve de plus de leur unilatéralité. Leur ancrage au présent les empêche de concevoir le nécessaire dépassement de l'ordre des choses qui y règne. Dans une perspective largement inspirée des propos que tient alors Bruno Bauer, Stirner loue la philosophie pour les potentialités destructrices de son pouvoir critique.

Le modèle éducatif stirnerien impliquerait-il alors de réserver l'enseignement aux philosophes ? Le jeune-hégélien se garde bien de tirer une telle conclusion. Les intéressés, dit-il, « s'y montreraient assez maladroits » (Stirner, 1972b, p. 36). Très vite, des limites sont posées à la défense, précédemment exprimée, de la philosophie, car « les philosophes aussi doivent aller à leur déclin » (Stirner, 1972b, p. 36). Ce déclin ne veut pas dire qu'elle ne présenterait plus d'intérêt, comme le pensent les réalistes. Eux « font abstraction de la philosophie pour atteindre, sans elle, le ciel de ses aspirations ». Ce faisant, ils « tombent dans l'abîme de

¹⁴ L'opposition entre la droite et la gauche hégélienne apparaît avec la controverse suscitée par la publication de l'ouvrage de David Strauss *Das Leben Jesu* [La Vie de Jésus]. Quant au mouvement jeune-hégélien, il se structure en regroupant ceux qui, suivant la voie ouverte par Bruno Bauer, revendiquent les accusations d'impiété et d'offense à la monarchie adressées, sans discernement, à l'École hégélienne en général par les très religieux et conservateurs Heinrich Leo et Ernst Wilhelm Hengstenberg. Sur cette question, on se reportera par exemple à : Renault (2012).

leur propre vide » (Stirner, 1972b, p. 36). Le philosophe, pour sa part, marque un passage. À l'issue de son histoire, le discours dont il est porteur a conduit non seulement à une négation de la religion et des institutions existantes, mais aussi, dans sa radicalité dévastatrice, à sa propre négation. Le philosophe a toutefois, commente Stirner, cela de particulier qu'il sait mourir. Par-delà un évident mot d'esprit, ce clin d'œil permet de distinguer la personne de son domaine de savoir. La philosophie, comme telle, est arrivée à sa fin parce qu'elle a ouvert la voie à son propre dépassement. La mort du philosophe est sa mort en tant que tenant du savoir philosophique, et sa renaissance personnelle :

Le savoir et sa liberté ont été l'idéal de cette époque, enfin atteint sur les hauteurs de la philosophie. Ici parvenu, le héros édifiera son propre bûcher et sauvera sa participation éternelle à l'Olympe. Avec la philosophie, notre passé se ferme sur lui-même, et les philosophes sont les Raphaëls de la période de la pensée, en qui le vieux principe trouve, dans le flamboiement d'une magnificence multiple, son achèvement, pour devenir, par rajeunissement, de temporel éternel. Qui veut maintenir le savoir le perdra, mais celui qui y renonce le gagnera. Seuls les philosophes sont appelés à ce renoncement et à ce gain. Ils se tiennent devant le feu déjà allumé et il leur faut, tel le héros mourant consumer leur enveloppe terrestre s'ils veulent que l'esprit qui ne passe pas devienne libre (Stirner, 1972b, pp. 36-37).

Savoir et vouloir

D'un point de vue historique, le dépassement de la philosophie – forme la plus aboutie du savoir, « savoir absolu » aurait dit Hegel – marque le dépassement de l'âge du savoir. Il fait signe vers une véritable effectuation de la théorie. Prenons l'exemple de la liberté. Si la philosophie a permis de concevoir la liberté, elle s'est révélée – quoiqu'en dise Hegel, et comme le montre la Réaction en cours – incapable de la réaliser autrement que comme liberté de penser. Or cette dernière ne concerne que notre vie intérieure, notre conscience. Elle ne nous empêche en rien d'être dans un état d'esclavage ou de soumission. Elle doit donc se concrétiser en liberté extérieure. Pour que ce soit le cas, la liberté doit devenir liberté de la volonté. Tel est l'objectif de l'éducation nouvelle.

On comprend alors pourquoi ce n'est pas aux philosophes que cette dernière doit être confiée, mais à « ceux-là seuls qui sont plus que philosophes et, par là même, infiniment plus qu'humanistes ou réalistes »

(Stirner, 1972b, p. 36). Par-delà son caractère percutant, on ne peut saisir véritablement le sens de cette formule que si l'on prend en compte l'importance de l'histoire, collective comme individuelle, chez Stirner. L'éducateur doit être conscient de sa position historique pour conduire l'éduqué à la hauteur de cette dernière. Mais il ne peut atteindre cet objectif qu'en considérant les divers moments du développement de chaque individu. On comprend, dès lors, pourquoi Stirner ne défend pas une éducation qui se passerait totalement de savoirs. La connaissance occupe dans le développement individuel la même place déterminante que dans l'histoire. Pour le jeune-hégélien, volonté et connaissance sont même intimement liées, et c'est ce que les réalistes autant que les humanistes ignorent. Les savoirs qu'ils transmettent, qu'ils soient matériels ou formels, sont toujours positifs, figés. Il peut bien s'agir de connaissances dites pratiques ou de savoir-faire, c'est toujours une reproduction qui est visée.

Certains réalistes, certes, marquent un progrès en ne demandant pas simplement aux élèves d'apprendre, mais aussi de comprendre. Le résultat qu'ils s'efforcent d'obtenir n'en est pas pour autant différent : le savoir n'a pas seulement été inculqué, son sens a été conquis, mais il ne faut pas moins s'y conformer. Il se donne à celui qui sait comme une extériorité, comme un fardeau et n'en vient à subsister que sous forme de maximes ou de principes qu'il s'agit d'appliquer. L'élève est aussi éduqué à se trouver chez lui dans un monde donné, à développer les habiletés que ce dernier requiert. Le jeune-hégélien interpelle d'ailleurs les réalistes en ces termes : « "La vie pratique !" Par là on croit déjà avoir beaucoup dit, et cependant les bêtes mêmes ont une vie tout à fait pratique : aussitôt que leurs mères les ont sevrées de leurs soins pratiques à les nourrir, elles cherchent leur nourriture à travers champs et forêts, à moins d'être attelées au joug d'une occupation » (Stirner, 1972b, p. 40). Contrairement à ce que veulent faire croire les champions de ce camp éducatif, le modèle qu'ils défendent n'est pas spécifiquement humain. Seule une formation ayant pour ambition de construire la personnalité propre des élèves peut mériter le nom d'éducation, le reste ne diffère en rien de ce que font les autres espèces du règne animal. Avec les méthodes traditionnelles d'enseignement on n'obtient « qu'un dressage aux formes et au palpable et de la ménagerie des humanistes ne ressortent que des lettres, de celle des réalistes que des "citoyens bons à quelque chose" ; les uns et les autres ne sont cependant que des êtres assujettis » (Stirner, 1972b, p. 39).

Contre les humanistes et les réalistes, on peut toutefois percevoir le savoir comme négatif – le terme prenant ici une valeur dialectique, et ne recouvrant pas un jugement de valeur. Il confère ainsi un pouvoir d'abstraction. Ce serait, nous dit le jeune-hégélien, une erreur que de « sauter la volonté de savoir sous prétexte d'accéder aussitôt à la volonté » (Stirner, 1972b, p. 37). À travers le savoir, chaque personne peut s'abstraire de la matière¹⁵ et la transformer en esprit [*in Geist verwandelt*]. L'homme libre est ainsi celui « qui a surmonté le donné » – telle est la tâche de l'abstraction – et « repris ce qu'il lui a arraché en le questionnant dans l'unité de son moi » (Stirner, 1972b, p. 37) – et donc achevé le savoir en volonté. La connaissance n'est plus alors extérieure, elle ne s'apparente plus à un avoir ou à une possession qui nous leste, elle est « intimement unie à ce que je suis » (Stirner, 1972b, p. 37). Pour les formes d'éducatrices traditionnelles, la séparation des sphères théoriques et pratiques se donne selon un caractère sacré. Les personnalités libres que désire construire l'éducation nouvelle doivent en opérer la profanation. Elles restituent à l'usage ce qui se donnait dans une insurmontable différence.

Tout autres sont les hommes dont les pensées et les actions se développent et se rajeunissent constamment, différents de ceux qui restent fidèles à leurs convictions : les convictions elles-mêmes restent inébranlables, ne fluent ni ne refluent dans le cœur, comme un sang artériel sans cesse renouvelé ; pour ainsi dire, elles se figent à la manière des corps durs et restent même conquises et non apprises, quelque chose de positif ; en outre, on les tient pour quelque chose de sacré (Stirner, 1972b, p. 41).

Il ne s'agit pas non plus d'éliminer les savoirs une fois l'éducation « terminée ». Le rapport dialectique entre individu et savoir peut se reproduire à l'infini. Tout savoir devient ainsi un savoir par soi [*ein Wissen von sich*]. Quant au façonnement de la volonté à l'issue de ce processus, il peut se voir illustré par ce que Stirner appelle le tact. Permettant d'émettre des jugements sûrs, quoique rapides, il est le fruit d'une connaissance profonde qui s'impose pourtant spontanément, tel un instinct, dans la pratique. C'est un « savoir instantané avec lequel chacun détermine sur le champ de l'action » (Stirner, 1972b, p. 41).

¹⁵ La matière est « tuée » dit Stirner : « *der Stoff wirklich getötet* ».

Volonté et indiscipline

La volonté, on l'aura compris, n'est pas un pur produit de l'éducation. Si elle en est l'objectif, elle en est aussi le point de départ. Les éducations traditionnelles ne l'ont pas compris puisqu'elles s'accordent pour la mater afin de conformer les corps et les esprits. Fabriques de la soumission, leurs rouages, parfois, s'enrayent. S'il ne manque jamais d'audacieux pour proposer d'améliorer le mécanisme, Stirner nous invite, lui, à tourner le regard et à apprendre de leurs échecs : il existe bien, dans le monde actuel, des personnalités libres. Si « l'école n'en livre point » (Stirner, 1972b, p. 39), elles ne s'en sont pas moins formées, aussi, au sein de cette dernière, bien que malgré elle. Leur « bon fond d'indiscipline » (Stirner, 1972b, p. 39) n'a pas pu être annihilé. Marque d'une première forme de volonté, une éducation véritable doit s'en saisir, la cultiver plutôt que la réfréner. Le désir d'apprendre et celui de ne pas céder au maître qui voudrait forcer à apprendre ont une même origine. En ce sens, « l'insubordination et l'entêtement de l'enfant ont autant de droits que son désir de savoir » (Stirner, 1972b, p. 42).

Une telle affirmation peut toutefois sembler paradoxale. Que faire si le désir de ne pas apprendre conduit à braver ou même à user de la violence sur le maître ? De telles situations ne justifient-elles pas la hiérarchie entre le maître et l'élève et, par conséquent, l'emploi de moyens permettant au premier d'obtenir la soumission du second ? Stirner conteste radicalement ce « paravent de l'autorité » (Stirner, 1972b, p. 42) et invite, une fois de plus, à un changement de perspective. La fin ne justifie pas les moyens ; les moyens doivent correspondre à la fin. Sur ce point, aussi, l'idée de Heinsius d'un concordat entre l'école et la vie est en ce sens récusée, l'école et la vie doivent se confondre. Le maître lui-même doit être une personnalité libre et c'est en tant que tel – et pas au nom de l'institution, de son savoir ou de quelque source externe d'autorité – qu'il peut briser les possibles fanfaronnades de l'élève. À lui de leur opposer, selon son style, la fermeté de sa liberté. Cette éducation, par la liberté, à une liberté qui ne se limite pas à une liberté de pensée constitue alors la condition de l'égalité. Universelle, « par cela qu'en elle l'homme le plus humble coïncide avec le plus élevé », elle débouche sur « la véritable égalité de tous, l'égalité des personnes libres » (Stirner, 1972b, p. 43). Et Stirner d'ajouter : « seule la liberté est égalité » (Stirner, 1972b, p. 43).

Une volonté éthique

Il semble moins évident, par contre, de comprendre pourquoi Stirner qualifie, à plusieurs occasions, d'éthique [*sittliche*] le type de volonté que doit produire l'éducation qu'il défend. Si l'article ne nous offre que quelques éclaircissements épars, ceux-ci sont suffisants pour attester qu'il se place, à cet endroit, dans le sillage de Bruno Bauer – et, par extension, pour comprendre un peu mieux le rapport de Stirner au hégélianisme. Pour ce dernier, « Libre signifie éthique¹⁶ ! » On retrouve là le legs hégélien. Celui-ci invite à une critique de la moralité [*Moralität*] qui se donne sur le mode de la conviction et implique une volonté déterminée comme singularité subjective qui ferait face à l'universel. L'éthicité [*Sittlichkeit*], qui désigne une correspondance entre l'objectivité du monde éthique et des normes qui s'y trouvent déposées avec les sujets particuliers qu'elle pénètre, lui est opposée. Pour ces derniers, l'élément éthique devient une habitude, une sorte de « seconde nature qui est posée à la place de la volonté première, simplement naturelle » (Hegel, 2013, p. 257).

Si Stirner s'inspire de ces considérations hégéliennes, il s'en distancie dans la mesure où il n'hésite pas à appeler au dépassement des institutions existantes au profit de l'individu. On peut voir là l'influence de Bruno Bauer. Selon ce dernier, l'éthicité est le fruit de la conscience autonome. On pourrait toutefois se demander en quelle mesure il ne s'agit pas là d'un retour à une forme de moralité [*Moralität*], la critique hégélienne visant particulièrement, derrière ce terme, la doctrine kantienne et la part belle qu'elle fait à une autonomie qui se fonde sur un formalisme vide. Lorsque Bauer utilise ce mot, c'est toutefois, et contrairement à Kant, sans référence à quelque loi morale éternelle. L'autonomie a davantage trait au développement de la liberté sous l'œuvre historique de la critique. Elle s'effectue à travers la libération des préjugés et des conceptions cristallisées qui constituent la positivité et dans une créativité sans entraves. Le sujet autonome particulier se réconcilie avec l'universel dans sa participation à la lutte pour le progrès historique, laquelle peut l'amener à contester aussi bien la religion que l'État ou la loi.

Stirner s'enfonce dans cette voie¹⁷ et, tout en revendiquant une formation de la volonté éthique, met en garde contre les ambiguïtés que

¹⁶ Nous traduisons : « *Frei heißt: sittlich!* » (Bauer, 1842, p. 311).

¹⁷ Sans que l'on puisse confondre les deux perspectives, comme en témoigne le désaccord sur la question de la philosophie ou celui qui point, en filigrane, sur la conscience de soi.

peut recéler cet adjectif. À l'heure de qualifier le type d'éducation dont il se fait le défenseur, il refuse toutefois de parler de *sittliche Bildung*. D'aucuns s'en réclament déjà et veulent « nous inculquer les lois positives des mœurs et, au fond, il en fut toujours ainsi » (Stirner, 1972b, p. 44). Afin d'éviter toute confusion, il préfère employer l'adjectif « personnaliste » (Stirner, 1972b, p. 44). Sans quoi, on pourrait penser qu'il ne s'agit que d'une « imprégnation de l'intention morale » d'un parti ou même d'une nation, laquelle n'a rien à envier à la morale de principes pour mener droit à la soumission. Elle ne fait que graver ceux-là à même le corps. Or, la personne libre, faut-il le rappeler, n'est jamais figée, en permanence elle se crée à nouveau.

Conclusion

Que tirer des considérations de Stirner sur l'éducation ? Du point de vue de la connaissance de son œuvre, les textes abordant cette thématique constituent un indéniable apport. Ils offrent un éclairage génétique sur certains concepts clés de *L'Unique et sa Propriété* – à commencer par le fameux « moi [*Ich*] » qui en est au cœur. Ils laissent mieux voir, de surcroît, l'influence de Bruno Bauer sur Stirner¹⁸ et rendent plus saillante, en arrière-plan des accords et désaccords des intéressés, la référence hégélienne et les différentes lectures qu'elle suscite.

Cet ancrage théorique peut toutefois sembler pesant ; il restreint, d'une certaine manière, la portée de la contribution proprement pédagogique des textes de Stirner. Si on l'accepte pleinement, on doit en assumer les limites. Dès lors, par exemple, que celui qui éduque ne trouve plus dans son activité sa jouissance personnelle¹⁹ il peut légitimement se demander « À quoi bon éduquer ? » et, en toute cohérence, passer son chemin. Stirner, pourtant, ne manque pas de présenter la question éducative comme la « base ultime » des autres questions sociales. C'est là un paradoxe de sa pensée. Le « moi créateur » ne peut s'épanouir pleinement que dans un monde peuplé d'individus qui refusent, eux aussi, d'être des créatures ; d'où l'importance, d'ailleurs, de la critique. Mais dès lors qu'il œuvre à l'avènement d'un tel monde comme si c'était pour lui un devoir, il redevient créature.

¹⁸ Alors que c'est davantage la critique que le second adresse, à partir de 1843, au premier que l'on perçoit dans *L'Unique et sa Propriété*.

¹⁹ Pour anticiper sur une thématique de *L'Unique et sa Propriété*.

Face à ce genre de difficultés, on pourrait choisir de se débarrasser d'une partie du lest théorique stirnerien et se contenter de s'inspirer de certains de ses refus : refus d'une éducation par la soumission, refus d'un rapport unilatéral descendant entre le maître et l'élève, refus de la sacralisation des savoirs et des textes. Il ne resterait plus qu'à vanter l'efficacité de ces « méthodes » pour obtenir un discours parfaitement miscible à l'air du temps. Cette approche « technicienne » de la pédagogie est toutefois critiquée par Stirner lui-même, et à juste titre. C'est peut-être là sa principale leçon. Philosophe radical s'il en est, il a beau saper les idées et les idéaux en tous genres qui asservissent l'individu, sa pensée, en général, et ses propos sur l'éducation, en particulier, conservent une évidente dimension historique allant de pair avec une certaine normativité. Ils replacent sur ce terrain la question de l'éducation et de son sens.

Références

- Bauer, B. (1842). *Kritik der evangelischen geschichte der synoptiker* (Vol. 2). Leipzig: Otto Wigand.
 <<http://books.google.de/books?ei=SEjdUseWN5PY7AaP7IHQCA&hl=de&id=Pwc3AAAAMAAJ&dq=synoptiker+bauer&jtp=311>>
- Calvié, L. (1989). *Le renard et les raisins: La révolution française et les intellectuels allemands 1789-1815*. Paris : Études et documentation internationales.
- Dessaux, N. (2016). De Marx comme trompettiste. In Bauer, B. & Marx, K. H.-A. (Trad. H-A. Baatsch), *La trompette du jugement dernier* (pp. 169–395). Paris : L'échappée.
- García, V. (2015). *Le sort de la philosophie. Michel Bakounine, Friedrich Engels, Karl Marx, Max Stirner : Quatre itinéraires jeunes-hégéliens (1842–1843)* (Thèse de doctorat en philosophie). Université Grenoble Alpes.
- Hegel, G. W. F. (2013). *Principes de la philosophie du droit*. (Trad. J.-F. Kervégan). Paris : PUF.
- L'Aminot, T. (2012). *Max Stirner : Le philosophe qui s'en va tout seul*. Montreuil : L'insomniaque.
- Renault, E. (2012). Droite/gauche, jeunes/vieux, les scissions de l'école hégélienne entre 1837 et 1843. In *Le problème de la réalisation de la philosophie à l'époque du Vormärz*. <<https://vimeo.com/63165547>>
- Stirner, M. (1972a). *L'Unique et sa propriété et autres écrits*. (Trad. P. Galissaire & A. Sauge). Lausanne : L'âge d'homme.

- Stirner, M. (1972b). Le faux principe de notre éducation. (Trad. P. Galissaire & A. Sauge). *L'Unique et sa propriété et autres écrits* (pp. 29–44). Lausanne : L'âge d'homme.
- Stirner, M. (1972c). Réplique d'un membre de la paroisse berlinoise contre l'écrit des 57 pasteurs berlinois : La célébration chétienne du dimanche, une parole d'amour à notre paroisse. (Trad. P. Galissaire & A. Sauge), *L'Unique et sa propriété et autres écrits* (pp. 11–27). Lausanne : L'âge d'homme.

Axiomatique victimaire : une pratique du soi victimaire ?

Alix Garnier²⁰

« Là où l'âme prétend s'unifier, là où le Moi s'invente une identité ou une cohérence, le généalogiste part à la recherche du commencement des commencements innombrables qui laissent ce soupçon de couleur, cette marque presque effacée qui ne saurait tromper un œil un peu historique ; l'analyse de la provenance permet de dissocier le Moi et de faire pulluler, aux lieux et places de sa synthèse vide, mille événements maintenant perdus » (Foucault, 1971, p. 141).

Introduction

L'objet de cet article n'a pas valeur de démonstration. Mais bel et bien de mise en réflexion de quelques notions : fabrique d'identités victimaires aux prises avec la production de la subjectivité et constitutive du sujet « victime »²¹ posé en bouc-émissaire (Girard, 1992) et/ou de la production des subjectivités qu'elles fussent celles des « victimes », des bourreaux et/ou celles de ceux qui prennent connaissance, reconnaissance et acte par le *care* du sujet « victime » (toutes sphères confondues : familiale, amicale, éducative, pédagogique, juridique, médicale, associative etc.). Plus précisément, les réflexions s'arriment à une question centrale que j'inscris dans les sciences humaines en empruntant les chemins scientifiques d'auteurs en sciences de l'éducation, en philosophie, en anthropologie sociale, en sociologie, en ethnométhodologie etc. Comment le sujet (dit) victime entre-t-il dans les jeux de vérité d'une pratique du soi victimaire ?

Il ne s'agit pas d'embrasser toutes les explications, il s'agit de soulever une amorce d'interrogations par de petites entrées réflexives.

L'idée est de détricoter un axe réflexif traversant la *Vis* du « victimaire »²² qui participe à la construction identitaire de la posture

²⁰ MCF, Université Lille3, Professeur-Cirel.

²¹ Dans un premier temps j'accorde au terme « victime » des guillemets, je m'en expliquerai plus après, et post explications les lui ôterai.

²² Garnier, A. & Martinez, M-L. (2017-2018) In Projet éditorial, *Recherches&Éducatives*, 20. *La victime émissaire dans l'hypermodernité*.

« Le « victimaire » n'est pas seulement l'adjectif usuel qui correspond à victime, il a aussi été défini par (Girard, 2004) comme un concept pour désigner un type de réaction violente à la violence du processus du bouc émissaire. La réaction victimaire se manifesterait

victimaire. Je m'intéresse cette fois-ci non pas à l'état d'être de la victime la renvoyant à sa décorporéité, à l'état de désolation²³ et à sa désocialisation (Garnier, 2016), ni aux mécanismes rituels et sacrificiels du victimaire (Girard, 2003, p. 82) mais à la figure de la formation du sujet victimaire. Ce que je souhaite mettre en réflexion découle de ces points généraux : Comment la « victime » se constitue-t-elle en sujet victimaire ? Quelles représentations a-t-elle de sa relation personnelle et sociale avec sa posture victimaire ? Autrement dit, quelles représentations a-t-elle de sa pratique victimaire ? Je me permets d'évoquer un parallèle avec les démonstrations de Foucault sur les jeux de vérité. Non, sans vouloir m'appuyer sur cet axiome et sur l'auteur comme fondement de mes interrogations, mais, en m'intéressant à la figure de la formation du sujet victimaire dans la représentation qu'il entretient avec sa réalité victimaire, je renvoie aux concepts de vérité du sujet avec dans son historicité des discontinuités et des continuités. Je préciserai des sujets constitués de/ou (en) strates de sujets polymorphes. Zarka (2002, p. 259) parle de « sujet mobile, divers et multiple ». Si pour Foucault le chemin de la vérité emprunté par le sujet pluriel renvoie en bout de parcours à la pratique de la spiritualité, je ferai une « traduction » comme un parallèle avec la victime en phase avec sa vérité victimaire s'interrogeant sur le fait que :

« La vérité n'est ni un droit, ni un donné. Le sujet n'est pas doté d'une capacité directe d'accès à la vérité. Si le sujet n'est pas d'emblée capable de vérité, il peut le devenir en opérant une conversion ou une transformation sur soi par laquelle il s'arrache à sa condition actuelle. En se transformant soi-même pour accéder à la

quand la victime qui est réellement à plaindre et qui a toujours raison de demander réparation, par exemple par le droit, en vient à crier vengeance et s'enferme dans le ressentiment et la haine de l'autre. Elle revendique alors son statut de victime au risque de la substantialiser pour justifier une vengeance violente. ». De fait, dans cet article découlant de cette revendication je rajoute ici, que le terme du victimaire et de la victime seront aussi utilisés dans l'idée que le sujet accède à la reconnaissance de son statut de victime, au-delà des faits de victimation, le sujet est aussi une victime parce qu'il montre à voir et pose pour certains, soit en adhésivité ou en distanciation aux traumatismes de violences subies, le fait de cette réalité d'attribution, de pratique victimaire. Mais je précise aussi que toutes les victimes n'ont pas forcément accès à cette conscience, du moins pendant un temps.

²³ Le terme « désolé » est utilisé ici selon son étymologie datant du XIIe siècle, elle exprime avec force et vérité cette traversée solitaire apparentée à l'exil. La victime est isolée, poussée à cet état d'être désolée : du latin *desolare*, de la préposition *de*, et *solus*, seul : rendre seul, désert. Enfin, elle est également désocialisée du groupe de pairs, coupée des interactions, et ne peut plus réguler son rapport au monde « réel » social.

vérité, le sujet ne devient pas seulement plus instruit par la connaissance du vrai mais illuminé par elle : « la vérité lui donne accès à la béatitude ». (Zarka. 2002, p. 261).

Et de fait à une pratique – théorisée donc réflexive...

Car, ce qui m'intéresse dans cette construction de la formation du sujet victimaire c'est d'appréhender sensiblement la fabrique de l'identité victimaire comme pratique victimaire. C'est donc de regarder le sujet victimaire dans sa pluralité et sa multiplicité. C'est aussi lui accorder un avant, *avant* de devenir victimaire, un *pendant* expression d'un corps éprouvant l'identité victimaire, et un *après* espoir d'une reconquête du sujet sur lui-même et sur les autres comme sujet allant vers un mieux *ethos*... C'est aussi lui accorder une possibilité d'intervenir sur lui-même dans ces trois dimensions par la pratique réflexive²⁴. Pour poser les bases d'une réflexion en mouvement et aux prises avec les discours scientifiques utilisés et les mises en distanciation d'une analyse expérientielle, je concentre et réduis volontairement le prisme réflexif aux notions suivantes.

Je m'attacherai rapidement à aborder les notions par leurs définitions. Elles sont éclairées par quelques auteurs clés issus de la pluri et transdisciplinarité des champs des sciences humaines que je souligne au fur et à mesure des chapitres. Certains penseurs, scientifiques se sont parfois opposés sur quelques concepts et parfois furent les éclaireurs des uns comme des autres, voire si on s'accorde une approche globale, projective et innovante : complémentaires. C'est donc dans cette logique réflexive que je convoque quelques auteurs dont toutes les notions traitées font écho au sujet réfléchi. Ainsi leurs pensées contextualisées font *boomerang* à mes profondes interrogations comme pour tracer, dans cet article, un axe précis, choisi et pas un autre, du moins là, ici et maintenant en miroir aussi avec ma propre expérience et sa mise en distanciation analytique. La tentation explicative et réflexive est grande, la tâche vers la compréhension est infinie, l'objet traité est complexe et le sujet duquel on traite est multiple et polymorphe. Il me faut donc contenir l'objet traité et le sujet qui le pense et qui le met en écriture. Cet article est donc une mise en réflexion parallèle théorique et expérientielle. Il n'est en aucun

²⁴ Je mobiliserai quelques points d'ancrage à ce concept si usité en sciences éducatives entre-autres, pour n'en extraire que quelques points transversaux, complémentaires et parfois donnant lieu à discussions que je ne traite pas – *a priori* opposées –, Schön (1996), Coulon (1987), Boltanski et Thevenot (1991), Giddens (1987) viennent appuyer ma réflexion.

cas une mise en confrontation des auteurs dont les pensées sont opposées. Il s'agit ici de m'appuyer sur des notions plurielles qui traduisent ma pensée du moment en miroir à celles d'autres penseurs et qui jaillit de mon expérience. Je questionne. Je n'ai aucune prétention démonstrative ni même résolutive, juste celle de tirer des fils d'un sujet que je "porte" en moi avec respect...

Dans un premier temps, pour tenter d'accéder à la vérité du sujet comme victime mais aussi pour comprendre la formation de la pratique victimaire, je traite de la reconnaissance d'une pensée de la subjectivité ou des pratiques de la ou des subjectivités. Ici, je concentre la réflexion sur l'idée que la posture victimaire est (hypothèse non exclusive) construite sur la conscience du soi et sur un assujettissement fabriqué d'une déconstruction possible de celle-ci. La posture victimaire est rendue aussi à la pratique, à l'exercice des subjectivités, et de la désobjectivation, ainsi ce dernier point se pose alors comme possible tiers désassujettissant, et dans le cas de la conscience, la liberté d'être ce que suis à être confère à l'autonomie un possible désassujettissant.

Dans un second temps, rebondissant sur cet étirement réflexif de la désobjectivation comme tiers désassujettissant, je m'enquière de comprendre comment le sujet « désaliéné » des « autrui » et de lui-même se rencontre, parfois de nouveau, fait connaissance avec lui-même et se reconnaît (?). Pour traiter cet aspect, j'aborde une notion empruntée en sciences de l'éducation et en philosophie, celle du soi, plus exactement celle de la pratique de soi. Je décide et m'en explique de dire de la pratique « du » soi comme une mise en distanciation de soi en permanence nécessaire à la déconstruction de la figure victimaire et de fait de la figure de l'emprise. Ainsi, pour ne plus se perdre, quand le sujet a fait l'expérience de disparaître un jour, un temps de lui-même, il trouve en la pratique du soi une pratique de la médiation entre ses sujets multiples le singularisant dans son identité du moment. Le "du", tel que posé ici, sera le ruban de Moebius sécuritaire et absolue condition d'un état d'être inscrit dans une vérité du moment, dans laquelle s'exerce un soi retrouvé. En amont du soi retrouvé, il faut au victimaire disparaître du soi, puis chemin arpenté avoir le souci du soi dans une pratique du soi vers une reconnaissance des sujets traversants ces pratiques existentielles et vers une connaissance du tout du soi, lui-même multiple des plusieurs sois. Cette idée-là ouvre à l'ipséité de Ricœur, autrement dit le soi (1990, p. 12).

L'article ne peut se conclure car il est en lui-même et part lui-même une amorce réflexive sur l'herméneutique du victimaire, mais il peut tout du moins envisager une sorte d'ouverture vers une vérité de celui – ci face à sa pratique comme tiers réparateur. Envisager également que la désobjectivation puisse faire médiation, en désassujettissant la victime des possibles du soi fabriqué. Et même si je ne traite pas ici de ce point, en filigrane l'article dit de ce qui est au dépassement du soi comme logique éducative du sacré et du sacrificiel (Hocart, 2005), expliquant avec intérêt le lien mythico-magique de Girard (1972), (Martinez, 2004-2005) vers un besoin mythico-éducatif (Durkheim, 1916 ; Reboul, 1992 ; Eliachef, 1997). Je dirai mythico-préventif, comme incorporation d'un appris des corps multiples du sujet, protecteur et alertant parce qu'expérientiel.

Le prisme interrogatif que je souhaite aborder et ouvrant aux chapitres se traduit en ces questions : quelles formes de connaissance(s) a le sujet de sa posture victimaire comme construit identitaire d'un soi victimaire social et incorporé ? De quelles « strates » du soi cette figure de la formation du sujet victimaire rend compte d'une pratique du soi, comme auto-vérité de soi, pour un soi retrouvé ?

Reconnaissance d'une pensée de la subjectivité ou des pratiques de la subjectivité ? De la posture victimaire à la pratique du victimaire

Les en(je)/enjeux de vérité de la posture victimaire ?

Elle s'élabore de la pratique victimaire. Pour aborder cette assertion je pars des jeux de réalité de ce qui constitue l'être victimaire, comme Foucault ou Zarka (2002) je regarde du côté du sujet victimaire dans sa construction bio-historique comme « mobile, divers et multiple » et transcendante. Mais je cherche aussi du côté de l'immanence du victimaire. Ma position est celle-ci, si les deux axes sont opposés, ils ne peuvent se rejoindre que si et seulement si je regarde le sujet comme étant un tout des deux : existant et réfléchissant ou « le particulier » et « l'universel » (Wievorka, 1997). Je mobilise, cependant, des auteurs traitant de la subjectivité en opposition parfois car je pars à la quête d'une compréhension profonde bien au-delà des concepts, il me faut donc en convoquer certains, quitte à ce qu'ils soient contraires pour interroger ce qu'ils bougent, touchent, ébranlent dans la réalité de la pratique

victimaire, au-delà du concept le vécu incorporé du concept. Je ne confronte pas les auteurs, j'éprouve ce qu'ils disent d'une vérité à être du victimaire, même à leurs arguments détournés. Je prends cette liberté. Je vais donc m'intéresser à quelques notions de la conscience du soi et à ce que la pensée de Sartre (1943) sur « l'avoir à être » me renvoie à la pratique du victimaire, ainsi qu'à l'idée que sa subjectivité est entretenue, parfois déroutée, voire pervertie par les subjectivités fabrique d'une désobjectivation. De fait, c'est sous forme de strates identitaires formant un tout que je regarde la victime autant dans ses possibles d'autorégulation, que comme étant sous emprise des dominations sociales l'assujettissant.

De la pratique de l'être comme conscience de la conscience de soi ?

Mais, si, pour être victime il ne faut pas nécessairement se reconnaître comme victime, l'acte violent porté au sujet est en soit une accroche définitionnelle, "statutaire", le processus intrasubjectif dont traite Sartre in *l'existence est un humanisme* (1946) permet au sujet d'accéder à son propre univers, ici son univers victimaire. En découle, que s'il accède à cette strate victimaire qui le constitue, il est en capacité libre de ne pas y adhérer. À toute chose son contraire. Il est donc libre aussi en tant que sujet formant sa posture du victimaire d'accéder à ses pratiques ou non, de les reconnaître ou non en tant que telles. Le "procédé" d'*Ek-sistere*, dans la pensée Sartrienne signifie se projeter hors de soi. Il permettrait cette pratique de la subjectivité. Il n'existe pas une prédéfinition de l'homme, l'homme devient ce qu'il a décidé d'être. Le victimaire deviendrait, par cette logique, victimaire parce qu'il a choisi de l'être. Je dirai d'accéder à cette strate-là de son être. Sartre poursuit en avançant que l'homme crée son existence en se choisissant. Cette pensée est intéressante et à questionner dans l'exercice de ce qui fabrique le victimaire comme emprise sociale aliénante. Car, on ne peut faire l'économie, au défendant plein d'espoir de l'existentialisme proposant aux victimes un autre monde que la pratique victimaire, que certaines victimes soient aux prises avec leurs subjectivités aliénantes, elles-mêmes fabriquent des subjectivations sociales et de la domination sociale. Comment donc, échapper à cette condition d'être et de formation de la pratique à être, si ce n'est qu'en refusant d'y accéder ? Par quel procédé ? La figure de l'emprise est tout autant constituante et constitutive de l'existence du victimaire et des pratiques victimaires que la figure du

dépassement de sa condition. Cette assertion est de fait par définition tout aussi enfermante que libératrice, elle est ce que le sujet en fait... Mais, comment le sujet par exemple agressé est ce qu'il est : sujet victimaire ou ne l'est pas ? Par quelles pratiques ?

Comment un sujet réellement victime, c'est-à-dire au sens factuel du terme, incorpore la posture de la victime et s'inscrit dans une pratique du victimaire ? J'explique rapidement les termes, ils sont importants.

Posture vient du latin *positura*, dérivé de *positum*, participe passé de *ponere* : placer, poser. In *Le Larousse*, posture est une attitude particulière du corps adaptée à une situation donnée ; au sens figuré c'est une attitude adoptée pour donner une certaine image de soi comme une position tactique. Ladsus (2007, p. 77) précise que les « vieilles éditions traduisent d'une recherche qui rend commode une situation qui pourrait être compliquée ». Il y a donc une véritable intention de l'acte de posture à rendre compte à autrui de son image... Dans la posture victimaire, je me demande alors, sans juger de la réalité *in facto*, comment est rendue compte à la victime cette posture du victimaire ? Car si l'intention d'aller vers autrui passe par l'attitude rendant compte d'une identité dite victimaire, il y a bien au fondement du soi victimaire, une reconnaissance de sa posture ?

Par la « pratique » (du grec *praxis* qui veut dire l'action), j'entends la pratique de l'activité. Si la pratique de l'activité du victimaire est posée comme actionnelle, je présume qu'elle est consciente ? De fait, elle serait volontaire et aurait pour but de modifier concrètement une réalité. De quelle réalité de la pratique victimaire est-il question ? De quelle réalité de la posture victimaire est-il question ? Ici, rapidement interrogé, si je pars du concept du victimaire qui conscientise donc par définition sa condition à être une victime et ses possibles actionnels dans la pratique du victimaire, je me demande à quel point il ne fabrique pas lui-même une pratique-théorique de la pratique victimaire ? Cette interrogation ouvre de logique à la réflexivité qui de fait permettrait un dépassement de la posture. La pratique-théorique serait alors une activité consciente qui change la vision du monde de celui qui la vit, ou de ceux qui s'engagent dans cette pratique. J'entends également par pratique l'idée qu'elle se pratique donc qu'elle est pratiquée dans un contexte large précis renvoyant aux facticités dont je fais mention plus bas, transversales et mutantes en fonction des époques, des contextes, etc. La pratique est guidée même de manière inconsciente ou floue par l'idée de projet, pour le victimaire par exemple c'est de construire une revendication à être

considérée comme tel. Car c'est de son expérience d'être absolu pour certains, de savoirs et de savoirs faire pour d'autres ou les deux : existants et réfléchissants.

Pour Sartre la solution se trouve au cœur des consciences, chaque conscience exigeant de l'autre d'être reconnue comme conscience, libre. Le parallèle est tentant, mais à mettre en réflexion : en effet, je souligne (Garnier, 2006) m'intéresser à la facticité des victimes et à leur ustensilité. Sartre établit six facticités auxquelles l'homme ne peut échapper, elles font écho à cette existence du victimaire : il est né dans une société et époque données ; le fait d'avoir un corps ; le fait d'avoir un passé ; le fait d'exister dans un monde qui nous préexiste ; le fait d'exister parmi d'autres sujets ; la finitude. Néanmoins, le victimaire aux prises avec ses/ces facticités se fabrique en tant que sujet polymorphe. Toujours dans cette logique il accède à la conscience de soi, et comme nous l'avons vu le sujet est plusieurs : il peut ou non accéder à la conscience de ses multiples, faisant un tout, ou bien de quelques-uns. Se reconnaître du victimaire quand on a été victimisé ne répond pas aux facticités déterminantes pour la condition de l'homme, est-ce à dire que de fait, le sujet peut échapper à ce concept du victimaire ? Le parallèle réside en ces multiples, en la reconnaissance « pour soi » de ses multiples, en la reconnaissance des consciences multiples et libres. Mais le sujet victimaire même traversé de ses multiples est seul dans cet acte vers la reconnaissance pour soi de la conscience du soi. Or l'expérience victimaire montre à quel point, il ne suffit guère de choisir un mode d'existence pour en définir le trajet et le cheminer sans encombre, il faut que cette voie empruntée soit révélée, le terme convient. En effet, le victimaire ne peut se reconnaître comme tel pour lui-même que si l'autre le reconnaît comme tel. Même si le victimaire peut parfois s'en défendre, cette reconnaissance de l'autre est fondamentale dans la pratique de cet exercice, en étant reconnu de l'autre, le victimaire reconnaît qu'il est reconnu et : est. Parallèlement, je dis même symbiotiquement s'opère une « révélation » celle de l'autre et du soi.

Il est à préciser que pour Sartre la conscience est de fait conscience de soi. Elle est un absolu. Elle serait même non réflexive. En effet dans cette analyse, la conscience n'est pas la connaissance de soi, mais pour éclairer la question des pratiques du soi victimaire, l'idée reprise qui consiste à penser que l'être est le mode d'être de la conscience, semble une approche à ne pas négliger. La conscience vient se substituer au concept de sujet. « L'en soi est en acte » (Sartre, 1943, p. 142). L'avoir à

être est éclairant tant cette porte d'entrée ouvre aux possibles, il se conceptualise aussi comme une intériorisation, une totalité.

Dans leur préface Kail et Kirchmayrpose (1965, p. 14) expliquent que « l'intériorité est une condition (...) que le tout à être (...) est toujours en cours de totalisation, y compris lorsqu'il s'agit d'un tout organique ». Ils reconnaissent :

« dans l'intériorité un “conditionnant-conditionné”. Un conditionné parce que le tout qui n'est pas donné ne peut perdurer que s'il est animé d'une tendance qui ne fait qu'un avec la construction du tout : le tout est, en réalité, une loi d'intériorisation et de réorganisation perpétuelle ; autant dire que l'organisme est d'abord une totalisation, plutôt qu'un tout ; le tout ne peut être qu'une sorte d'autorégulation qui entraîne perpétuellement cette intériorisation. La totalisation se fait par l'intégration de l'extérieur qui trouble ».

Je reviens sur l'idée du sujet victimaire composé de ses multiples et des possibles de sortir de sa pratique victimaire par le choix qu'il fera de l'être ce qu'il a à être ou de ne pas l'être ce qu'il n'a pas à être, renvoyant à la “mienneté” chez Heidegger (1927), cette question de la totalisation comme autorégulation, me paraît fondamentale, dans ce qu'elle est une base essentielle (nécessaire, mais que je juge pour ma part insuffisante) à la connaissance et reconnaissance de la pratique victimaire pour un dépassement de celle-ci. De fait, l'autorégulation est un absolu nécessaire en-je/enjeux de médiation. Ici, dans ce raisonnement, la notion de subjectivité serait à comprendre comme un non-savoir :

« Ce qui n'ouvre, ajoute Sartre, que sur deux possibilités : l'une consiste à être son être matériel, comme dans le cas (limite) du système matériel pur, le déficit étant là tout simplement, l'autre s'attachant à modifier l'ensemble en vue d'assurer son maintien, comme dans le cas de la praxis. Entre les deux, il y a la condition d'intériorité au sens où le tout n'est pas quelque chose de donné qu'il s'agirait de préserver quand il est menacé, mais quelque chose qu'il convient toujours de préserver, parce qu'il n'est jamais définitivement donné » (Kail & Kirchmayrpose 1965, p. 13).

Benoist (1996, p. 86) explique aussi la notion de “mienneté” liée à celle de totalisation. Là encore un éclairage vient rendre compte de la possibilité ou non qu'à le sujet d'être ce qu'il est ou de ne pas l'être. L'autonomie devient un enjeux/en-je libérateur. On parle alors ipséité comme « liberté » signifiant « ouverture à/de l'être » :

« Cette « ipséité », au-delà de la subjectivité, et permettant son sens d'être « sien », implique ontologiquement le possible être entier. (...) Cet horizon

d'advenue du Soi à lui-même possibilise ce que nous avons appelé sa « mise enjeu » constitutive, qui le définit comme Soi, loin de n'en être qu'une « propriété » extrinsèque. La fondation du Soi comme mise enjeu de soi (donc du « souci » comme intrinsèquement souci de soi) dans le possible être-entier du Soi, qui paraît donc le constituer même comme Soi, se manifeste comme telle dans le phénomène de l'« autonomie ». (...) Le fait d'être un « Tout », ou tout au moins une totalisation, la réflexivité (déjouée comme *inspectio sui*, regard sur soi, mais libérée comme pure « mise en jeu », rapport du Soi à soi comme essentiel au Soi ». (*id.*)

La victime tant qu'elle n'accède pas à son entièreté ne peut accéder à l'autonomie et peut décider de ne plus être ce qu'elle est. Ici, je ne traite pas des protocoles d'aide, je reste sur des questionnements et sur ce primat médiateur aussi : l'accession à sa mienneté comme liberté d'autonomie et d'en-je de vérité ?

En revanche, pour Foucault les objectivations font parties des jeux de vérité. Les subjectivations, elles préparent :

« les changements dans la perception et donnent lieu à l'application d'un savoir dans un domaine de connaissances précis. De sorte que ce n'est pas seulement la subjectivation ou le devenir-sujet qui se pose comme le problème fondamental, c'est également l'objet qui se trouve concerné et intimement lié aux conditions de toute subjectivation. » (Vihalem, 2011, p. 93).

Se questionne donc le sens du rapport à l'objet ou du devenir objet, faisant miroir au devenir du victimaire. À quel moment peut-on parler d'une objectivation du victimaire et des pratiques victimaires ? Et pour quoi en faire ? Est-ce en faire une problématisation qui peut porter à résolution ? Là aussi le parallèle est tentant si par les jeux et enjeux de domination, le victimaire posé souvent comme bouc-émissaire est l'objet des assujettissements sociaux, parce qu'il est catégorisé, stigmatisé, et de fait traité, dépoli, dé-personnifié, puis exclu parce qu'a-normé, alors il peut être rendu à ce que les subjectivations sociales veulent le rendre : un objet malléable, gouvernable, facilement critiquable et utile comme catharsis aux horreurs attributives que la domination porte en elle. Pour Foucault « un devenir-objet détermine un devenir-sujet, une objectivation se combine avec une subjectivation et modifie sa spécificité » (in : Vihalem, 2001, p. 93). De fait, dans cette logique :

« Les conditions la configuration particulière du sujet (c'est-à-dire le caractère de sa subjectivation) impose un objet propre à elle (tout au moins un cadre dans lequel cet objet se rapporte au sujet) tout comme la configuration précise de

l'objet impose ou donne lieu à un sujet plus ou moins apte à saisir l'objet concerné » (*id.*).

Pour Vihalem (2011, p. 91) la subjectivation est un « processus par lequel se produit la constitution d'un sujet et de sa soi-disant subjectivité ». Parlant de Foucault il dit :

« Il entend le terme subjectivation « dans le sens d'un rapport à l'ensemble des problèmes posés conjointement par la formation des savoirs et par l'exercice du pouvoir, c'est-à-dire dans le sens où la subjectivation devient complémentaire des objectivations et dans lesquelles le sujet ne cesse de se présenter comme objet d'un savoir et d'un pouvoir. Si les subjectivations, passant par le savoir, ne présupposent pas un sujet constitué, c'est parce qu'elles impliquent la constitution du sujet dans l'histoire. Toute histoire « vraie » peut se ramener ainsi à une généalogie, à une observation ayant pour objet la constitution non seulement des sujets, mais également d'un savoir et d'un pouvoir censés procurer le cadre potentiel de ces subjectivations ».

Dans l'historicité du victimaire, comment par un exemple trouver écho avec ce que Foucault appelle la « formalisation » de l'individuel à l'intérieur de relations de pouvoir. » (Foucault, 1975, p. 222) ? Car pour Foucault :

L'« individu, c'est sans doute l'atome fictif d'une représentation « idéologique » de la société ; mais il est aussi une réalité fabriquée par cette technologie spécifique de pouvoir qu'on appelle la "discipline". (...) En fait le pouvoir produit ; il produit du réel ; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production » (Foucault, 1975, pp. 224-227).

Faisant un parallèle avec les stratégies extérieures de domination du corps victimaire et un pont avec l'essence du soi, ce qui paraît intéressant à comprendre c'est comment elles agissent sur le sujet, et comment celui-ci peut décider de ne pas être un être dominé ? Pour Boucher, Pleyers et Rebughini (2017 pp. 13-23) :

« Être acteur, être capable de subjectivation, être sujet, ne se traduit pas dans un rapport intimiste avec soi-même, dans la pure introspection et dans la recherche de l'auto-transparence. Au contraire, renouer avec la notion de sujet-citoyen signifie faire interagir le processus de subjectivation avec le contexte sociohistorique dans lequel ce processus se produit ».

Des subjectivités à la désobjectivation : une pratique-théorique du soi ?

Je pose un concept de réflexivité du soi et de l'action, afin qu'un pont entre la reconnaissance d'une pensée de la subjectivité ou des pratiques de la subjectivité par les auteurs cités puissent, avec les notions qui s'en déconstruisent sur la désobjectivation comme pratique théorisée du soi victimaire, trouver une issue médiatrice. Issue médiatrice aidant et/ou sortant le victimaire de sa posture de dérélition parfois, de souffrance, de tentative de reconstruction. Issue médiatrice aussi, vue simplement comme rédemptrice, réparatrice d'un être en capacité de s'être (re)trouvé en expérience avec la conscience des connaissances qu'il a de lui-même et des autres, conjuguée à celles de ses savoirs, de ses savoirs mis en pratiques et des savoirs des « autrui ».

La notion de réflexivité renvoie à un rapport à soi qui est fondée sur l'introspection. Mais aussi sur :

« L'explicitation existentielle de l'implicite dans l'action de l'agent. C'est ce que Schön (1996) nomme la réflexion-en-cours-et-sur-l'action ; l'agent efficace explicitera cette réflexion, la modélisera pour en faire émerger positivement le savoir pratique inscrit dans son action. La réflexivité est alors considérée comme l'expérience discursive d'explicitation de l'implicite, d'expression du tacite » (Couturier, 2011, p. 19).

Si pour Eraly (1994) elle renvoie au tacite (plan irréfléchi), au discursif, à la pensée sur un objet (plan réfléchi) et sur l'objet de la réflexion qui devient expérience de soi (plan réflexif, pour Foucault, le « mode d'être du sujet » (2001, p. 132) renvoie au souci de soi. Concept des plus réflexif :

« le sujet lui-même, tel qu'il s'est constitué par la forme de réflexivité propre à tel ou tel type de souci de soi, va se modifier. Par conséquent, il ne faut pas constituer une histoire continue du (souci de soi) qui aurait pour postulat, implicite ou explicite, une théorie générale et universelle du sujet, mais je crois qu'il faut commencer par une analytique des formes de la réflexivité, en tant que ce sont les formes de la réflexivité qui constituent le sujet comme tel » (2001, p. 444).

Giddens (1987) nomme cela : la modernité réflexive.

Boltanski et Thévenot parlent d'une « pragmatique de la réflexion » (1991, p. 425). Je souscris pleinement à cet axe. Il me semble patent sur un sujet comme celui du victimaire d'appeler les scientifiques à accepter comme compétence : la pensée réflexive des sujets participant de cela à la

compréhension de leur action et pouvant de fait créer des médias (re)constructifs de leur action. Pour ma part, et en écho profond au sujet traité du victimaire, la place de l'ethnométhode comme pratique réflexive me semble plus qu'essentielle et complémentaire (Garnier, 2017).

De la désubjectivation à la pratique du soi à la pratique du soi *Reconnaissance de la désubjectivation*

En première réflexion à la désubjectivation, retour sur la subjectivation, son opposé pour Wievorka, (2004) c'est :

« la possibilité de se construire comme individu, comme être singulier capable de formuler ses choix et donc de résister aux logiques dominantes, qu'elles soient économiques, communautaires, technologiques ou autres (...). C'est d'abord la possibilité de se constituer soi-même comme principe de sens, de se poser en être libre et de produire sa propre trajectoire ».

La désubjectivation ne serait-elle pas une première fondation vers la figure de la reconnaissance sociale du victimaire, de la reconnaissance intrapsychique du soi victimaire ? Amenant de toute logique vers un soi (re)trouvé comme logique réparatrice médiatrice ? Un soi (re)connu qui se poserait comme une acceptation et une validation de ce qui fut, est, et deviendra voire adviendra ? Un soi vrai comme tiers médiateur réparant le soi victimaire ?

Dans cette notion de désubjectivation, j'inscris le victimaire dans une posture aliénante, qui le rend à sa perte, à sa dérégulation. Rejoignant en cela le courant de pensée des travaux de Wievorka sur la violence.

Lorsque victimisé le sujet se perd face aux traumatismes et qu'il se trouve être dans l'incapacité de s'en sortir, la réflexion sur le sujet de sa subjectivation est patente. De fait la désubjectivation est une révélation de la déconstruction de soi et à prendre en compte tout autant, dans ce qu'elle fait traces dans l'expérience psychique et physique du corps du victimaire. Le corps victimaire est celui rendu à son objectification car souvent sacrifié, misé au placard, stigmatisé, moqué et attribué dans de nouvelles normes (que beaucoup incorporent et restituent dans leurs nouvelles pratiques identitaires), enfermé dans son dedans comme dans son « au-dehors » sous emprise d'aliénations contre émancipatrices et productrices de ressort, de sursaut. Dans la posture victimaire, et dans ce cas précis, tel que dépeint, le victimaire ne peut sortir de ce qui le terrasse, il ne peut être en face et en phase avec une vraie réalité. Il n'est

pas rare que la question de l'aliénation intrapsychique se confonde dans son éprouve avec celle de la fabrique d'une domination des pouvoirs extérieurs. La souffrance peut marier les deux avec délectation et double aliénation. Est-ce que dans cette posture-là, la pratique victimaire joue de cette aliénation et renforce le trait ? Oui, si le sujet victimaire se joue de sa posture et de sa pratique pour la retourner contre autrui, la perversité du jeu participe de la désobjectivation apparente. Certains diront de cette part : de déshumanisation rendue à une animalisation. J'ai envie de voir en chaque sujet au cœur de sa subjectivation ou de sa désobjectivation : un être, un être « mutable » et de fonder en lui (sans lyrisme) l'espoir d'un être homéostatique qui sort de cette pratique victimaire.

Je garde l'idée que dans cette désobjectivation l'être peut disparaître de soi (Le Breton, 2015), mais je garde l'idée forte que l'être donné à son abstraction peut revenir en son être en devenir/à devenir. Car ce qui s'abstrait ne disparaît pas. C'est une modification du prisme de la perception, des représentations et de l'acceptation du sujet par lequel il faut convenir de penser. Je ne crois pas en mon être intérieur, que le victimaire disparaisse totalement de soi, même inexorablement attiré dans sa finitude. Pour ma part cette axiome est essentiel et porteur d'espace de travail sur la désobjectivation, non pas comme une fin en soi, mais comme un renouveau possible, en tout cas comme la possibilité d'un dépassement du soi reconnu victimaire. Wievorka (2005) quant à lui parle d'un sujet « flottant ». Pour « flottant » je dis surtout ballotant, dérivant. Le sujet de la désobjectivation renvoie à des formes d'un « anti-sujet » annihilant autrui, ou de « non-sujet », en tant qu'il n'est pas responsable de ce qu'il fait, le poussant à la « destruction », à l'« auto-destruction » (Wievorka, 2017, p. 6). Pour ma part je considère que le sujet de la désobjectivation reste polymorphe et « démultiple » sujet en redéfinition de lui-même face au social contextualisé qu'il soit victime ou bourreau ou les deux. Car comment même, repenser, par exemple, à travailler avec ceux et celles qui ont commis les pires infamies ? Comment repenser le travail vers la déradicalisation, vers la resocialisation, vers l'intégration etc. ? La question du victimaire embrasse *in facto* celle de la victime en tant que telle et celle du bourreau et parfois dans des logiques de *boomerang* les deux en interdépendance.

Les concepts de subjectivation et de désobjectivation offrent la possibilité d'une alliance avec une pensée globale tout en respectant et liant ce qui est propre et commun au victimaire les processus d'appropriation de l'expérience ou de perte du sens.

Le souci du soi comme désassujettissement du victimaire ?

J'aborde ce dernier point par le prisme du souci du soi et tente de percevoir si le sujet victimaire après la désobjectivation dont-il peut faire existence est en capacité par le souci du soi de ne plus être assujetti. Peut-il dépasser sa condition du victimaire par la pratique du soi ?

Pour avoir le souci de lui-même, le sujet victimaire doit dans son être total fait de ses multiples être en capacité d'extériorité de lui-même. Comme une mise en distanciation de lui, c'est-à-dire de ce qu'il est se connaissant comme tel et aussi des pratiques de figure victimaire qu'il a mis en place auto-construisant, auto-révélat sa posture à être du victimaire.

Dans l'expérience du victimaire il est à se demander si l'anticipation du soi d'Heidegger, peut être saisie comme une pratique du souci de préventive ? Afin que par la pratique du souci du soi, la question de la désobjectivation ne soit plus l'affaire du victimaire ?

Le souci du soi étant advenue du soi, une porte réflexive s'ouvre sur les pratiques offrant un travail sur le soi. Pour Benoist (1996) l'advenue du soi est en soi, le soi lui-même.

Sans tomber dans les modes (spirituelles, sportives, de pleine conscience etc.) qui traversent nos esprits et nos corps, se soucier du soi c'est convoquer une part du soi et c'est en quelque sorte le mettre en jeu face aux résistances psychiques et physiques, individuelles et sociales. C'est donc mettre en jeu son existence et c'est aussi remettre en-je son soi.

Foucault éclaire cet aspect par le terme « culture de soi », il explique que cela demande une profonde conversion à soi. Cette conversion à soi, me semble-t-il ne peut advenir pour le victimaire que si la conscience des strates de son sujet multiple est atteinte. En quelque sorte il est indispensable que le victimaire face le tour de lui-même et de ses pratiques. Une introspection en quelque sorte, mais pas uniquement, une observation également de ses conduites et interactions au monde, des interdépendances qui en découlent et des effets en retour qui en résultent. Alors peut-être que cette conversion à soi lui permettra de s'alléger de l'habit, statut, fonction et tâche du victimaire ?

Se soucier de soi renvoie à la notion de soin et prendre soin de soi est un pas vers la pratique du soi retrouvé. Prendre soin du soi c'est prendre mesure de ses compétences à être ou plus exactement de sa capacité.

Une dimension éthique du *care* doit me semble-t-il être convoquée dans cette pratique du souci du soi. Car comme dit plus en amont, il est nécessaire d'accéder à la conscience du soi et d'être dans la reconnaissance de l'autre rendu à son être pour se dire du victimaire, donc dans l'idée d'un dépassement des désubjectivations vers un désajustement des pratiques victimaires, il est de fait important de considérer la dimension d'interdépendance dans l'approche du *care*. Ainsi, dans la pratique du souci du soi par la pratique du *care*, on traite de l'éthique de la pratique du *care*. C'est fondamental pour comprendre et pour apprendre à sortir du soi victimaire. De fait de la pratique découlent des techniques et les techniques font entrevoir des solutions, des autres possibles, des « exercices permanent du soin de soi-même » comme pratiques personnelles certes mais sociales (politiques). (Foucault, 1984, p. 63). Mozere (2007, p. 9) parle de *L'epemeleia* comme :

« une activité essentiellement sociale, c'est un « service d'âme » qui signe une interdépendance manifestant, en fin de compte, la fragilité de chacun-e. Car cette interdépendance invite à se reconnaître comme malade ou menacé par la maladie. Elle renvoie à l'agencement entre la personne « se souciant de » et la personne (ou l'objet quelconque) dont on se soucie. Le *care* concernant chacun-e de nous, mieux, nous étant nécessaire à tout moment, ne cesse d'ouvrir, transversalement aux institutions et aux pouvoirs instituants, des pratiques, des expérimentations, d'où peuvent émerger de nouvelles attentes, de nouvelles aspirations dont il conviendra de se soucier. »

Le souci du soi se retrouve inscrit dans cette pratique du souci du soi, puis dans le souci de l'autre, et du souci de la pratique de l'autre. Là aussi sur le chemin qui tend à réparer les âmes blessées, les sujets errants abstraits d'eux-mêmes un temps, cette notion éthique du *care* est foncièrement réparatrice et semble se poser comme un primat à tous les pas engagés vers la refondation du soi par le soin du soi.

« Par définition je suis l'« autrui » dépendant (pour) d'autres « autrui », et c'est cette reconnaissance, l'accès à cette dimension politique qui fait société – une société fondée sur le souci de soi et de l'autre. En ce sens, l'éthique du *care* propose une nouvelle forme de « problématisation » du souci. » (*id.*).

Une ouverture en conclusion

Puisque de la reconnaissance d'une pensée de la subjectivité du victimaire et de ses pratiques, en passant par la désobjectivation de celui-ci et de ses pratiques ; le dernier point soulevé porte en lui l'espoir d'un possible dépassement de sa condition victimaire vers d'autres pratiques, celle du *care*, cet article, sans se conclure, peut s'ouvrir peut-être en parallèle aux pratiques bienveillantes du *care*, aux pratiques d'autoformation du soin dont se saisissent beaucoup de sujets pour réguler leurs maux, leurs blessures, leurs traumatismes etc.

Est-ce que cette ouverture vers, par exemple la méditation, s'inscrit dans l'autoformation du sujet à sa pratique du *care* ? Est-ce que cette démarche d'une pratique d'autoformation est une anticipation sur la pratique du victimaire ? Si oui, elle se pose comme un préexistant à ce qui n'est pas encore : la reconnaissance du victimaire. Mais de fait s'autoformer ne déplace-t-il pas les enjeux et en-je de vérité, traités ? Car en mettant en pratique des *technè* de ce qui ne pourra pas s'advenir, peut être advenir mais pas à soi, c'est poser sur soi une gouvernance permanente du soi sur lui-même. N'est-ce pas alors fabriquer de nouveau une pratique d'un soi aliéné et donc victime ? Cette notion ouvre à la pratique de la liberté, plus encore à l'éthique de la liberté.

Références

- Andrieu, B. (2016). Conférence introductive : Le corps est-il un outil d'émancipation ? In : journée d'étude de la Société Binet-Simon : *Émancipation et Formation de soi*. Co-organisé : laboratoires Experice et LLCP de l'Université de Paris 8 Vincennes à Saint-Denis et la société Binet Simon, *Recherches & Éductions*.
- Benoist, J. (1996). Être soi-même : Heidegger et l'obsession de l'identité. *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, 94, 1, 69- 91.
- Boltanski, L. & Thévenot L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Couturier, Y. (avril 2007). Les réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique. *Revista Basileirade, sociologia de emoçao. RBSE*, 6, 16, 18-27.
- Durkheim, E. (2014/ 1916). *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF.
- Eliachef, C. (1997). *Vies privées, De l'enfant roi à l'enfant victime*. Paris : Odile Jacob.

- Eraly, A. (1994). L'usage de la psychologie dans le management : l'inflation de la "réflexivité professionnelle", In : Bouilloud, J-P. & B.
- Lécuyer, P. (1997). *L'invention de la gestion. Histoire et pratique*. Paris : L'Harmattan, (135-159).
- Famose, J-P. & Bertsch J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1971). *Nietzsche, la généalogie et l'histoire*. In : *Hommage à Jean Hyppolite*, Paris : PUF, (DE, vol. 2).
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*, Cours au Collège de France. Paris : Gallimard/Seuil.
- Gaillard, B. (2017). *Un bouc émissaire dans votre service ou votre famille : Comment agir ?* Rouen : PURH.
- Garnier, A. & Martinez, M-L. (2017-2018). In : Projet éditorial, *Revue Recherches & Éducatives*, 20 (à paraître octobre 2018), *La victime émissaire dans l'hypermodernité*.
- Garnier, A. (2017) (à paraître) *Vers une conscientisation de ce qui fait sens commun dans les savoirs professionnels et expérientiels entre chercheurs, citoyens et institutions*. Paris : L'Harmattan.
- Garnier, A. (2016). Décorporéité du bouc-émissaire apsyche, désolé et désocialisé (61-74). In : *Corps et méthodologies. Corps vécu, corps vivant et corps vécu*. Paris : L'Harmattan.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris : Grasset.
- Girard, R. (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris : Grasset.
- Girard, R. (1982). *Le bouc émissaire*. Paris : Grasset.
- Girard, R. (2003). *Le sacrifice*. Paris : Bibliothèque nationale de France.
- Hegel, G. W. F. (2006). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Vrin.
- Heidegger, M. (1927). *Être et le temps*. (Trad. E. Martineau). Ed. Numérique hors commerce.
- Hocart, A-M. (2005). *Au commencement était le rite*. Préface de Scubla, L. Paris : La découverte MAUSS.
- Ladsous, J. (2007/4). Posture du corps et de l'esprit. *VST-Vie sociale et traitements*, 96, 74-77.
- Le Breton, D. (2015). *Disparaître de soi. Une tentation contemporaine*. Métailié. Traversées.
- Martinez, M-L. coord. (2004, 2005). Approche anthropologique en éducation et en formation. *TREMA*, 23-24.
- Mozère, L. *Le Portique* [En ligne], 13-14 | 2004, mis en ligne le 15 juin 2007. *Le « souci de soi » chez Foucault et le souci dans une éthique politique du care.* » URL : <http://leportique.revues.org/623>.

- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Sartre, J-P. (1942). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Pensées.
- Sartre, J-P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Éd. Logiques.
- Vihalem, M. (1993). Qu'est-ce qu'une subjectivation ? Les rapports entre le savoir, le pouvoir et le sujet dans la pensée de Michel Foucault. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 8, 89-100.
- Wieviorka, M. (dir.). (1997). *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. Paris : La Découverte.
- Wieviorka, M. (2015). *Retour au sens. Pour en finir avec le déclinisme*. Paris : R. Laffont.

***L'Action Féministe* et les institutrices : un « événement de parole » au début des années 1910**

Bérengère Kolly²⁵

« Aux institutrices : Voulez-vous voir cesser l'inégalité révoltante qui fait de la femme un être inférieur dans la Société ? Voulez-vous devenir matériellement et moralement les égales de vos Collègues Instituteurs ? (...) Institutrices, vous avez pour vous la force du droit, mais elle n'est rien sans la force du nombre. Soyez le nombre, et vous vaincrez ». *L'Action féministe*, décembre 1909.

« J'appelle événement de parole la saisie des corps parlants par des mots qui les arrachent à leur place, qui viennent bouleverser l'ordre même qui mettait les corps à leur place en instituant la concordance des mots avec des états de corps. L'événement de parole, c'est la logique du trait égalitaire, de l'égalité en dernière instance des êtres parlants, qui vient disjoindre l'ordre des nominations par lequel chacun était assigné à sa place ou, en termes platoniciens, à sa propre affaire ». (Rancière, 2009, p. 66).

Introduction : un « événement de parole »

La publication de *L'Action Féministe*, à partir de 1908, constitue sans doute un événement de rupture entre l'assignation des corps et la production égalitaire des mots et des discours, un « événement de parole », comme le conceptualise Jacques Rancière. Ce bulletin est publié par des institutrices, qui, revendiquant leur appartenance sexuée, entendent faire entendre un *dire* désaccordé au *faire* qui leur est assigné. Elles s'emparent « de mots qui ne leur sont pas destinés », et « inventent un sujet nouveau » (Rancière, 2009, p. 66). La parole, dans un tel événement, vient « perturber l'ordre des corps », et permet à ceux qui parlent de « s'affirmer dans leur égalité d'êtres parlants ».

Certes, en 1908, la parole des femmes, la parole féministe, et la parole des institutrices n'est pas nouvelle. Quelle est donc la particularité de *L'Action Féministe* ? Les militantes de ce bulletin écrivent à la fois en professionnelles, en travailleuses et en femmes, s'intéressant au « sort », à la fois, de la professionnelle (supposant un regard syndical), de la travailleuse et de la femme qu'est l'institutrice. De leur point de vue

²⁵ Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, université Paris-Est, LIS (EA 4395), UPEC, F-94010, Créteil, France.

d'institutrices, elles déploient des problématiques professionnelles et féministes : elles se demandent comment les institutrices peuvent porter le féminisme, d'une part, et comment le féminisme peut s'incarner « pratiquement » avec le militantisme des institutrices, d'autre part. Mais elles cherchent également à penser comment les institutrices peuvent constituer un groupement pionnier, porteur d'une voix qui est à la fois la sienne et celle des autres – autres femmes, autres travailleuses. Elles se pensent ainsi comme des militantes qui luttent pour leurs collègues institutrices qui n'ont pas encore la force de lutter ; qui luttent pour les autres travailleuses, celles qui pourront s'appuyer sur leurs luttes pour justifier les leurs ; qui luttent, enfin, pour toutes les femmes, qui verront ainsi avancer leurs droits.

Il faut donc comprendre cet événement de parole à partir de la place historique singulière des institutrices, celles d'un *privilège*, tel que le conceptualise Geneviève Fraisse à propos de Simone de Beauvoir (Fraisse, 2008, p. 8 *et sq.*). Le « privilège », au singulier, signifie d'abord « la loi privée, particulière », une protection « intime », donc aussi « une force (...) le privilège valide l'écrit ; et donne confiance ». Conjointement, les privilèges, au pluriel, ceux, pour Beauvoir, d'une femme savante et émancipée, ceux d'une classe sociale plus aisée, « soulignent la dimension d'une responsabilité historique », c'est-à-dire aussi « l'exercice de la liberté, (...) dans un monde qui reste hiérarchisé » (*op. cit.*, p. 9). En ce sens, et en reprenant ce terme pensé initialement dans un contexte existentialiste et pour une femme écrivant dans les années 1950, les institutrices de *L'Action féministe* jouissent sans doute d'un privilège, dont elles peuvent faire « un moyen, instrument dans une situation propre à exercer sa liberté » (p. 15).

Ce privilège, au début des années 1910, est sans conteste celui de l'instruction, mais également celui d'une formation spécifique et d'un esprit de corps. La profession d'institutrice publique est en effet le premier débouché des femmes possédant le brevet élémentaire ou supérieur – femmes dont le nombre, en ce début de XXe siècle, croît considérablement. Ces dernières bénéficient alors, contrairement aux institutrices libres, très nombreuses, mais vivant dans des conditions difficiles, et peu organisées, d'une formation solide, d'un sentiment de corps alimenté par la volonté de servir le peuple. Marie-Hélène Zylberberg-Hocquard, dans son étude sur le syndicalisme et le féminisme, le souligne :

« Elle [l'institutrice] est, parmi les travailleuses, celle qui analyse le mieux le sentiment de fierté qu'éprouve une femme qui peut se suffire à elle-même » (Zylberberg, 1978, p. 59).

En outre, la comparaison avec l'instituteur en matière de salaire est plus aisée que pour les autres professions : les tâches sont identiques entre institutrices et instituteurs, et les mariages endogames au sein de la profession sont monnaie courante. Enfin, « l'événement de parole » qui est celui des militantes de *L'Action Féministe* est le fruit d'une conjoncture particulière, celle des années 1910. Cette décennie voit, en premier lieu, augmenter de manière significative le nombre de travailleuses, de travailleuses syndiquées, mais également de syndicats uniquement féminins, passant de 31 en 1900 à 162 en 1911, pour représenter 24,9% des travailleuses syndiquées (Guilbert, 1966). Elle propose, pour les institutrices, en second lieu, d'une situation intellectuelle et sociale a-normale et conjoncturelle », comme le soulignait déjà Anne-Marie Sohn dans son étude sur les institutrices de la C.G.T.U. (Sohn, 1977, p. 414), celles de « marginales ». Les institutrices sont en effet plus instruites que les autres travailleuses, mais plus isolées, mal considérées et mal payées, à qui la vie de famille est souvent refusée. « Elles étaient donc prédisposées à une réflexion critique sur leur condition et à une action tant professionnelle que féministe pour défendre leur salaire » (*id.*). « Marginales », ces institutrices sont ainsi poussées, par les conditions matérielles et idéologiques qui sont les leurs, à la lutte, à la fois, nous allons le voir, syndicale et féministe. Dans les années qui suivent, en effet, et plus particulièrement après 1939, la profession d'institutrice se normalise, se féminise ; l'institutrice devient une travailleuse comme les autres et une mère de famille :

« Sa combativité s'en ressentit. Elle perdit alors ses chances d'égalité avec les hommes. Le mythe du salaire d'appoint et du métier féminin reparut, détruisant les possibilités de promotion. La société française, après avoir rejeté ce type de femme, le digéra, le ramena à la norme. (...) Faut-il aller jusqu'à supposer que seules les marginales étaient assez motivées pour devenir les égales des hommes ? » (*id.*)

« Marginales » au regard de l'ensemble des institutrices, et de l'ensemble des travailleuses, ces femmes engagées déploient pourtant une argumentation et une action qui fait histoire. Leurs publications dans de nombreuses revues participent de la réflexion autour des méthodes innovantes en éducation ; leur engagement syndical aboutit à une égalisation des conditions entre institutrices et instituteurs. Leur action est

donc essentielle dans l'histoire de l'enseignement et celui du syndicalisme enseignant.

Cet article entend s'intéresser aux débuts du journal, donc à la prise de parole inaugurale qui est la sienne. Cette parole est à la fois générique et spécifique.

Le générique concerne des problématiques qui dépassent la seule période des années 1910, en particulier l'articulation et les contradictions entre socialisme, syndicalisme et féminisme. En ce premier sens, ce texte entend modestement contribuer à une historiographie qui laisse encore peu de part à ces actrices de l'histoire, et peinant à les envisager comme les entières participantes des luttes sociales et politiques de l'époque²⁶.

Le spécifique concerne l'action des institutrices pour elles-mêmes. Cette action s'inscrit dans au moins deux filiations intellectuelles de l'émancipation. La première est philosophique : elle est celle du refus de la servitude volontaire de la part de ceux, ou celles, qui ont le nombre. Il s'agit alors pour ces institutrices de se demander *comment faire nombre*, comment s'unir pour peser de tout leur poids dans les décisions qui sont celles des amicales, en direction de droits plus égalitaires. La deuxième filiation est politique : elle est celle des groupements féministes depuis le début du XIXe siècle et celle, même lointaine, du socialisme utopiste – les saint-simoniennes et *La femme libre*, les femmes de 1848 et *La Voix des femmes*, et des groupements d'instituteurs et d'institutrices des années 1830 et 1848²⁷. Il s'agit dans ce sens d'engager une action sororale (Kolly, 2015), c'est-à-dire impliquant des résonances et des alliances entre des femmes, habitant leurs divergences, alliance éventuellement ponctuelle ou conjoncturelle – ici, la corporation des institutrices – pour faire avancer une cause commune. Les institutrices de *L'Action Féministe* proposent ainsi une forme paradoxale de collectif féminin : il s'agit d'abord de former un « nous » sororal et restreint, un « nous, institutrices féministes » ; cette étape indispensable doit leur permettre de construire un « nous » des institutrices, explicitement corporatiste, en ce

²⁶ Deux ouvrages pionniers, pour le début du XXe siècle, vont dans ce sens : celui de Christine Bard, *Les filles de Marianne*, publié en 1995 chez Fayard, ou encore l'ouvrage de Florence Rochefort et Laurence Klejman sur le féminisme de la IIIe République, *L'égalité en marche, le féminisme sous la IIIe République*. Paris : Presses de la Fondation Nationale de Sciences politiques.

²⁷ Les prolongements théoriques et les filiations philosophiques et politiques entre les institutrices de *L'Action Féministe* et la « Société des instituteurs et des institutrices » (1831) ou l'« association fraternelle des institutrices socialistes » (1848, par Pauline Roland et Jeanne Deroin) seraient à étudier.

qu'il propose un « féminisme pratique », d'ancrage socialiste. Pour cette raison, ce « nous » corporatiste pourra alimenter le féminisme général, pour toutes les femmes. Entre particulier, spécifique et universel, les institutrices féministes ont ainsi la double audace d'affirmer le féminisme à l'intérieur d'un syndicat aux rouages principalement masculins, et d'affirmer le socialisme dans un mouvement féministe suffragiste avant tout « bourgeois ».

Pour étudier cette parole, nous nous restreignons donc volontairement aux deux premières années du bulletin, dans l'optique d'éclairer les conditions de possibilité de cette même prise de parole – c'est-à-dire aussi l'argumentation et l'action qui sous-tendent la volonté d'être considérées comme des interlocutrices valables. L'étude du contenu théorique et pratique – prises de positions corporatistes, politiques ou pédagogiques, en articulation à l'histoire de l'enseignement – fera par conséquent, et suivant la même logique, l'objet d'un article ultérieur. Un tel déroulement entend soutenir l'idée que pour faire entendre des propositions éducatives – ici, celles des institutrices féministes – il est nécessaire d'abord d'exister comme entité, et le syndicat, en ce sens, fait partie des entités supports possibles. Nous connaissons le rôle pour l'école, par exemple, pour l'école maternelle, d'associations d'institutrices comme l'AGIEM (l'Association des Institutrices des Écoles Maternelles de France et des Colonies), fondée en 1921 : de tels regroupements peuvent être considérées comme les prolongements pratiques des premières associations créant l'institutrice comme une actrice sociale. Une militante témoigne ainsi en 1910 de ce qu'elle a découvert en fréquentant le groupement :

« Qu'y ai-je donc découvert ? Tout simplement l'Institutrice. Dans ces groupements où elle est chez elle, la « Nullité » que j'ai jadis secouée rudement – histoire de la réveiller – se révèle avec son naturel et ses qualités propres et généralement insoupçonnées » (*L'Action féministe*, février-mars 1910).

L'Action Féministe : le bulletin des Groupements Féministes Universitaires

Les institutrices, le syndicalisme et le féminisme : esquisse d'une problématique

Dès les prémices du syndicalisme, les institutrices semblent faire part avec les instituteurs dans la lutte pour la reconnaissance de la corporation

et la protection du métier. Une première « Société des instituteurs et des institutrices » voit le jour en 1831 ; Pauline Roland et Jeanne Deroin fondent en 1848, en parallèle des groupements féministes, une « association fraternelle des institutrices socialistes » (Zylberberg-Hocquard) ; au moment de la mise en place du système scolaire de la III^e République, et après la loi Waldeck-Rousseau sur les syndicats professionnels, un projet de syndicat des instituteurs et institutrices de France est déposé à la préfecture de la Seine en 1887, dans l'été qui précède la circulaire Spuller interdisant la syndicalisation des enseignants. Dans ce contexte d'interdiction, et après l'édiction de la loi 1901 sur les associations, se créent les « amicales », qui visent à la fois « le perfectionnement pédagogique » et « la défense professionnelle des instituteurs qui inclut celle de l'école laïque » (Mouriaux, 1996, p. 14). L'amicale des instituteurs et institutrices, créée en 1901, défend le statut spécifique des enseignants – traitement avancement, déplacements. Si la question amicalisme / syndicalisme est régulièrement discutée, les activités se rapprochent au fur et à mesure des années du syndicalisme, en particulier à partir de 1905 (Girault, 1996, p. 113). Dans cet article, nous utiliserons ainsi le terme de « syndicalisme » pour décrire l'action des institutrices, bien que cette action ne se situe pas *stricto sensu* dans le cadre d'un syndicat.

La thématique première de la mobilisation des institutrices est le traitement (le salaire), question qui ne concerne pas seulement les enseignantes. L'époque est à la législation autour du travail. Autorisation des associations professionnelles pour les femmes qui travaillent (1884), réglementation du travail des femmes et des enfants (à partir de 1892), autorisation aux femmes de disposer de leur salaire (1907). Les mobilisations féministes sont ici essentielles : pensons à la « loi des chaises²⁸ » (1900), la loi sur le salaire, qui ont fait l'objet de luttes vives. Bientôt des lois viennent protéger la travailleuse mère (congé post accouchement, 1913), et les luttes continuent sur un salaire minimum, la concurrence du travail des prisons et, précisément, le salaire égal « à qualification équivalente et travail égal » (Zylberberg, 1978, pp. 65-67).

²⁸ La « loi des chaises », votée le 29 décembre 1900, « contraignait les patrons de magasins à mettre à la disposition de leurs employées des sièges fixes ou pliants sur lesquelles elles pouvaient s'asseoir entre deux ventes » (Zylberberg, 1978, p. 66). Le vote de cette loi a été accompagné des premiers appels aux boycotts : les féministes ont encouragé les femmes bourgeoises se rendant dans les grands magasins de ne faire des achats que dans les magasins où il y avait assez de chaises pour les femmes employées.

Dans toutes ces batailles, les féministes doivent lutter au sein même des associations syndicales pour faire valoir la légitimité de leurs revendications (Maruani, 1979). L'articulation entre féminisme et syndicalisme est ainsi loin d'être une évidence : dans son travail sur la question, Marie-Hélène Zylberberg conclut que le lien entre les deux luttes est problématique avant 1914, sauf pour la profession enseignante (*op.cit.*, p. 255). *L'Action Féministe*, en ce sens, en témoigne.

L'Action Féministe

Marie Guérin, née en 1864 à Epinal, dans les Vosges, devient institutrice en 1882. Avec son frère Paul, instituteur né en 1872, elle milite à l'amicale des institutrices de Meurthe et Moselle et à la Coopération pédagogique. En 1903, elle fonde à Laxou, une commune proche de Nancy, la « Fédération primaire d'action et d'études féministes » (Zylberberg, 1978, p. 102). Elle en est la secrétaire générale, et Cécile Panis²⁹ la secrétaire adjointe. L'association prend la parole au IV^e congrès des amicales d'instituteurs et d'institutrices, à Nancy, en 1905, sur la question de la coéducation (Mole, 2007, p. 102). La Fédération Féministe Universitaire, qui semble être l'émanation de cette première « Fédération primaire », se structure entre 1905, lors du congrès de Lille de l'amicale, et entre 1908 et 1909, aux côtés de Marguerite Bodin³⁰. *L'Action féministe*, leur bulletin, commence à paraître en 1908. Les documents disponibles restent pour l'instant lacunaires. Nous n'avons pas réussi à retrouver les bulletins de cette première année. Par la suite, la publication est mensuelle : trois bulletins paraissent entre octobre et décembre 1909. Beaucoup de bulletins sont manquants, parfois pour des années entières (1911, ou 1923 par exemple). Nous savons que la publication a eu lieu au moins jusqu'en avril 1926, et n'a pas cessé

²⁹ Cécile Panis (1873-1943) est, en plus de son travail de secrétaire adjointe des FFU, la fondatrice de du groupe féministe universitaire de l'Indre. Elle est l'une des fondatrices du premier syndicat d'instituteurs de l'Indre, où elle prend ses responsabilités (secrétaire, trésorière) et est condamnée pour avoir refusé de dissoudre le syndicat en 1921 (source : Le Maître).

³⁰ Marguerite Bodin (1869-1940) est une institutrice qui exerce d'abord dans l'Yonne. Elle participe activement, dès leur création, aux amicales, proposant des motions sur la paix, la coéducation. Elle participe pleinement de la création des Groupements Féministes Universitaires. Très intéressée par les questions de pédagogie, elle publie des articles dans la revue *Les Petits Bonhommes*, et publie *L'institutrice* en 1922. Voir la préface de Denise Karnaouch dans la réédition de *L'institutrice* chez L'Harmattan en 2012.

pendant la Première Guerre Mondiale. L'historiographie, sur ce thème, est très mince. En dépit du fait que les FFU constituent la première association à se préoccuper directement et spécifiquement du sort de l'institutrice, elles n'ont fait l'objet que de peu d'études, et leur mention est absente des ouvrages de référence sur le syndicalisme enseignant.

Pourtant, les FFU se targuent de quatre mille d'adhérents en 1911, lors du congrès de Nantes (Karnaouch, 2017). En 1912, le nom s'est modifié quelque peu (« Fédération Universitaire d'Étude et d'Action Féministe »). L'objectif est alors « la recherche et la mise en action des moyens propres à améliorer le sort de la femme en général et des Membres féminins de l'enseignement en particulier » (*L'Action féministe*, janvier 1912). L'Association est ouverte aux membres de l'enseignement public, et fonctionne par sections départementales, qui ont leur propre administration (comité, secrétaire, trésorière). Un congrès est organisé tous les deux ans : celui-ci nomme, pour les deux années qui suivent, une « commission permanente » avec un bureau, permettant de coordonner « l'effort » des sections départementales. Si le « sort de la femme » et de l'institutrice est bien l'objectif visé, l'organisation est mixte (l'association prévoit une cotisation de trois francs pour « un ménage de deux adhérents », deux francs pour une adhésion individuelle).

Les FFU sont alors pionnières, posant la question de l'émancipation de l'institutrice de manière frontale et spécifique. Elles dialoguent donc avec d'autres organisations qui abordent aussi ces questions. Ainsi de *L'École émancipée*, organe hebdomadaire de la FNSI (Fédération Nationale des Syndicats d'Instituteurs, créée en 1905, et affiliée à la CGT en 1907), qui paraît dès 1910, et qui a notamment comme membre Hélène Brion³¹. En 1910, Marie Guérin publie dans *L'École émancipée* une tribune présentant le féminisme universitaire et présentant ses statuts ; cette tribune est l'occasion d'une discussion autour de la possibilité ou non d'articuler lutte révolutionnaire et lutte féministe. Les FFU dialoguent en outre avec les Groupes Féministes de l'Enseignement Laïque (GFEL)³² par le biais de Marie Guillot³³, leur fondatrice. Marie

³¹ Hélène Brion (1882-1962) est une institutrice, d'abord féministe engagée dans diverses organisations et au parti socialiste. Elle entre dans le syndicalisme des instituteurs en 1912, et y prend vite des responsabilités de secrétariat. Du syndicat, elle défend des positions pacifistes et milite pour leur diffusion. Inculpée en 1917, elle comparait devant un conseil de guerre en 1918, où elle y défend ses thèses pacifistes et féministes. Elle était proche de Madeleine Pelletier et de Madeleine Vernet.

³² Ces groupes féministes s'affilient à la GCTU (Confédération Générale du Travail Unitaire) au début des années 1920, suite à une scission avec la CGT.

Guillot a en effet pour amie Venise Pellat-Finet, secrétaire adjointe du comité de rédaction de *L'Action féministe*, également adhérente à la CGT et exerçant en Isère. Ensemble, les deux femmes créent la Fédération Féministe du Sud Est en 1911. Comme Marie Guérin, Marie Guillot, qui écrit une tribune féministe dans *L'École émancipée*, assure que la lutte syndicale doit être associée à une lutte féministe (idée de la « double lutte »). Ce sont également Venise Pellat-Finet et Marie Guillot qui se saisissent de « l'affaire Couriau³⁴ » pour soulever la question du travail des femmes au sein de la CGT.

L'Action Féministe, et avec le bulletin, les Fédérations Féministes Universitaires témoignent ainsi de plusieurs spécificités du syndicalisme enseignant : l'intense activité militante et intellectuelle de beaucoup d'institutrices de cette période ; un intérêt et une sympathie croissante pour l'ensemble de la profession, donc aussi de beaucoup d'instituteurs, pour les droits de leurs collègues femmes. Ces deux points mériteraient sans doute d'être davantage soulignés dans l'explicitation des lignes de force du syndicalisme enseignant.

La teneur de l'action : comment créer la solidarité ?

Action féministe ou action syndicale ?

« Notre but, c'est de libérer l'institutrice, pour libérer ensuite avec son aide, la femme. Ce serait donc mal comprendre le but et le mal servir que de recommencer l'éternel assujettissement féminin en suivant une voie déjà tracée par d'autres que nous-mêmes » (*L'Action Féministe*, octobre 1910, p. 54).

³³ Marie Guillot (1880-1934) est une institutrice exerçant en Saône et Loire, qui s'insère très vite dans les amicales naissantes. Elle milite pour le féminisme (elle crée l'« Association des femmes de Saône-et-Loire pour la propagation des idées laïques » en 1906, et est membre de l'Union française pour le Suffrage des femmes), le socialisme, le droit de vote des femmes. Elle tente la construction d'un syndicat instituteur avec Théo Bretin en 1908, s'abonne à *L'École émancipée*, y écrit. Elle prend des positions clairement pacifistes pendant la première Guerre Mondiale, même si elle n'est pas inquiétée, contrairement à Hélène Brion ou Henriette Alquier, également institutrices militantes, féministes et syndiquées. Après la guerre, elle prend des responsabilités au sein de la CGT Voir Liszek, S. (1994). *Marie Guillot, de l'émancipation des femmes à celle du syndicalisme*. Paris : L'Harmattan, et l'article de la même auteure dans le *Maïtron*.

³⁴ Typographe, Emma Couriau demande une adhésion au syndicat du Livre, qui lui est refusé. Son mari, Louis Couriau, prenant sa défense, est radié du syndicat pour avoir laissé sa femme travailler. Le débat s'engage alors dans la presse syndicale, sur le droit des femmes au travail, notamment la question de la concurrence que les femmes apporteraient face aux hommes.

Le premier objet de *L'Action Féministe* est clairement la défense des intérêts de l'institutrice, qui s'effectue selon trois types de lutte.

La première est celle de l'égalité de « traitement », qui doit amener les femmes à être rémunérées de manière égale à leurs collègues masculins. « À travail égal, rétribution égale », écrivent-elles. Il s'agit ici d'affirmer une égalité de généralité au sein de la profession dans son entier. Cette demande donne lieu à une proposition de résolution, présentée à la chambre des députés le 25 janvier 1910 par Ferdinand Buisson – proposition adoptée en principe, mais sans réalisation concrète. Pour les militantes, l'égalité de traitement est une manière « d'achever l'œuvre que nos lois scolaires ont commencée » :

« Qu'il s'agisse de l'enseignement secondaire, qu'il s'agisse de l'enseignement primaire, tout l'ensemble de nos lois repose sur cette idée qu'il y a égalité de traitements entre les deux sexes. Les quatre cinquièmes de la réforme sont faits » (Février-mars 1910, n°5, p. 65).

Le deuxième front de lutte concerne l'unification du service des établissements primaires : il s'agit de revaloriser le traitement, le statut et les conditions de travail des institutrices des écoles maternelles ou des postes communaux. Cette lutte est menée au nom d'une « parenté » unissant toutes les institutrices : « mêmes études préalables dans les mêmes conditions, même somme de savoir dûment constaté » (Janvier 1910, n°4, p. 58). Dans ce deuxième cas, l'égalité est conjuguée au spécifique, puisqu'il s'agit de la faire fonctionner entre les institutrices, et non plus seulement des institutrices et des instituteurs.

En 1913, s'ajoute la demande de l'extension de l'inspection féminine, « ouverte en droit » et « en fait (...) fermée ». L'égalité est ici appliquée dans une optique d'extension – des institutrices aux inspectrices. Ces trois fronts de lutte, spécifiques car concernant les institutrices seulement, doivent néanmoins nourrir le féminisme en général, et l'action des femmes dans la société, leur « rôle social ».

« Non que nous voulions prendre part à toutes les luttes, mais nous estimons que des éducatrices doivent savoir à tout instant où en est le mouvement des idées pour diriger par leur persévérant quoiqu'obscur travail, les femmes de demain dans une voie moins rude que celle parcourue par leurs aïeules » (octobre 1913, n°26).

Ces trois luttes s'effectuent en articulation avec la nécessité, transversale, que l'instituteur reconnaisse

« Que l'Institutrice est moralement son égale et que cette égalité donne droit à l'égalité matérielle et civique (...) Ce n'est pas la différence des sexes qui peut justifier la différence des droits, ni donner à un être humain une supériorité quelconque sur un autre être humain » (Février-mars 1910, n°5, p. 80).

Voilà pourquoi, comme l'indique le titre du bulletin, la défense des intérêts corporatistes doit se faire de manière féministe. L'objectif indiqué dans le premier numéro de l'année 1909 est le suivant : « la recherche et la mise en action des moyens propres à améliorer le sort de la femme en général et des membres féminins de l'enseignement primaire en particulier » (Octobre 1909, n°1, p. 6). Il y a donc un écho entre lutte syndicale, corporatiste, et lutte féministe. Cet écho est double.

Il s'agit dans un premier sens de faire entrer le féminisme chez les institutrices : dans ce sens, l'action syndicale est une déclinaison pratique du féminisme – pour le dire autrement, l'action visée est avant tout celle du féminisme. « Notre but, c'est de libérer l'institutrice, pour libérer ensuite, avec son aide, la femme », écrit un numéro de 1910 (Octobre 1910, n°4, p. 54). Pour Marie Guérin, lutter pour l'égalité de traitement entre institutrices et instituteurs revient à lutter pour l'égalité entre les sexes, et non seulement à combattre pour les intérêts d'une corporation. Autrement dit, les institutrices sont le fer de lance d'une bataille qui les dépasse en tant que groupe, pour s'adresser à l'ensemble des femmes.

« Les féministes nous sont reconnaissants [sic], vous font apparaître au grand jour l'étroite solidarité qui unit entre elles toutes les femmes. La cause des institutrices devient celle de tous les féministes, elle acquiert de ce fait une force qui sera invincible » (Décembre 1909, n°3, p. 35).

Mais il s'agit également, conjointement, et dans un second sens, de valoriser l'institutrice par le féminisme. De cette manière, ce n'est plus le groupement corporatiste qui devient l'instrument du féminisme, mais le féminisme qui devient un instrument au service de la formation d'un groupement particulier. En d'autres termes, les revendications féministes et syndicales constituent le ciment d'un groupe et d'un regroupement encore inédits, l'institutrice étant décrite comme isolée et peu solidaire de ses sœurs professionnelles. En retour, ce groupement, parce que solidaire, nourrira à nouveau le féminisme : en renforçant la solidarité de corps, la sororité qui unit les institutrices entre elles, il créera de nouveaux modèles de solidarité généralisables. Les Fédération Féministes envisagent ainsi une action en cercle vertueux, les deux sens, ou les deux faces de l'action se renforçant ainsi l'un l'autre : créer l'institutrice

renforce les liens entre institutrices, donc entre femmes, renforçant la solidarité ; renforçant donc le féminisme, qui lui-même renforce les solidarités concrètes dans l'action syndicale, etc.

Une « éducation sociale »

« Nous avons, dans nos groupes, une première et urgente besogne à faire, celle d'éveiller la grande majorité d'entre nous à la vie et à l'action corporatives. L'esprit de solidarité, profond, tenace, qui sait se manifester par des actes, cela vaut peut-être mieux qu'un bulletin de vote comme moyen de libération » (Janvier 1910, n°4).

Pour agir collectivement, il est nécessaire de construire un collectif. L'action des Groupements, individuelle et collective, tourne donc autour de l'enjeu d'une « éducation sociale » visant à contredire l'éducation féminine traditionnelle pour créer les conditions d'une solidarité entre institutrices et entre femmes.

Cette éducation sociale se décline de trois manières : penser et réformer les contenus, réfléchir à des modalités d'actions auprès des élèves, et agir auprès des enseignants.

Le contenu est un premier pôle dont les institutrices parlent, mais qu'elles repoussent à une lutte ultérieure. « Ce sera une œuvre de patience, et il s'écoulera du temps avant que nous voyions le jeune homme et la jeune fille recevoir ensemble les notions d'hygiène, de science ménagère qui devront compléter leur culture générale » (octobre 1913, n°26). Si les institutrices suggèrent une pédagogie plus active et plus rationnelle, et ouverte à l'enseignement professionnel, les premiers numéros de *L'Action Féministe* le reflètent assez peu.

L'action auprès des élèves est principalement celle de la « coéducation » mise en place par Paul Robin à Cempuis et par Pauline Kergomard dans les écoles maternelles, à la fin du XIXe siècle. Cette coéducation, qui est déjà en œuvre de fait dans de nombreuses écoles rurales (Rogers, 2003) fait l'objet de demandes régulières dans le bulletin. Les institutrices restent néanmoins prudentes, conscientes que la généralisation de la mixité pourrait avoir des effets paradoxaux, amenant les enseignantes à ne s'occuper plus que des petites sections, et non à diriger des écoles et travailler dans les grandes classes.

C'est la troisième modalité qui fait l'objet principal du bulletin dans ses premiers numéros : créer une solidarité entre les institutrices. Les institutrices déclarent dépasser ainsi la stricte action syndicale pour faire œuvre d'« éducation sociale ». L'institutrice doit, dans les Groupements

Féministes Universitaires, apprendre à connaître et à vivre une solidarité entre femmes. Elle pourra par la suite engager une solidarité plus large auprès de l'ensemble des femmes et des filles. Cette éducation sociale est donc aussi une forme d'éducation féministe, mais envisagée comme *praxis*, dans le double sens d'une action et d'une action transformatrice. Nous sommes ici dans la construction d'un collectif paradoxal : il s'agit d'abord de former un « nous » sororal et restreint, un « nous, institutrices », étape indispensable pour construire un « nous » plus large s'ouvrant à l'ensemble des femmes. Les institutrices de *L'Action Féministe* constituent en ce sens une source, un exemple possible pour penser une éducation féministe, ne s'attardant pas tant sur le contenu enseigné, ni sur les formes pédagogiques, mais sur les institutrices elles-mêmes³⁵. La proposition constitue en cela déjà une audace, puisqu'elle suppose de reconnaître en creux le rôle possible des éducatrices dans la perpétuation de l'oppression, donc leur rôle crucial dans la lutte pour toutes les femmes, pour autant que la « solidarité » prenne un sens concret pour chacune d'entre elles. Elle est en outre originale car elle donne une place toute particulière à l'individue (le néologisme permettant ici de pointer l'individu de manière genrée, c'est-à-dire en prenant en compte les assignations qui sont les siennes).

Le rôle de l'individue dans l'éducation sociale

Les institutrices féministes sont conscientes de créer un groupement doublement restreint : celui des institutrices, au sein de groupements professionnels habituellement mixtes ; celui des institutrices féministes, au sein d'une corporation peu sensible à ces questions. Ceci signifie que bien que le groupement et le nombre soient des éléments essentiels de l'argumentation du bulletin, l'individue (comme individu femme) possède un rôle crucial dans l'action politique et l'émancipation.

Tout d'abord, l'individue possède un rôle dans la construction future du collectif. Pour construire un groupement d'institutrices, il est

³⁵ Cette question du contenu d'une éducation féministe est une question récurrente. Définir par avance la matière d'une éducation féministe peut ainsi poser problème, puisqu'elle risque de devenir une éducation au féminisme ; dans ce cas, toute définition de contenu et de préceptes positifs proposés comme féministes prendrait le risque d'invalider la démarche avant même qu'elle n'ait lieu. Il peut ainsi être envisagé l'optique d'articuler les connaissances à une vue critique s'envisageant comme la création d'un nouveau « paradigme » (Zaidman, 2005, p. 37 et 50), plutôt qu'un contenu déterminé à l'avance.

nécessaire de déconstruire l'éducation féminine traditionnelle, qui habitue les femmes à l'isolement, à la rivalité et au dévouement à autrui. L'isolement et la rivalité les rend craintive à tout engagement collectif ; le dévouement à autrui, pour sa part, fait obstacle à la lutte pour *ses droits propres* :

« Un profond esprit de solidarité pourrait vaincre cette crainte [à s'engager collectivement], mais la femme, si dévouée aux seins, si pitoyable pour ses voisins pauvres, manque encore de ce levain, seul capable de façonner la société future... » (Janvier 1910, n°4, p. 59).

En d'autres termes, pour engager la lutte politique – qui est fondamentalement altruiste, puisqu'il s'agit de lutter aussi pour les autres femmes qui ne se sont pas encore engagées – il est nécessaire de s'intéresser à soi-même. Or se dévouer à l'autre, comme le propose l'éducation traditionnelle, implique au contraire de s'oublier soi-même, de ne pas se préoccuper de son propre sort social et politique, donc de ne pas se préoccuper non plus du sort de ses compagnes d'infortune, ce qui renforce l'isolement et entrave toute solidarité (Février-mars 1910, n°5, p. 76). Voilà comment l'individue doit en premier lieu se tourner vers elle-même : c'est le souci de soi qui devra mener au souci de l'autre. *L'Action Féministe* fait ainsi le pari de la construction d'une solidarité restreinte – celle des institutrices syndicalistes – dans l'espoir de la constitution future d'une solidarité féministe, pour toutes les femmes, puis d'une alliance avec l'autre sexe. Ce choix d'une action restreinte autour d'une solidarité syndicaliste et féministe tient d'une nécessité philosophique.

Ensuite, l'individue possède un rôle essentiel dans le processus de propagande au sein des sections. Certes, la diffusion de l'information s'effectue par la diffusion du bulletin, les congrès et les luttes collectives ; mais elle se fait aussi, pour les raisons que nous avons évoquées ci-dessus, par l'exemple et l'influence, de personne à personne. Ainsi écrit le numéro 7 de l'année 1910 :

« N'y aura-t-il pas dans chacune de nos sections au moins une féministe avide de savoir qui voudra se préparer à jouer, elle femme, un rôle prépondérant dans son Amicale grâce aux connaissances utiles qu'elle seule sera à posséder. L'influence de nos groupes féministes serait alors singulièrement agrandie. Et aux hésitantes, nous citerons comme modèle une féministe, apôtre de la pédologie [science des enfants], mademoiselle le docteur I. Ioteyko (...). Faites comme Mlle Ioteyko, prouvez par votre travail votre égalité avec les meilleurs d'entre les hommes » (Mai 1910, n°7).

Il s'agit ainsi de favoriser le groupement et la diffusion des idées féministes par l'exemple et l'émulation, dans une perspective très kantienne de l'émancipation. *L'Action Féministe* se fixe ainsi l'objectif de la création d'une section féministe primaire dans chaque département, même composée de trois ou quatre membres, afin de favoriser la création d'un collectif féministe susceptible d'agir sur le collectif général des institutrices. Il s'agit ainsi de créer des amitiés et des interactions nouvelles entre institutrices permettant la transmission des actions et des convictions dans l'émulation et l'imitation.

Un « féminisme pratique »

Une fois les conditions remplies (engagement individuel, construction du collectif), il devient nécessaire d'agir, non en opposition, mais sur un autre front que le féminisme suffragiste. Les institutrices affirment la nécessité de ce qu'elles nomment un « féminisme pratique », c'est-à-dire d'un féminisme qui œuvre, d'une part, pour des changements rapides et concrets des conditions de vie des femmes ; d'autre part, pour un vécu réel de la solidarité entre femmes. La première œuvre, celle des changements pratiques, passe par les différentes revendications que nous avons déjà pointés, en particulier celle de l'égalité de traitement, qui ouvre le journal en 1908. La deuxième œuvre, celle du vécu solidaire et sororal passe par la création d'un lien concret, celui du bulletin, qui est aussi le lien de l'information partagée. Mais elle passe également par la construction d'entraînements à la prise de parole, ou encore à l'analyse conjointe des thématiques des Amicales. *L'Action Féministe* s'appuie ainsi sur la parole pour construire une *praxis* féministe, et ainsi une forme d'éducation à la « vie corporative ».

Le féminisme des faits

Sur le principe que « le moindre fait pratique a plus d'importance, pour la cause, que les plus savantes discussions philosophiques ou anatomiques » (Février-mars 1910, n°5), les institutrices mettent leur énergie à l'adoption de résolutions liées au quotidien et à la pratique des femmes. Il ainsi s'agit de doubler un féminisme politique compris comme bourgeois, « théorique et doctrinal », apanage « des femmes appartenant à la haute bourgeoisie intellectuelle ». « Avec la Fédération féministe des institutrices, il [le féminisme] entre dans le domaine des faits, et il pénètre

dans une classe sociale beaucoup plus nombreuse et importante », écrivent les militantes.

Marie Guérin, en février 1910, avance plusieurs arguments en ce sens.

Le premier est celui de l'émancipation économique pensée comme un biais particulièrement favorable pour construire l'émancipation morale. Il s'agit ainsi clairement de se positionner dans une perspective « socialiste ». D'une part parce que les revendications des institutrices sont universalisables, et peuvent concerner toutes les travailleuses ; d'autre part parce que les institutrices peuvent être considérées comme « les prolétaires de l'Enseignement féminin », se méfiant des féministes bourgeoises » (Janvier 1910, n°4). Les institutrices se considèrent ainsi comme des travailleuses : elles prennent ainsi, longuement et régulièrement la parole lors de l'affaire Couriau, déjà citée.

Le deuxième argument est matérialiste : il s'agit de s'intéresser et de transformer le réel de la majorité des femmes, qui sont parfois loin du féminisme, et pour qui il faut tout même engager un combat en faveur de l'amélioration de leurs conditions de vie. « Si nous ne devons pas avoir pour unique objectif le foyer (mariage, maternité), nous ne pouvons pas oublier que la plupart de nos filles seront épouses et mères, ouvrières à la maison, à l'atelier ou aux champs » (Février 1910, n°5). Cet argument est réitéré quelques mois plus tard, lorsque Marie Guérin rappelle que toutes les femmes n'ont pas toutes les même temps à consacrer à la lutte³⁶. Dans ce sens, les institutrices s'investissent d'un devoir solidaire et social envers toutes les femmes.

Le troisième argument, présenté par l'ensemble des GFU dans leur rapport général, la même année, est celui de la stratégie. Les revendications concrètes peuvent être considérées comme plus raisonnables et moins radicales que le suffrage. Le rapport général présente ainsi un féminisme « n'ayant rien d'exagéré et rien qui ne soit très juste et très légitime (...) [se] gardant toujours de toute exagération comme de toute exaltation inutiles » (Février-mars 1910, n°5). Là encore, les institutrices possèdent une place privilégiée : elles font les mêmes études, passent les mêmes examens, effectuent des tâches identiques, ont les mêmes heures de travail, « avec les mêmes obligations sacrées – et de ce que leur anatomie n'est point identique, on conclut qu'on peut payer l'un moins que l'autre ! ». La comparaison est donc évidente, tout comme

³⁶ Ce que suppose à l'inverse le droit de vote. Ainsi, la lutte pour suffrage est laissée à « de vaillantes femmes, plus favorisées que nous, puisque le temps ne leur fait pas défaut comme à nous, sauront conquérir » (Marie Guérin, décembre 1910, n°3).

l'est celle entre deux « jumeaux » qu'une mère traiterait différemment. Ainsi, les militantes affirment que peu d'hommes, y compris « ceux qui croient à la "toute puissance de la barbe" oseront soutenir que cette différence est juste » (*ibid.*).

Le féminisme de la sororité

Il s'agit donc de s'appuyer sur la condition spécifique de l'institutrice pour construire une lutte universalisable, pour toutes les travailleuses, et toutes les femmes. Et pour construire une lutte valable pour les institutrices, ces dernières devront construire un lien spécifique permettant de renforcer leur énergie et leur puissance de lutte. Un communiqué ardéchois du bulletin indique en 1910 qu'un des objectifs des GFU est de *créer* l'Institutrice : de lui ouvrir « des horizons nouveaux », de révéler sa « force » et de voir disparaître ses « éternels ennemis, la timidité et l'isolement » (Janvier 1910, n°4).

Pour créer un « nous », plusieurs ingrédients sont avancés.

D'abord, la non-mixité, qui n'est pas close sur la question sexuée, mais enchâssée dans la lutte syndicale. Les institutrices ne sont pas seulement « sœurs », mais bien « sœurs professionnelles ». Autrement dit, la non-mixité doit permettre aux femmes de « s'habituer (...) à se grouper entre elles », mais également de s'éduquer « aux questions sociales » et « syndicales ». La non-mixité vise ainsi à rétablir une égalité des connaissances et des pratiques en matière syndicale. Les exemples de syndicats mixtes, où les femmes ne prennent pas de responsabilité, et où aucune avancée n'a été proposée en faveur des femmes, sont avancés pour démontrer leur inutilité.

« Lorsque leur éducation syndicale sera complète, alors, il y aura peut-être lieu de fusionner. Jusque-là, marchons parallèlement, la main dans la main, en communion d'idées, mais ne formons pas un tout qui, *au lieu de nous protéger, nous dévore...* je répète qu'il doit y avoir des syndicats de femmes et des syndicats d'hommes : dans les syndicats mixtes les femmes se sentent noyées... » (P. Guérin, Janvier 1910, n°4).

Par ailleurs, la non-mixité devient l'incarnation pratique de la spécificité de la lutte, argument féministe déjà ancien : « l'émancipation des institutrices doit être l'œuvre des institutrices elles-mêmes ». Elle s'écrivent lasses que « Jeanne Coste » attende que « Jean Coste » agisse pour l'amélioration de son sort, et proposent de chercher elles-mêmes la solution (Février-mars 1910, n°5). Cette proposition d'une sororité

professionnelle est signifiante politiquement : il s'agit aussi d'affirmer que

« L'Institutrice, en dehors de son rôle familial ou professionnel a le droit d'avoir de sa mission sociale, une conception plus haute et plus large que celle que vous en avez-vous-mêmes. On n'est pas une névrosée parce que, n'ayant pas de foyer à aimer on se donne toute à l'œuvre d'émancipation de la grande famille professionnelle, pour arriver ensuite par elle, à la libération intellectuelle de la femme et du relèvement de sa situation sociale » (*op. cit.*)

Il s'agit ainsi, dans la corporation non-mixte, de lutter contre l'ignorance des femmes (une forme d'éducation) ; et de lutter contre « l'esprit craintif et conservateur particulier aux femmes et plus encore aux misérables » qui les empêche d'avoir un sentiment de solidarité. L'éducation sociale vise ainsi à engager la résistance féministe par la lutte contre « l'esprit de rivalité ».

« Un profond esprit de solidarité pourrait vaincre cette crainte, mais la femme, si dévouée aux seins, si pitoyable pour ses voisins pauvres, manque encore de ce levain, seul capable de façonner la société future... » (Janvier 1910, n°4).

Mais une fois de plus, cette réunion corporatiste entre sœurs professionnelles est dans le même temps ramené à un universel possible entre femmes.

« Si nous osions – mais pourquoi n'oserions-nous pas ? – nous dirions que l'idéal corporatif des Institutrices est peut-être plus élevé et plus large que celui des Instituteurs. Non seulement nous voulons notre bonheur à nous Institutrices, mais nous voulons le leur aussi : nous voulons celui de la femme en général ; nous ne voulons plus de son asservissement au profit de l'homme (...) Oui, notre idéal est plus élevé que le vôtre » (Juillet 1910, n°9).

La non-mixité avancée reste pourtant un argument étonnant, la Fédération n'interdisant pas les adhésions masculines, et certaines figures comme Paul Guérin faisant partie de l'équipe fondatrice. Gageons que cet argument est basé sur une non-mixité non de principe mais de pratique, les hommes semblant tout de même minoritaires. Gageons en outre que cette question de la non-mixité ait pu faire débat, les positions des différentes personnalités de *L'Action Féministe* étant hétérogènes, sur cette question comme sur la question du suffragisme.

Ainsi, ce « nous » peut-il être décrit comme un enchâssement des appartenances – deuxième ingrédient. Les sœurs ne sont pas repliées sur une identité figée, mais comme un regroupement dynamique, ouvert dans

sa potentialité à d'autres nous différents ou plus larges. *L'Action Féministe* entend ainsi créer des cercles d'action concentriques se renforçant les uns les autres. Le premier « nous », les premières « sœurs » sont les institutrices *féministes*. Ces premières sœurs entendent agir pour toutes les institutrices :

« Non seulement les féministes, mais la totalité des institutrices se doivent de s'intéresser, que dis-je ? de *collaborer* à l'effort déployé en ce moment par quelques militantes d'avant-garde encore trop peu nombreuses » (Octobre 1909, n°1).

Enfin, les institutrices travailleront à agir pour l'ensemble des travailleuses, puis des femmes. Les institutrices deviennent ainsi le fer de lance d'une bataille qui le dépasse en tant que groupe, pour s'adresser à l'ensemble des femmes : la sororité corporatiste fabrique bien du féminisme.

« Les féministes nous sont reconnaissants [sic], vous font apparaître au grand jour l'étroite solidarité qui unit entre elles toutes les femmes. La cause des institutrices devient celle de tous les féministes, elle acquiert de ce fait une force qui sera invincible » (Décembre 1909, n°3).

Cette conception, que nous avons décrite plusieurs fois jusqu'ici, était la description qu'effectuait Anne-Marie Sohn. L'historienne soulignait la posture atypique des institutrices au début du vingtième siècle : isolement, difficultés concrètes mais également instruction et place nouvelle dans la société. Cette place singulière a été exploitée par ces dernières comme une prérogative les autorisant à une combativité toute particulière en faveur de l'égalité des sexes (Sohn, 1977, 414). *L'Action Féministe* voit effectivement l'institutrice comme une assise pratique nécessaire au féminisme ; assise qui ne prendra corps que lorsque les institutrices cesseront de se penser comme des « nullités » (Février 1910, n°5), assumeront leurs qualités individuelles et collectives dans une « communion d'idées et d'aspirations » ; et accepteront de « devenir une force » (Décembre 1909, n°3). Le « nous » proposé par les institutrices n'est pas replié sur une identité circonscrite (une identité professionnelle collectif par exemple) ; ce manque fait leur force : elle évite aux institutrices de s'enfermer dans un rôle balisé tout en leur permettant de constituer malgré tout un corps professionnel efficace.

Conclusion

« Nous voulons essayer de former des volontés, des énergies, il faudrait que nos filles n'aillent plus grossir le nombre des pauvres exploitées concurrentes de l'homme, malheureuses qui acceptent un salaire de famine. (...) Nous voulons tendre une main amie aux femmes qui peinent comme nous, qui, plus exploitées que nous encore, manquent d'initiative, d'énergie pour réclamer le droit à la vie exempte des pires détresses !³⁷ ».

Cette première étude de *L'Action Féministe* visait à objectiver les conditions nécessaires pour les institutrices, dans le contexte du début des années 1910, pour se grouper, et faire entendre leur voix.

Plusieurs conditions émergent de cette étude : en premier lieu, l'articulation, semble-t-il, unique à cette époque, entre syndicalisme et féminisme, les deux types de lutte venant se renforcer l'une l'autre ; en deuxième lieu, la constitution d'une « éducation sociale », forme de « féminisme pratique » venant contredire l'éducation féminine traditionnelle. Il s'agit de donner à pratiquer aux femmes le regroupement, la solidarité, autant que la prise de responsabilité. En ce sens, l'individuelle est tout aussi importante que le collectif.

Dans ce contexte, *L'Action Féministe* invite les institutrices, comme « sœurs professionnelles », à se regrouper et à s'entraider. La *sororité* professionnelle possède ainsi un double objectif : lutter pour les institutrices de manière spécifique – et inviter ces dernières à s'unir, l'intérêt spécifique étant plus aisé à circonscrire que l'intérêt général ; mais également, par ricochet, faire la force du féminisme. Voilà pourquoi, dans ce combat à la fois spécifique et général, l'institutrice possède une place de choix, celle du « féminisme sérieux ». Les GFU reprennent ainsi à leur compte l'opinion de Madeleine Pelletier, écrite dans *La Suffragiste* en novembre 1909, et republiée dans un bulletin de 1910 : « le féminisme des institutrices de France est celui qui triomphera, car c'est le féminisme raisonnable et sérieux ». Contre les « élucubrations » du féminisme, ses « scories » et son caractère victimaire, l'institutrice est avancée comme le seul recours possible pour un féminisme concret, un « féminisme pratique ». Ainsi se construit une prise de parole à la fois spécifique et dynamique, qui contribuera à construire, au moins dans la pratique, l'institutrice comme une actrice sociale et une interlocutrice valable.

³⁷ *L'Action Féministe*, n°5, février-mars 1910, p. 84.

Références

- Bard, C. (1995). *Les filles de Marianne. Histoire des féminisme, 1914-1940*. Paris : Fayard.
- Fraisse, G. (2008). *Le privilège de Simone de Beauvoir*. Paris : Actes Sud.
- Girault, J. (1996). *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIXe – XXe siècle)*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Guérin, M. (dir). *L'action féministe, Bulletin mensuel de la Fédération féministe universitaire de France et des colonies*, Guérin, Garches / Choisy-le-Roi, 1909 – 1925. BnF : Microfilm Jo. 70483 / Gallica, gallica.bnf.fr / Bibliothèque Marguerite Durand, Paris 13^{ème}.
- Guilbert, M. (1966). *Les femmes et l'organisation syndicale avant 1914. Présentation et étude de documents pour une étude du syndicalisme féminin*. Paris : Éditions du C.N.R.S..
- Karsnaouch, D. (2017). « Guérin Marie », in Bard, C. & Chaperon, S. (dir). *Dictionnaire des féministes*. Paris : P.U.F.
- Karnaouch, D. (2004). *La presse corporative et syndicale des enseignants, répertoire, 1881-1940*. Paris : L'Harmattan.
- Karnaouch, D. (2005). « Féminisme et laïcité, 1848-1914 ». *Bulletin Archives du féminisme*, n°9, décembre 2005. [en ligne]
- Kolly, B. (2015). « La politique dans le réel : éducation, travail, citoyenneté. *La Voix des femmes 1848* ». In Bourdeau, V. (dir). *Paroles socialistes, les voix du socialisme dans la presse en France (1825 – 1851)*, Paris : La Découverte.
- Le Maïtron, Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social, [en ligne], <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/>
- Maruani, M. (1979). *Les syndicats à l'épreuve du féminisme*. Paris : Syros.
- Mole, F. (2007). « Culture scolaire, idéal laïque et différences filles/garçons ». In Rochefort, F. (dir). *Le pouvoir du genre. Laïcités et religions, 1905-2005*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 99-110.
- Mouriaux, R. (1996). *Le syndicalisme enseignant en France*. Paris : P.U.F.
- Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretien*. Paris : Amsterdam.
- Rogers, R. (dir.) (2013). *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*. Lyon : ENS Éditions.
- Sohn, A.M. (1977). Exemplarité et limites de la participation féminine à la vie syndicale : les institutrices de la C.G.T.U. *Revue d'histoire moderne et contemporaine* (tome 24), 393-414.
- Zylberberg-Hocquard, M.H. (1978). *Féminisme et syndicalisme en France*. Paris : Anthropos.

Des pratiques alimentaires qui renforcent à celles qui font grossir. Construction d'un problème de santé publique à l'école (XVIIIe-XXIe siècles)

Séverine Parayre³⁸

Introduction : comment naît un problème de santé publique ?

Nous partons d'un constat actuel centré sur l'obésité infantile et la surcharge pondérale, et par conséquent de réglementations alimentaires qui suivent et atteignent le milieu scolaire. Nous pourrions nous demander pourquoi notre société est tellement portée à vouloir corriger le corps gros pour le faire mincir, et ce même chez l'enfant dès le plus jeune âge, au point de vouloir cacher toute grosseur dans la sphère publique. Bien évidemment la grosseur fait peur, car elle peut entraîner des dysfonctionnements et troubles organiques, parfois jusqu'à invalider ; elle se trouve surtout bannie du tissu social, elle peut participer à l'exclusion de l'individu, à sa stigmatisation. Force est de constater que dans cette période de dictat amincissant, il n'est pas souhaitable d'être gros ni pour sa santé, ni pour son bien-être physique, psychique et social. Or, entre une obésité morbide et une surcharge pondérale, les problématiques d'ordre organique, physique, psychologique et social ne sont pas les mêmes ; pour autant les campagnes de prévention affichent les principes sans cesse répétés de l'anti-graisse à l'anti-sucre ; si bien qu'il n'apparaît pas surprenant d'avoir un PNNS (Programme National Nutrition Santé)³⁹ qui valorise le slogan non critiqué et privilégié à l'école : « manger cinq fruits et légumes par jour ». En réponse à ce célèbre slogan un petit garçon de huit ans avait répondu lors d'une activité d'éducation à l'alimentation : « J'ai mangé cinq fruits et légumes par jour madame, j'ai mangé cinq bananes aujourd'hui ! »⁴⁰. Nous n'avons jamais oublié cette remarque dans nos formations suivantes d'éducation à la santé. C'est

³⁸ Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Institut Catholique de Paris. Chercheure associée au TEC Paris Descartes (Techniques et Enjeux du Corps).

³⁹ cf. <http://www.mangerbouger.fr/pnns/>

⁴⁰ Garçon de huit ans, classe de CE2 de la région Nord de France, lors d'une activité d'éducation à l'alimentation, année 2011.

donc ce climat général qui nous interpelle aujourd'hui et nous devons en définitive nous-même nous questionner : comment en sommes-nous arrivés à une telle peur de la grosseur, à faire de la grosseur une telle anormalité au point de réguler au centimètre près notre tour de taille, de compter au gramme près notre nourriture et valoriser une telle promotion du corps affiné, le plus favorable soit disant à notre bien-être ? Comment en définitive sommes-nous arrivés à de telles stigmatisation et normalisation de notre comportement le plus primaire et vital : manger ?

Dans ce contexte, une recherche de type socio-historique a de l'intérêt à plus d'un titre (Guibert et Jumel, 2002) ; d'abord pour comprendre les conceptions du corps et des normes, variables d'une période à une autre, ensuite pour expliquer le rapport entre la société civile et l'école – et les dépendances qu'elles exercent l'une sur l'autre ; et enfin Norbert Elias l'aura bien montré, nous devons nous pencher sur ce qui explique qu'un problème se déclare comme tel à une période, alors qu'il était accepté auparavant : pourquoi certains comportements persistent-ils parfois et d'autres arrivent-ils à se modifier ? Autrement dit l'histoire des mentalités doit être le plus possible mobilisée également pour mieux comprendre les conditionnements sociaux et ses transformations dans le temps et la durée (Elias, 1973). Nous pourrions dire à la manière de l'anthropologie et de la psychologie sociale, qu'il s'agit pour un historien des mentalités ou du sensible (comme se qualifie Alain Corbin), de « se rapprocher du sensible qu'une époque éprouve » (Deluermoz, 2012, p. 146). C'est pourquoi nous promovons une recherche socio-historique basée sur un perpétuel dialogue réflexif entre notre passé et notre présent, pour mieux percevoir les fondements des conceptions et les pratiques qui ont pu avoir cours. Nous rejoignons donc les propos de Marc Bloch : « L'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé. Mais il n'est peut-être pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé si l'on ne sait rien du présent » (Bloch, 1993, p. 63).

Dans le présent article, nous revenons sur plusieurs éléments déterminants des changements de notre société occidentale à l'égard de l'obésité et des pratiques alimentaires, et nous tentons d'expliquer de quelle manière l'obésité a fait son entrée à l'école au point de devenir un problème de santé publique pris en charge dans les programmes scolaires de l'éducation à la santé. Il s'agira de développer quatre points principaux : la naissance de l'obésité et son évolution ; les liens existants entre la santé et les pratiques alimentaires ; les politiques scolaires

concernant les pratiques alimentaires ; et enfin de présenter l'éducation à la santé et l'apparition de la question de l'obésité à l'école.

La naissance de l'obésité et son évolution : de l'obésité pathologique à l'obésité épidémique

Les regards et les conceptions des civilisations occidentales à l'égard du corps gros et très gros ont considérablement changé au cours des siècles. Même si des excès de poids ont retenu l'attention des médecins depuis l'Antiquité, car susceptibles de provoquer des morts subites ou des stérilités (Csergo, 2009), la médecine de la Renaissance (XVIIe et XVIIIe siècles) plus critique sur le gros corps lourd et flasque, entraînant des pathologies (hydropisie et goutte sont les mieux définies⁴¹), marque un premier changement dans les régimes (réductions alimentaires, pesée des objets consommés, éloignement d'humeurs superflues) et les contraintes physiques (appareils de rétention, corset). Or cette médecine de la Renaissance est une médecine qui demeure expérimentale et les mesures du corps s'effectuent avec le doigt, sans outils, ni chiffres, ne donnant donc qu'une approximation de la grosseur physique (Vigarello, 2010).

Le siècle des Lumières, en même temps qu'il stigmatise davantage le refus de la silhouette énorme, synonyme de paresse et de fainéantise, introduit des procédés de mesure pour différencier les grosseurs selon le tour de taille, qui se mesure dorénavant à l'aide d'une ficelle. Un terme nouveau et savant apparaît : l'obésité, pour spécifier un excès de graisse ou de chair. Ce terme préfigure aussi une société des Lumières davantage focalisée sur l'apparence et plus soucieuse du corps, de ses maladies et maux, de son entretien et de son soin. Cependant des ambiguïtés dans les représentations demeurent. La première est liée au sexe d'abord, la grosseur masculine est plus tolérée que la grosseur féminine, la femme se doit d'avoir la taille plus fine. La seconde est liée à la catégorie sociale, la grosseur du riche est enviée, car elle représente l'opulence financière, alors que le pauvre de corpulence chétive meurt de faim et n'est certainement pas une source d'envie. Quant à l'enfant, on le préfère plus en chair, synonyme de santé ; nous y reviendrons dans la seconde partie.

Plusieurs changements vont s'opérer durant le XIXe siècle, dus au progrès médicaux et techniques. Dans un premier temps des appareils de

⁴¹ L'hydropisie est une accumulation anormale de liquide dans les tissus de l'organisme ou dans une cavité du corps. La goutte primitive est due à un excès d'acide urique dans le sang.

mesure se font plus précis sur le poids du corps et la médecine va catégoriser davantage les différentes formes d'excès de poids distinguant l'embonpoint (provenant d'une suralimentation) de l'obésité (pathologique). Ce qui fait aussi de l'obésité un état anormal, le plus souvent héréditaire, ne constituant pas l'alimentation comme une cause principale, mais comme une possibilité de faire engraisser, nous y reviendrons dans la seconde partie. Les mentalités changent peu quant à elles, la femme se doit de faire plus attention à sa ligne, le gros incarne toujours le riche, le patron et propriétaire qui a du pouvoir, le très gros est moqué dans les foires et montré comme un monstre. La généralisation de la pesée et le recours aux balances (1870), l'exposition des corps dénudés devant un miroir en pied, ainsi qu'à la plage, amorcent la chasse minutieuse de l'embonpoint et le fatalisme bourgeois de l'obésité, dont les ouvriers seraient épargnés. Le XIXe siècle investit aussi le corps de l'enfant, les mères s'inquiètent de la suralimentation et des problèmes digestifs (Rollet, 2001, p. 187 et 216). Cependant un enfant joufflu est davantage réconfortant, parce qu'il respire la santé avant tout.

Les temps vont changer et certaines mentalités s'inverser avec l'industrialisation, les progrès scientifiques et techniques, la consommation alimentaire plus abondante pour tous. Durant les cinquante premières années du XXe siècle, alors que se dessine le culte du corps mince, sportif et performant, l'embonpoint devient l'ennemi de la beauté et un facteur de dégénérescence de l'individu. L'élite se tourne vers une alimentation raisonnée et raffinée, le pauvre peut maintenant profiter d'une alimentation plus abondante, mais parfois de mauvaise qualité. Le gros pauvre est critiqué, parce qu'il mange trop, n'importe quoi et est incapable de discipliner ses passions (Csergo, 2009, p. 27). L'obsession du couple gros/minceur s'accompagne alors de tout un arsenal de régimes, de massages, d'exercices, de séjours à la montagne ou encore de thermalisme. La peur ne se propage plus que sur le très gros, mais également sur l'embonpoint qui pourrait faire basculer vers l'obésité et à tout moment. La tendance se concrétise davantage depuis quelques décennies, annonçant l'obésité comme une menace constante, un « malaise » de civilisation, un « défi majeur de santé publique » de notre société titre *Le Monde* du 20 janvier 2006⁴². L'obésité est surtout moins héréditaire, plus consécutive à des pratiques alimentaires désordonnées et de mauvaise qualité, couplées à une activité physique de plus en plus

⁴² Cité par Georges Vigarello, in. Csergo, 2009, p. 133.

sédentaire. Surtout l'embonpoint de l'enfance fait peur, irrémédiable et pouvant conduire vers encore plus de grosseur.

L'association de la santé avec les pratiques alimentaires : l'aliment qui conserve et soigne vs l'aliment qui rend malade et dénature

Comme le précise Didier Nourrisson l'aliment est le plus « vieux médicament » (Nourrisson, 2002a, p. 92). Il est un des premiers éléments de base de la conservation de la santé, parce qu'il permet de renforcer le corps. Les traités de conservation de la santé consacrent une bonne partie à l'alimentation, qui aide à maintenir, à se renforcer, à recouvrer la santé (Patin, 1632). L'intérêt pour l'alimentation se fait sentir dans les collèges et pensions au XVIIIe siècle, parce qu'elle contribue à la croissance du corps, elle est donc signe de santé de l'enfant. Nombre de témoignages de parents de catégories sociales aisées fixent leur attention sur le régime de leurs enfants scolarisés. Ainsi Panon Desbassayns, un riche propriétaire terrien de l'île Bourbon (la Réunion aujourd'hui), s'inquiète de savoir si ses enfants ont « pris du corps », s'ils ont été suffisamment nourris de façon à se renforcer physiquement (Panon Desbassayns, 1991). La composition de la nourriture garantit une qualité de l'éducation au sein des établissements scolaires et le choix des parents aisés pour le futur établissement se fait assurément aussi sur la composition des menus. Une nourriture plus copieuse est aussi revendiquée et même promue par certains médecins, pour permettre un développement parfait des organes (Rougnon, 1798). En revanche une insuffisance alimentaire est perçue comme provocatrice d'imperfection dans le développement et formatrice « d'organes débiles ». Un élément retient alors l'attention : la viande, censée avoir des vertus réparatrices et fortifiantes.

D'autres aliments vont s'ajouter à cette image de l'aliment sain au cours des XIXe et XXe siècle et la publicité s'en faire l'écho. Ce sera le cas de la margarine qui « bâtit des muscles solides », du café qui « dissout la fatigue », du « lait réparateur de santé » (Nourrisson, 2002a, p. 97).

Mais à côté de l'aliment qui soigne et entretient, est véhiculée l'image de l'aliment qui cause des maladies et des maux, dont il faut se méfier. Par exemple toutes les viandes ne sont pas bonnes et le porc au XVIIIe siècle est banni des repas scolaires, car jugé impur, porteur de maladies, difficile à digérer. De même il ne faudrait ni manger trop gras, ni trop

sucré, ni des aliments farineux, fermentés. À la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle se précise la notion d'apprendre à mieux manger, de façon plus équilibrée. Les premières campagnes de tempérance apparaissent dans les années 1930, elles annoncent : « buvez sobrement-mangez sainement » (Nourrisson, 2002a, p 99). Nous ne sommes pas très éloignés des slogans actuels « Pour votre santé, pratiquez une activité physique régulière »⁴³.

Les politiques scolaires concernant les pratiques alimentaires : des 1ères lois alimentaires aux cantines scolaires

Les premières politiques scolaires de gestion et de contrôle des pratiques alimentaires datent des années 1850. Auparavant il existait une régulation au cas par cas par les dirigeants d'établissements et lors d'épidémies, certains aliments étant alors proscrits, les légumes et fruits lors de choléra par exemple, par peur de propagation de la maladie et des aggravations de l'état de santé des malades. Ce sont les pensionnats privés et les lycées du XIXe siècle, parce que recevant des pensionnaires et demi-pensionnaires, qui vont devoir dans un premier temps contrôler davantage les pratiques alimentaires. Par arrêté du 1^{er} septembre 1853 le régime alimentaire des lycées se trouve régulé et contrôlé⁴⁴. L'attention de l'État se fixe alors sur la quantité, la qualité et la préparation de la viande. L'époque favorise l'accroissement du corps, la robustesse et la rigueur physique. Assurément l'aliment indispensable pour acquérir plus de force physique demeure la viande. La quantité de viande se trouve être déterminée selon l'âge avant de l'être en rapport à la constitution physique. Le texte du ministre de l'Instruction publique Fortoul fixe la quantité de viande cuite, désossée et parée, donnée à chaque élève par repas à 70g pour les grands élèves, à 60g pour les moyens et 50g pour les petits (art.1^{er})⁴⁵. Il est demandé de servir la viande rôtie ou grillée, plus tonique et donc plus facile à digérer et largement plus savoureuse. Concernant les autres repas, il faut remédier à un déjeuner composé d'un

⁴³ Cf. Arrêté du 27 février 2007 fixant les conditions relatives aux informations à caractère sanitaire devant accompagner les messages publicitaires ou promotionnels en faveur de certains aliments et boissons

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000426255&categorieLien=id>

⁴⁴ Archives Nationales, carton F¹⁷ 7585, Régime alimentaire des lycées, septembre 1853.

⁴⁵ *Ibidem*.

simple morceau de pain, considéré comme beaucoup trop frugal, et proposer la soupe le matin pour les grands élèves.

Cette conception de l'aliment réparateur, qui renforce et maintient la croissance, perdue dans les mentalités jusqu'à aujourd'hui encore. L'aliment prédominant, qualifié de sain pour la santé et nettement favorable au développement de l'enfant, peut varier d'une époque à une autre, au XIXe siècle la viande, puis le lait après la première guerre mondiale, et aujourd'hui les fruits et légumes. Les politiques ont pu faire preuve d'activisme à leur égard, n'hésitant pas à s'afficher avec l'aliment réparateur. Ce fut le cas de Pierre Mendès-France (1907-1982), député de l'Eure et radical-socialiste, après la Seconde Guerre mondiale avec le lait cette fois, qu'il faudra promouvoir pour revigorer une jeunesse étiolée par le conflit. Il montre l'exemple en buvant un verre de lait à la tribune de l'Assemblée Nationale et en tant que président du Conseil en 1954 fait voter la distribution de lait et de sucre dans les écoles (Nourrisson, 2002 c, p. 89 et 95)⁴⁶.

La démocratisation alimentaire s'opère aussi par une politique scolaire plus tournée vers une régulation des menus. Au XIXe siècle les enfants sont loin de partager des repas identiques. Ceux qui ont la chance d'être pensionnaires de lycée ont un régime alimentaire plus copieux que ceux qui sont scolarisés en école primaire. Ces derniers n'ont pas de lieux appropriés pour le déjeuner, viennent le plus souvent avec un petit panier donné par leur famille se résumant à un morceau de pain, grignoté rapidement à même le sol dans la classe. Les politiques ne sont pas forcément indifférents à ces variations entre classes sociales et pour certains il importe de régénérer la population dans son ensemble : cela doit passer par une alimentation plus conséquente pour tous. Dès 1844 une première cantine scolaire s'ouvre à Lannion (côtes du Nord) sur l'initiative du maire. Le repas se résume à du pain trempé dans de l'eau chaude et agrémenté de pommes de terre. Mais une avancée est engagée, l'État et les municipalités commencent à s'occuper de la restauration scolaire et de l'insuffisance alimentaire des pauvres. Durant la seconde moitié du XIXe siècle naissent dans les grandes villes des cantines scolaires. En 1936, une grande enquête sur l'alimentation des élèves et les cantines scolaires recensent 8045 cantines, mais certains départements en sont encore dépourvus (Nourrisson, 2002 b). Même si les médecins inspecteurs des écoles sont chargés d'établir les menus, de choisir les

⁴⁶ Circulaire du 26 novembre 1954.

aliments, la quantité, la préparation et les effets bénéfiques pour la santé, l'absence de légumes frais, de fruits, l'insuffisance de calcium, des menus répétitifs demeurent, et il faut attendre l'après Seconde Guerre mondiale pour voir apparaître une alimentation plus rationnelle, l'apparition de la formation à la diététique, portée notamment par Raymond Paumier (1902-1975), instituteur originaire de la Sarthe qui travailla sur l'alimentation des enfants et expérimenta le premier restaurant pour enfants à l'école. Le mauvais épisode de la sous-alimentation et de la mauvaise-alimentation à l'école semble définitivement passé. L'attention peut alors davantage se centrer sur la préparation d'une alimentation équilibrée et diversifiée.

L'éducation à la santé et la question de l'obésité à l'école : prémisses et évolution

Si la société médicale fut préoccupée par l'obésité chez l'adulte dès le XVIIIe siècle, le système scolaire dans son ensemble fut surtout attaché à contrôler la mauvaise nutrition des élèves et les manques alimentaires. Nous n'avons retrouvé aucun texte pour l'instant provenant du milieu éducatif et des politiques scolaires, mentionnant un contrôle de l'obésité infantile à l'école du XVIIe siècle à la Seconde Guerre mondiale. On peut cependant noter dès le XVIIIe siècle une attention de la santé infantile à l'école, qui se concentre dans un premier temps sur la salubrité des locaux, la protection contre les épidémies, les activités physiques, les pratiques alimentaires et de propreté du corps (Parayre, 2011). L'école a donc tenu compte de la santé des élèves de façon croissante depuis le XVIIIe siècle mettant en exergue le lien unissant la santé et la réussite scolaire. Les préoccupations de santé ont varié avec les époques, avec les maladies et maux différents, les avancées médicales et scientifiques et les conceptions modifiées à l'égard du corps. Par exemple l'alcool à l'école et le vin servi coupé avec de l'eau au XVIIIe siècle dans les collèges et pensions, ne devint un problème de santé publique qu'à la fin du XIXe siècle, l'État décidant d'instaurer un enseignement antialcoolique (Nourrisson, 1990). L'alcool pose alors d'autant plus de problème à la fin du XIXe siècle qu'il provoque des maux corporels et psychiques, qu'il détruit des familles et désocialise, que la peur d'une société dégénérée se propage au sein de la population. Cela signifie qu'une attitude pouvait être jugée à une époque salubre (boire du vin à l'école au XVIIIe siècle) et *a contrario* un fléau et un problème de santé publique à une autre

époque (fin XIXe siècle), dû à des conceptions différentes d'appréhender cette pratique, à des découvertes de pathologies imputées à cette même habitude, passant du statut de salubre à néfaste.

Il en est de même pour l'obésité infantile. Il se produit un changement crucial, l'obésité infantile jusqu'ici déclarée pathologique relative à quelques cas seulement et le plus souvent héréditaire, commença à inquiéter la société à la fin du XXe siècle. Le phénomène s'accroît depuis les années 2000 d'autant que les habitudes sédentaires, la malbouffe et la déstructuration des repas se répandent. Les épidémiologistes indiquent une prévalence de surpoids infantile passant de 3% en 1960 à 16-17% en 2007 (Péneau & al, 2009, Garandeau, p. 51). Ce n'est pas seulement l'obésité, mais aussi la surcharge de poids qui inquiète, du fait de pouvoir conduire à l'obésité, et aux problèmes intrinsèques de santé qu'elle implique, diabète, hypertension etc. La courbe de poids se trouve suivie au plus près, le calcul de l'IMC systématiquement renouvelé. L'État une fois de plus se mêle de prévention⁴⁷.

On parle alors d'épidémie, car personne ne pourrait être épargné. Le dépistage et la prévention s'organisent dès la petite enfance et les programmes d'éducation à la santé depuis les années 2000 développent l'éducation nutritionnelle et la promotion des activités physiques. Car c'est aussi sur l'activité physique qu'on s'attarde, non pas pour rendre plus robustes les corps comme au XIXe siècle, mais comme un équilibre et un contrepois par rapport aux calories absorbées et à éliminer au plus vite. Comme l'alcool en fin de XIXe siècle, l'obésité au XXIe siècle inquiète au point de rentrer dans les programmes scolaires d'éducation à la santé. L'école constitue un lieu favorable au développement des principes de précautions et de prévention, un levier aux problèmes de santé publique. Elle peut devenir un modèle où se transmettent les soit disant « bonnes »⁴⁸ pratiques alimentaires et physiques, quand les familles ont baissé les bras ou demeurent impuissantes, désorientées. Pas de changements donc avec le siècle passé sur l'attitude performative que pourrait avoir l'école et sur son remplacement de l'éducation familiale. Pas de changement non plus sur la stigmatisation des pratiques de

⁴⁷ cf. le plan obésité 2010-2013 :

http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Plan_Obesite_2010_2013.pdf

⁴⁸ Nous mettons bonnes entre parenthèses, car le terme de bonnes pratiques peut être critiquable, existe-t-il des bonnes pratiques ? Qu'est-ce qui peut justifier que certaines pratiques seraient bonnes et d'autres mauvaises ?

certaines catégories sociales, celles aussi plus touchées par les problèmes de poids, les plus démunies ne pouvant suivre toutes les prescriptions alimentaires (à l'exemple de la prescription du PNNS : cinq fruits et légumes par jour) et de pratiques d'exercices physiques assurément coûteuses.

Une question constante demeure parmi le corps enseignant : l'école aurait-elle pour principe d'entrer dans l'intimité des individus et de vouloir et pouvoir tout contrôler ?

Si bien que quelques enseignants, parents et médecins réussissent à développer une réflexion constructive qui ne se limite pas au seul calcul de l'IMC, mais favorisent une hygiène de vie plus équilibrée accompagnée d'activités physiques. Ces actions, quand elles existent, ne sont certes pas généralisées à l'ensemble de la communauté éducative, car il faudrait que tous puissent y avoir été formés et sensibilisés. En la matière certaines communes se mobilisent davantage, à l'exemple de la mairie de Lille qui a développé des innovations portées par leur service de promotion de la santé associé à un nutritionniste de l'instituteur Pasteur de Lille avec la création d'un livret de recettes simples, peu coûteuses, et équilibrées pour des familles qui n'auraient pas beaucoup de temps et de moyens⁴⁹. Il peut donc exister des initiatives à la portée de tous et qui s'efforcent de ne pas stigmatiser les populations et les comportements alimentaires. C'est aussi le message véhiculé par l'éducation à la santé, qui se veut dorénavant ne plus être une éducation moralisatrice ; mais les anciennes conceptions ont parfois la vie longue et le changement des mentalités prend du temps. Les acteurs reviennent parfois à la facilité des slogans tout faits et simplifiés, par manque de temps, d'investissement, de recul, d'envie etc.

Conclusion : l'éducation à la santé parcourue par des normes

La problématique du corps gros au sein de la société est ancienne, elle s'est de plus en plus démocratisée. Cela d'autant plus que l'augmentation de la médicalisation, c'est-à-dire de l'accès aux soins et d'une approche biomédicale de la santé, a également mis en évidence un certain nombre de problèmes organiques qu'entraîne un excès de poids. Si bien que la médecine a contribué à modifier les relations au corps des sociétés

⁴⁹ Ce livret s'intitule *Les petites recettes illustrées 2*, (préface du docteur Lecerf, chef de service nutrition de l'institut Pasteur de Lille), Éditions Étagère, Lille, 2009.

successives. Cette même médecine a apporté au fur et à mesure un ensemble de techniques permettant de modifier l'apparence, d'agir sur l'excès de poids. Elle a été rejointe par d'autres procédés d'éducation physique et sportive, de régulation du régime alimentaire, de techniques plus approfondies de pesée et de mesure, puis de programmes d'enseignement et d'éducation nouvelle de la nutrition ; offrant ainsi toute une palette d'actions sur le corps que tout un chacun peut s'appliquer. Dans le même temps, des techniques de conservation et de production alimentaire de plus en plus développées ont permis que les corps chétifs au sortir de la Seconde Guerre mondiale puissent tout au long de la seconde moitié du XXe siècle reprendre en masse. Si bien qu'aujourd'hui bien mieux nourris qu'auparavant, les corps sont aussi plus grands, plus forts et plus en chair. Nous sommes confrontés au revers de la mondialisation, nous serions trop nourris (bien souvent mal nourris) et trop sédentaires, nos corps en supportant leur poids, risquent de dysfonctionner. Or dans ce contexte, l'école et l'éducation à la santé n'offrent encore que peu de perspectives non moralisatrices. Quelques enseignants, quand ils en ont suffisamment le temps, l'envie et le courage, font une éducation nutritionnelle que nous pourrions qualifier de plus raisonnée, à l'image de ce que promouvait Raymond Paumier dans les années 1950, une alimentation équilibrée et diversifiée, encadrée matériellement. Mais l'école est aussi démunie confrontée à une malbouffe et une mauvaise nourriture croissante, et bien que certains enseignants se préoccupent d'une alimentation équilibrée, ils ne peuvent contrôler les habitudes alimentaires et les activités physiques de la famille, celles qui ne sont pas toutes choisies, et qui demeurent bien souvent subies, par manque de moyens, de possibilités, de temps, d'éducation. Est-ce à l'école de répondre à cette problématique qui la dépasse et la déborde largement ? Peut-elle vraiment le faire avec si peu de moyens, et si peu d'aide et de collaboration de la société ? Enfin, et cela nous paraît un point essentiel, la problématique du corps gros est d'autant plus intéressante quand nous la rapprochons de celle des normes et du rapport au corps et à l'apparence de nos sociétés. En définitive, faudrait-il se conformer aux normes de notre siècle (de plus en plus poussé vers l'uniformité des corps) ou l'école (et ses programmes d'éducation à la santé) pourrait-elle aussi aider à faire disparaître les stigmatisations et nous faire accepter nos différences plutôt qu'à accentuer des malaises physiques et psychiques chez certains enfants ? C'est peut-être de cette manière que les programmes d'éducation à la

santé peuvent avoir cours à l'école. Autrement dit, il apparaît urgent de réhabiliter les réflexions de Georges Canguilhem et de Michel Foucault avec un travail réflexif sur le rapport de notre société aux normes (Canguilhem, 2007 et 2009 ; Foucault, 2001). Nous devons donc davantage nous emparer à l'école de leurs réflexions, qui ouvriraient l'éducation à la santé à un véritable changement et qui pourraient conduire à penser différemment le rapport à la santé et au bien-être, à l'exemple de celle développée par Canguilhem : « L'homme n'est vraiment sain, que lorsqu'il est capable de plusieurs normes », et « la santé est une certaine latitude, un certain jeu des normes de la vie et du comportement » (Canguilhem, 2009, p. 215), rappelant combien donc la santé est une expérience individuelle et collective dont la maladie, le handicap, le risque font partie.

Nous pouvons ainsi proposer plusieurs défis à la promotion de la santé auprès de la jeunesse : accepter un jour que les corps ne ressemblent pas aux images filiformes, souvent fabriquées numériquement, qui nous sont présentés et véhiculés dans les médias ; à l'image de certaines pratiques physiques et de détente et certaines autres modèles de sociétés, nous pourrions être davantage à l'écoute de nos corps plutôt que concentrés sur ce que représente notre apparence et enfin de réussir à concilier le respect du corps et de l'identité et respect de la santé et du bien-être.

Références

Archives

Archives Nationales, carton F¹⁷ 7585, Régime alimentaire des lycées, septembre 1853.

Documents imprimés (XVIIIe à XXe siècles)

Desbassayns Henri Panon (1991). *Petit journal des époques pour servir à ma mémoire (1784-1786)*, présenté par Annie Lafforgue avec le concours de Christelle de Villele et de Jean Barbier, Saint-Gilles-Les-Hauts, Musée Historique.

Patin Guy (1632, 2^{ème} éd.). *Traité de la conservation de la santé par un bon régime et légitime usage des choses requises pour bien et sainement vivre*. Paris : Jean Jost.

Rougnon Nicolas-François (1798). *Médecine préservative et curative générale et particulière ou traité d'hygiène et de médecine pratique (utile aux jeunes médecins et à tout homme jaloux de sa santé)*. Besançon : Méquignon.

Ouvrages (fin XXe siècle-XXIe siècle)

- Bloch Marc (1993, 1ère éd. 1949). *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*. Paris : Armand Colin.
- Canguilhem Georges (2007, 1ère éd. 1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : P.U.F.
- Canguilhem Georges (2009, 1ère éd. 1965). *La connaissance de la vie*. Paris : J. Vrin.
- Csergo Julia (2009). *Trop gros ? L'obésité et ses représentations*. Paris : Autrement, coll. Mutation.
- Deluermoz Quentin (2012). *Norbert Elias et le XXe siècle, Le processus de civilisation à l'épreuve*. Paris : Perrin.
- Elias Norbert (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Fischler Claude (dir.) (2013). *Les alimentations particulières, mangerons-nous encore ensemble demain ?* Paris : Odile Jacob.
- Foucault Michel (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Seuil/Gallimard.
- Guibert Joël et Jumel Guy (2002). *La socio-histoire*. Paris : Armand Colin.
- Nourrisson Didier (2002 a). « Consommations alimentaires, publicités sanitaires », in. Didier Nourrisson (dir.) (2002). *Education à la santé XIX^e-XX^e siècle*. Rennes : Éd. de l'école nationale de la santé publique, p 91-101.
- Nourrisson Didier (2002 b). « Des cantines pour l'école », in. Didier Nourrisson (dir.) (2002). *À votre santé ! Éducation et santé sous la IV^e République*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, p. 71-83.
- Nourrisson Didier (2002 c). « Le lait à l'école. Pédagogie de la voie lactée », in. Didier Nourrisson (dir.) (2002), *À votre santé ! Éducation et santé sous la IV^e République*. Saint-Étienne : PUSE, p. 85-96.
- Nourrisson Didier (1990). *Le buveur au XIX^e siècle*. Paris : Albin Michel.
- Parayre Séverine (2011). *L'hygiène à l'école, une alliance de la santé et de l'éducation (XVIII^e-XIX^e siècles)*. Saint-Etienne : PUSE.
- Parayre Séverine (2010). « L'entrée de l'éducation à la santé à l'école par la prévention (XVIII^e-XIX^e siècles) : protéger, renforcer et redresser le corps », *Recherches & Educations*, n° 3, p. 25-46.
<http://rechercheseducations.revues.org/554>
- Vigarello Georges (2009). « L'obésité et l'épreuve du moi », in. Julia Csergo (2009). *Trop gros ? L'obésité et ses représentations*. Paris : Autrement, coll. Mutation, p. 123-135.
- Georges Vigarello (2010). *Les métamorphoses du gras. Histoire de l'obésité, du Moyen Âge au XX^e siècle*. Paris : Seuil.
- Rollet Catherine (2001). *Les enfants au XIX^e siècle*. Paris : Hachette.

Références internet :

Garandeau P, *L'obésité infantile, que fait-on pour la prévenir et la prendre en charge ?* www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/32/Garandeau.pdf

Guide d'éducation à la santé en milieu scolaire :

<http://eduscol.education.fr/cid47876/guide-education-sante-milieu-scolaire.html>

Péneau, S ; Salanave B, Rolland-Cachera M.F ; Castetbon K ; Hercberg S (2009), *Stabilisation des prévalences de surpoids et d'obésité chez les enfants de 7 à 7 ans en France entre 200 et 2007*,

www.invs.sante.fr/content/download/13283/.../afero_peneau_2009.pdf

Plan Obésité 2010-2013 :

http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Plan_Obesite_2010_2013.pdf

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/97/8/education_comportements_responsables_114978.pdf

<http://eduscol.education.fr/cid47664/education-a-la-nutrition.html>

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000426255&categorieLien=id>

Recension⁵⁰**Regards sur la philosophie de l'éducation**Pierre Gégout⁵¹**Présentation**

Initialement paru en 2011, le recueil de textes de philosophie de l'éducation proposé par Normand Baillargeon revient dans l'actualité à l'occasion de la présence de ce thème pour le concours d'entrée 2018 à l'École Normale Supérieure. Édité par Flammarion, ce petit livre au format poche, est structuré en trois parties. Dans un premier temps, Normand Baillargeon propose une introduction à la philosophie de l'éducation. Suivent ensuite vingt-sept textes de divers philosophes, chacun faisant moins de dix pages et toujours préalablement introduits par Baillargeon. Enfin, l'auteur propose un *vade-mecum* consacré à diverses problématiques de la philosophie de l'éducation. Une bibliographie est proposée en fin d'ouvrage, moins pour citer exhaustivement les auteurs évoqués que pour renvoyer le lecteur à des ouvrages « classiques » de philosophie de l'éducation. Celle-ci est d'ailleurs divisée en quatre sections : ouvrages de références, œuvres classiques non citées dans l'anthologie, œuvres contemporaines, quelques périodiques.

La totalité de l'ouvrage comprend 286 pages dont environ la moitié est constituée des textes choisis par l'auteur, l'autre moitié de ses commentaires et apports personnels.

L'ouvrage***L'introduction***

L'introduction proposée par Normand Baillargeon a le double objectif de proposer au lecteur une introduction à certaines problématiques traditionnelles de la philosophie de l'éducation et de renvoyer aux textes présents dans ce recueil y apportant une contribution, soit la développant, soit y apportant des éléments de réponse. Par exemple, Baillargeon

⁵⁰ Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Paris : Flammarion.

⁵¹ Docteur en sciences de l'éducation.

propose de montrer l'existence de différents « paradigmes fondateurs » (p.11) définissant l'éducation. Le paradigme libéral permet ainsi d'introduire les textes de Platon et de Kant. Le paradigme de la pédagogie introduit les textes de Rousseau. Dewey est censé représenter le paradigme instrumentaliste. Quant à Peters ou Lyotard, ils représentent un troisième paradigme, plus récent, que Baillargeon nomme « la reformulation du modèle libéral ».

Cette introduction permet donc au lecteur d'aborder différentes thématiques de la philosophie de l'éducation, ce qui en fait, en condensé, un véritable petit cours. Outre les différentes définitions de l'éducation que je viens d'évoquer, Baillargeon aborde la question de l'enseignement et de l'apprentissage (pp. 21-37) à travers les options épistémologiques de auteurs retenus, puis celle du rôle de l'État, de la société en éducation (pp. 38-47). Il resitue ainsi la problématique générale dans laquelle chacun des textes présents se place.

Les textes

La répartition des 28 textes suit les trois grandes parties de l'introduction. La première partie intitulée « Définitions de l'éducation : quelques paradigmes fondateurs » comprend huit textes de Platon, Kant, Rousseau, Dewey, Peters, Martin ou Lyotard. Chaque texte de cette section propose une forme ou une autre de définition de l'éducation. Il est donc avant tout question de ce qu'est l'éducation : un accès à la Vérité ? Un accès à la Culture ? Une forme de croissance ?

La seconde partie comprend neuf textes de Platon, Montaigne, Rousseau, Hegel, Dewey, McPeck, Hirst et Martin. Intitulée « Enseigner et apprendre : savoirs et curriculum », les textes présentés abordent la question de la place, du rôle et de la nature des savoirs qui font une éducation mais également celle de la place, du rôle et de la nature de l'enseignement qui la rend possible. La question fondamentale qui les rassemble est donc celle du quoi et du comment : que faut-il enseigner et comment le faire pour éduquer ?

La troisième et dernière partie lie éducation et politique dans la mesure où elle présente des textes visant à interroger les rapports entre l'éducation et le monde social. Faut-il éduquer pour préparer l'enfant à vivre dans la société ? L'État a-t-il son mot à dire en matière d'éducation ? Comment différencier éducation et endoctrinement ? L'école est-elle un moyen d'émancipation ou, au contraire, une institution

disciplinaire ? Telles sont les questions auxquelles les onze textes de cette partie proposent des éléments de réponse. Ils sont issus des écrits de Mill, Condorcet, Illich, Arendt, Foucault, Harris, Dewey, Barrow et Milburn, Michéa, Noddings et Hirsch.

Le vade-mecum

Pour terminer l'ouvrage, Normand Baillargeon propose un *vademecum* d'une trentaine de pages (pp. 255-280) qui s'affranchit cette fois des textes présentés. Composé de onze sections, il permet à l'auteur d'aborder des thématiques qui n'ont pas ou peu été présentes dans le reste de l'ouvrage. Chaque section est relativement indépendante, ce qui peut donner à l'ensemble un aspect « décousu » mais a l'avantage de balayer un large spectre de problématiques. Baillargeon aborde ainsi brièvement le rôle du behaviorisme et de la psychologie génétique en éducation, le renouveau de l'éducation morale avec l'apparition de l'éthique du *care*, les potentielles tensions entre droits des enfants et droits des parents, l'apparition de la philosophie pour enfants... Mais d'autres sections lui permettent également de jeter un regard critique et politique sur certaines évolutions récentes. Baillargeon consacre ainsi une section à la question des bons d'éducation, du capital humain et de la marchandisation de l'éducation ; il interroge la notion actuelle de « compétence » et « l'approche par compétence » ; il rappelle enfin le dilemme éminemment politique auquel doit faire face l'école dans une société libérale démocratique entre mérite et justice sociale⁵².

Critique

Se présentant comme un recueil de textes et un ouvrage d'introduction à la philosophie de l'éducation, ce livre ne propose pas réellement de thèse sur l'éducation. Son objectif consiste davantage à présenter autant que possible les différentes positions, autour de différentes thématiques et problématiques afin que le lecteur novice dispose d'une première « carte » approximative de ce champ de recherche et de débat. Saluons au

⁵² Se rapportant à l'ouvrage de James Fishkin, *Social philosophy and policy* (1978), Baillargeon parle même de trilemme. En effet, le libéralisme doit respecter trois *desiderata* qui sont, au yeux de l'auteur américain, incompatibles : respect de l'égalité des chances, attribution des positions au mérite et au terme d'une juste compétition, autonomie de la famille (p. 268).

passage l'effort d'introduction et de traduction d'auteurs américains, souvent issus de la tradition analytique et encore assez méconnus en France. Normand Baillargeon a ainsi traduit lui-même les textes présentés de Richard Stanley Peters, Jane Roland Martin, John McPeck, Paul Hirst, Kevin Harris et Nel Noddings.

Cependant, Normand Baillargeon semble, à plusieurs reprises dans l'ouvrage, critiquer certaines pédagogies que l'on qualifierait aujourd'hui bien volontiers « d'alternatives » ou de « différentes ». Le reproche principal qui leur est fait est celui de leur relative inefficacité due à une forme de délaissement de savoirs traditionnels au profit de compétences larges et transversales (l'esprit critique par exemple) et non de savoirs précis ou bien encore d'être trop centrées sur l'enfant et de ne pas faire une part suffisante au professeur. Voici un extrait de ce que Baillargeon dit à ce propos :

« On argue souvent en [la faveur d'une pédagogie basée sur l'expérience de l'enfant] que ce qui est ainsi appris l'est mieux, et est plus durablement retenu. Mais cet argument est tout juste un rappel de ce que signifie apprendre, à savoir avoir vu et saisi par soi-même et ainsi retenir durablement. Mais apprendre peut se faire de bien des manières, par exemple, par une instruction (plus ou moins directe) ou en se faisant dire les choses. C'est donc pour d'autres raisons qu'on voudra défendre un apprentissage par découverte, et en tenant compte pour ce faire de ce qu'il coûte en temps, en ressource et en ingéniosité de la part de qui conçoit l'environnement propice à la découverte. [...] Mais parvenu à ce stade de l'analyse, le philosophe doit laisser place à la recherche empirique et se contenter de noter que, globalement, celle-ci tend à montrer que des méthodes d'instruction centrées sur l'enseignant s'avèrent plus efficaces que des méthodes de découverte centrées sur l'élève ».

L'argument que propose ici Normand Baillargeon à l'encontre des formes pédagogiques de type « découverte », « tâtonnement » ou « centration sur l'expérience de l'élève » repose sur l'idée que celles-ci seraient moins efficaces que d'autres formes pédagogiques davantage axées sur le savoir ou faisant davantage de place au professeur. Je nomme cet argument, classique dans les débats en éducation, « l'argument de l'efficacité ». Il affirme qu'une méthode vaut mieux qu'une autre parce qu'elle permet d'apprendre plus de choses⁵³ en moins de temps.

Cette critique est fréquente mais elle est souvent mal construite parce qu'elle est souvent lacunaire. Ce qui manque régulièrement, et c'est

⁵³ Je pourrais ajouter « apprendre mieux » mais, d'une certaine façon, apprendre mieux c'est en apprendre plus sur ce que l'on étudie.

également le cas ici, c'est le « par rapport à quoi » la méthode peut être qualifiée d'efficace ou d'inefficace. En effet, l'efficacité d'une chose ne se mesure que relativement à un ensemble de fins donné. Dès lors, ne pas fournir cet ensemble et affirmer qu'une chose comme une méthode pédagogique, est plus efficace qu'une autre, ce n'est pas dire grand-chose.

Pour que cette critique ait un sens, deux configurations sont possibles. Premièrement, dans une optique « pragmatique » ou « comparatiste », on détermine un ensemble d'objectifs et on regarde quelle méthode y répond le mieux. Si la méthode F permet aux élèves d'apprendre davantage d'objectifs contenus dans E dans un temps plus réduit que la méthode F', on dira que la méthode F est plus efficace que la méthode F' relativement à l'ensemble E des fins données. Mais dans cette optique, les fins doivent être données d'avance afin que l'on dispose d'une sorte d'étalon de comparaison. Or, la manière dont Baillargeon critique, grâce à l'argument de l'efficacité, certaines pédagogies, ne mentionne pas les fins en vue. On serait donc en droit de lui demander de préciser *en quoi* les pédagogies centrées sur les savoirs et l'enseignant sont-elles plus efficaces que celles centrées sur l'expérience de l'élève.

Deuxièmement, l'argument de l'efficacité peut avoir un sens implicite qui porte en réalité moins sur la performance de ce qui est jugée plus efficace (ici certaines méthodes pédagogiques) que sur les fins visées. Dire d'une chose qu'elle est plus efficace qu'une autre sans mentionner les fins, c'est-à-dire en quoi elle est plus efficace, c'est généralement asserter que ce « en quoi » est « évident », « supérieur », « indispensable », « incontournable » en la matière, qu'elle est plus efficace sur « ce qui va de soi » en matière d'éducation. La critique d'une méthode par argument d'efficacité, dans cette optique, comprend généralement implicitement une critique des fins visées par cette méthode. La méthode F est plus efficace que la méthode F' car elle satisfait mieux ses objectifs. Mais, dans ce cadre, on oublie que les méthodes pédagogiques naissent souvent au regard de fins ou d'ensemble d'objectifs différents. La méthode F peut avoir été imaginée (et être efficace) pour satisfaire l'ensemble d'objectifs particuliers E alors que la méthode F' vise à satisfaire l'ensemble des objectifs E'. La plupart des pédagogie « alternatives » procèdent d'une critique d'un modèle pédagogique « standard »⁵⁴ certes, mais souvent également de ses

⁵⁴ Schématiquement, on pourrait opposer un modèle pédagogique issu du monde de l'école traditionnelle et un modèle qui en fait la critique sur un certain nombre de point.

finalités. Ces pédagogies visent parfois des objectifs que le modèle standard ne vise pas ; elles ajoutent d'autres finalités au *curriculum* ou à l'éducation elle-même ; elles en suppriment d'autres. Dans ces circonstances, dire que la méthode F est plus efficace que la méthode F' sans plus de précaution, c'est souvent comparer non pas deux méthodes mais deux paires « objectifs + méthode ». Mais une telle comparaison revient souvent à une comparaison des fins, des objectifs puisqu'il est rarement question de comparer l'*efficacité relative* des méthodes, c'est-à-dire l'efficacité d'une méthode à répondre à ses objectifs. On compare alors la capacité d'une méthode F prévue pour répondre aux objectifs E à répondre à l'ensemble E' (pour lequel, il est probable que F' soit plus adapté). Bien sûr, il se peut qu'une méthode F soient plus efficace pour remplir les objectifs E' pour lesquels une autre méthode F' a été élaborée. Mais là encore, il conviendrait d'explicitier l'ensemble des finalités à l'aune desquels on va juger que F est plus efficace que F'.

La critique de l'efficacité est ainsi souvent employée de manière tronquée : on affirme que F est plus efficace que F' sans expliciter *en quoi* F est plus efficace que F', ou en tenant pour acquis, évidents, indépassables les objectifs éducatifs que F satisfait. Mais on pourrait faire remarquer que, quand bien même F serait plus efficace que F', F' pourrait être préférable au regard des objectifs qu'elle poursuit. Imaginons que la méthode F est plus efficace pour remplir ses objectifs qui sont l'acquisition d'un esprit de compétition, l'accumulation de savoirs « factuels » tel que un ensemble de dates en histoire, de formules en mathématiques et en physico-chimie, de noms de villes et de fleuves en géographie, l'apprentissage par cœur de textes de théâtre et de poésie... Imaginons maintenant une méthode F' dont les objectifs sont l'apprentissage d'un esprit critique, la capacité à *utiliser* des savoirs « factuels » (peut-être moins nombreux) dans le cadre de problèmes, l'apprentissage de la récitation *expressive* de textes de poésies (quitte, là encore, à en apprendre un peu moins)... Cependant, F' est moins efficace que F relativement à ses propres objectifs. L'argument de l'efficacité serait-il suffisant pour *préférer* F à F' ? Il le serait uniquement à condition de nous placer dans une forme de neutralité à l'égard des fins qui, dans le cas de l'éducation, ne paraît pas très raisonnable.

Normand Baillargeon est connu pour ses travaux sur l'anarchisme (Baillargeon, 2008). Or, l'anarchisme porte en lui un regard radical sur les fins et notamment celle de l'éducation. Pour l'anarchisme, l'efficacité ne saurait être une valeur en soi. Une école aux méthodes efficaces pour

dispenser un programme ne permettant pas aux élèves l'ayant subi de s'émanciper, de développer un esprit critique, de prendre conscience du monde social dans lequel ils sont, susciterait, on s'en doute, de fortes critiques de la part des militants anarchistes⁵⁵. Il serait donc étonnant qu'un anarchiste comme Baillargeon souscrive à une critique des pédagogies de la découverte et du tâtonnement qui reposerait sur une conception de l'efficacité relative à la capacité de dispenser un tel programme. Cela ne signifie certes pas, en creux, que ces pédagogies ne souffrent d'aucun défaut, mais que celui qui est visé par l'argument de l'efficacité l'est peut-être pour de mauvaises raisons ou plutôt, pour des raisons elles-mêmes contestables. C'est ainsi par exemple que la critique de ces mêmes pédagogies en raison de leur caractère sociologiquement inégalitaire⁵⁶ est elle-même contestable : elle présuppose en effet qu'une école qui permettrait à tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale, de prétendre aux places socialement prestigieuses, c'est-à-dire aux places de pouvoir, seraient plus justes. Une critique anarchiste de ce genre de critique ferait valoir qu'une telle situation ne vaudrait guère mieux car ce ne sont pas tant les origines des personnes de pouvoir qui importent que l'existence même de ces places de pouvoir. Pour le dire de manière plus imagée, dans une perspective anarchiste, qu'un grand patron soit lui-même fils de grand patron ou d'ouvrier ne change rien car le problème reste l'existence socialement admise d'un poste de grand patron. Ainsi, une méthode pédagogique qui permettrait à un fils d'ouvrier comme à un fils d'avocat ou de médecin d'accéder à de telles places serait peut-être « efficace », mais uniquement d'un point de vue qui admet que la nature des places sociales aujourd'hui reconnues n'a pas à être interrogée.

Encore une fois, ces remarques ne constituent aucunement une réelle défense des pédagogies et méthodes questionnées par Baillargeon. Elles visent cependant à souligner que l'argument de l'efficacité invoqué mérite d'être davantage explicité et ne peut réellement se déployer, à mon sens, qu'une fois les fins de l'éducation clairement avancées.

⁵⁵ Et justement ce qu'à fait Francisco Ferrer, sans doute le plus connu des pédagogues anarchistes (Ferrer, 2010).

⁵⁶ Voir par exemple l'ouvrage de Jean-Pierre Terrail et Jérôme Deauvieu (Deauvieu et Terrail, 2007) qui présentent différentes contributions de sociologues adressant ce genre de critique à ces méthodes pédagogiques.

Références

Baillargeon, N. (2008). *L'ordre moins le pouvoir*. Paris : Agone

Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Paris : Flammarion

Deauvieu, J. et Terrail, J-P (dir.) (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute

Ferrer, F. (2010), *L'école moderne*. Bruxelles : Couleur livres.

*Recension(s)*⁵⁷⁵⁸

**Mireille Cifali, la psychanalyse
et l'éducation**

Henri Louis Go⁵⁹

Introduction

Mireille Cifali : une œuvre. Mais aussi : une personne, une voix. On dit souvent qu'il faut distinguer l'œuvre de la personne. Avec Mireille Cifali, l'œuvre écrite est portée par la parole de celle qui en a médité la signification concrète, dans le flux de sa propre expérience.

Elle est entrée d'un bond dans le réseau des penseurs d'importance. Extrait de la thèse qu'elle avait soutenue en 1979 sous la direction de Michel de Certeau, son premier ouvrage (*Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*) l'inscrit d'emblée, en 1982, dans le champ des auteurs qui comptent⁶⁰. En effet, c'est avec originalité qu'elle assumait et renouvelait la question freudienne : pourrait-on "appliquer" (de) la psychanalyse à l'éducation ? Au-delà du « maître mot » (Cifali, 1982, p. 23) de l'applicationnisme, la question était reformulée : comment étendre les découvertes de la psychanalyse au domaine pédagogique ? C'est-à-dire : comment repenser la pédagogie à la lumière de la psychanalyse ? Et encore : quels problèmes fascinants d'éducation la psychanalyse permettrait-elle d'éclaircir ? (*ibid.*, p. 27). Une double difficulté avait été énoncée par Freud lui-même : i) le psychanalyste qui sort de son champ

⁵⁷ Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Paris : PUF.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

⁵⁸ Dans le prochain numéro de La Pensée d'Ailleurs seront recensés les deux ouvrages suivants :

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.

⁵⁹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, habilité à diriger des recherches, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310).

⁶⁰ L'ouvrage bénéficia d'ailleurs d'une recension dans la Revue Française de Pédagogie par l'un des spécialistes du rapport entre psychanalyse et pédagogie, Jean-Claude Filloux (1983, *RFP*, 63, 86-89).

(la pratique analytique) est un *dilettante* de l'objet qu'il étudie – comme par exemple l'éducation et la pédagogie – ; ii) le connaisseur d'un tel objet (éducateur, pédagogue) n'est au mieux qu'un *amateur* plus ou moins éclairé en psychanalyse – non un psychanalyste. Et comme le souligne Cifali, Freud s'est gardé de produire une théorie de l'application pour la psychanalyse au cours des décennies où certains pédagogues et analystes dont il était proche (tels Aichhorn, Pfister, Zulliger, Bernfeld) tentaient, eux, de fonder une *pédagogie psychanalytique*⁶¹. En outre, fort peu nombreux sont les commentateurs de Freud qui ont rapporté ses propos « à la problématique d'une application » (*ibid.*, p. 37).

Mais le travail de Cifali, dans le contexte où elle publia son premier ouvrage, fut de mettre en évidence tout l'intérêt que porta Freud à l'éducation – contrairement à ce que certains faisaient dire au maître (*ibid.*, pp. 37-48). Cet intérêt avait clairement des accents kantien puisque'il ne cessa de considérer l'éducation comme le problème le plus important que l'humanité ait à résoudre. La thèse soutenue par Cifali est que Freud espérait clairement de la psychanalyse une contribution au bien des générations futures, par ses apports aux pratiques éducatives, lorsqu'il imaginait en 1933 par exemple, « l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération suivante »⁶². Le *Freud pédagogue ?* de Mireille Cifali constitua donc une réponse ordonnée au *Freud anti-pédagogue* de Catherine Millot⁶³. Contrairement à ce qu'écrivit Jean-Claude Filloux⁶⁴, Cifali n'est pas tombée dans un piège que lui aurait tendu Millot, et il paraît assez vain de reprocher à Cifali d'avoir insuffisamment différencié pédagogie et éducation dans son traitement du problème. C'est de la pensée même de Freud que Cifali opère l'exégèse, et Freud n'est pas Durkheim, il ne fait pas de *distingo* entre pédagogie et éducation. Ces deux termes sont parfaitement complémentaires si l'on considère qu'une génération d'adulte prend en main et accompagne la suivante pour tenter d'assurer sa bonne croissance, et que

⁶¹ Meng et Schneider ont créé la *Revue de pédagogie psychanalytique* où furent publiés plus de deux cents textes entre 1926 et 1937.

⁶² Freud, S. (1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. (p. 196). (Trad. R-M. Zeitlin). Paris : Gallimard. [éd. originale : (1933). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag].

⁶³ Millot, C. (1979). *Freud anti-pédagogue*. Paris : Ornicar.

⁶⁴ Dans sa recension de *Freud pédagogue ?*

« la seule préparation appropriée au *métier* d'éducateur est une solide formation psychanalytique. Le mieux, c'est qu'il ait été analysé lui-même car sans expérience sur sa propre personne, on ne peut pas s'approprier l'analyse. L'analyse des maîtres et éducateurs semble une mesure prophylactique plus efficace que celle des enfants eux-mêmes »⁶⁵.

L'analyse que propose Cifali de cette *sixième conférence* se veut en contradiction avec ce que l'on a pu faire dire à Freud pour encore une autre raison. Elle adopte une position originale qui s'est densifiée dans ses travaux ultérieurs, celle qui consiste à repérer certaines apories dans les travaux de Freud et des zones de fragilité dans sa personne : « ces moments où Freud ne se soutient pas d'une position psychanalytique » (Cifali, 1982, p. 64). Mais dans un chapitre-clé de son ouvrage (pp. 79-93), elle construit un raisonnement épistémologique très convaincant en montrant que Freud ne déduit pas d'un corpus théorique une application technique : avec la psychanalyse, il ne peut s'agir d'appliquer, mais seulement de pratiquer des interprétations. Ceux qui ont pris la psychanalyse comme un savoir métapsychologique constitué duquel on pourrait déduire un processus d'application, dans une entreprise de réification réduisant à « utiliser le savoir comme œillère » (*ibid.*, p. 92), ceux-là font exactement le contraire de ce que recommandait Freud⁶⁶. Cifali permet de comprendre ces limites et ces ouvertures de la pensée freudienne car c'est aussi en historienne qu'elle étudie les textes. Car le rapport de Freud à la question éducative n'a pas été saisi par ceux qui

« ont tant et si bien éliminé cette dimension historique qu'ils en viennent à tenir des raisonnements aberrants pour asseoir la cohérence de leur construction » (*ibid.*, p. 211).

Les réserves freudiennes quant à la possibilité d'une « pédagogie psychanalytique » ne devaient donc pas conduire à juger la théorie analytique non concluante en ce qui concerne le domaine éducatif. Bien au contraire, la *pratique* analytique – à laquelle renvoie constamment la théorie analytique, dans un rapport réellement dialectique – est

⁶⁵ Freud, S. (1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. (pp. 200-201). (Trad. R-M. Zeitlin). Paris : Gallimard. [éd. originale : (1933). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag].

⁶⁶ C'est un tel contresens sur la pensée freudienne qui a conduit par exemple à l'égopsychologie, dérive dénoncée par Jacques Lacan.

probablement de la plus grande fécondité pour l'action éducative et pédagogique :

« Disons déjà qu'une interprétation naît de manière privilégiée d'un rapport d'inconscient à inconscient » (*ibid.*, p. 91).

Ce que l'on peut alors déduire d'une telle position, c'est que la psychanalyse est plus fructueuse comme expérience assumée par un sujet que comme savoir ayant été appris, et cela nous renvoie à l'intérêt de l'analyse pour les éducateurs, suggérée par Freud – le professeur ayant à savoir « le jeu de l'amour et de la haine dont il est malgré lui l'objet » (*ibid.*, p. 121). Mais surtout, et c'est la voie choisie par Cifali,

« [Freud] ne cherche pas à appliquer un savoir déjà là, pour assigner à l'autre champ ce qu'il doit être, mais ouvre des pistes, qu'à notre manière nous pouvons poursuivre » (*ibid.*, p.121).

Dès son premier ouvrage, Cifali invitait ses contemporains à se laisser interpeller au-delà de la seule rationalité qui dénie, dans les pratiques scolaires, le jeu du fantasme.

Éduquer, malgré tout

La tension tenue par Mireille Cifali dans son œuvre est celle qui condamne à ne pouvoir écrire que pour son époque tout en s'efforçant d'endosser des questions qui ne sont guère nouvelles (Cifali, 1994, p. 9). Éduquer c'est instituer un lien et être institué dans un lien. Mais le *lien éducatif* est le lieu d'une souffrance à ausculter. La position adoptée par Cifali pour s'y intéresser est résolument psychanalytique, et une dizaine d'années après son *Freud pédagogue ?* elle assumait plus que jamais de proposer un *Contre-jour psychanalytique* aux questions éducatives :

« C'est que l'acte éducatif est des plus complexes. Personne ne peut en ressortir indemne. On peut regretter le temps des certitudes, de la sévérité et des règles commues ; espérer en vain qu'un jour ce temps reviendra. Cette nostalgie n'est guère profitable » (*ibid.*, p. 16).

Les épreuves psychiques sont incontournables, quelle que soit l'éducation à laquelle un enfant est exposé, et par conséquent la notion d'éducation risque de n'être qu'une abstraction sociologique car toute éducation est faite de la confrontation effective entre des sujets souffrant tous de la même “faille“ constitutive. L'enjeu se situe donc « dans une

éthique nécessaire du rapport à l'autre » (*ibid.*, p. 53), et cette éthique demande à se déprendre de toute position de maîtrise, notamment celle qu'est censé donner le savoir. Mais aussi, comme le souligne Cifali, une éthique mal comprise peut entraîner l'assujettissement de l'enfant, de l'élève que nous voudrions "aider", que nous voulons éduquer. Prudence donc, « la norme n'est pas la vie » (*ibid.*, p. 69). Cifali dénonce la division du travail entre enseignant d'un côté et thérapeute de l'autre : « l'enseignant enseigne ; si l'enfant éprouve une difficulté, quelqu'un d'autre s'en occupe » (*ibid.*, p. 72). Mais l'enseignant ne peut ignorer que « le monde de l'enfant est univers d'angoisse, de peurs et de cauchemars » (*ibid.*, p. 77).

Petit éloge de l'angoisse

Plus que jamais, l'idéologie culturelle dominante nous pousse à nous croire sans failles, elle nous demande de nous identifier à des héros surpuissants ou surséduisants. L'expérience de l'angoisse est refoulée à un point tel que des doctrines du bonheur facile sont surmédiatisées. Ce qui est au bout du compte censuré c'est le modèle d'un « sujet aux prises avec son humanité, acceptant l'inconfort de son état » (*ibid.*, p. 78).

Comme l'analyste, l'éducateur devrait être conscient de son angoisse, et apprendre à s'y retrouver : « ne pas s'effrayer ni de son agressivité, ni de son inconscient, ni de toute inquiétante étrangeté » (*ibid.*, p. 90), et c'est ce qui peut permettre d'être à la bonne distance d'autrui. Mais pour le professeur, « tout ou presque est source d'angoisse dans ce métier » (*ibid.*, p. 93), cette profession expose à l'angoisse dit Cifali, et dans ce cas « que faire pour qu'un métier accepte l'angoisse ? » (*ibid.*, p. 95). Il faut se rendre à l'évidence saine que ce métier d'éducateur doit supporter la non maîtrise qui lui est constitutive, dit-elle. Et c'est là que se noue la pensée si originale et créatrice traversant l'œuvre de Mireille Cifali :

« Accepter de penser dans l'angoisse, admettre le doute, c'est le minimum requis pour ne pas être piégé par les idéologies rassurantes » (*ibid.*, p. 96).

La capacité à penser l'angoisse est le chemin qui ouvre à la capacité de penser l'agressivité, et cela est l'une des difficultés de l'école :

« L'institution École ne peut se voiler la face. Ses structures sont productrices de contraintes et de ségrégations. Le regroupement des enfants en classe est terrain propice à l'émergence d'agressions » (*ibid.*, p. 107).

Comme le rappelle Cifali, l'angoisse prend également racine chez les enfants dans leurs interrogations sur le sexe alors que l'école continue

« à se rêver asexuée. C'est de l'intellect qu'elle s'occupe, elle n'a que faire du sexe. Elle travaille pourtant à partir d'une transmutation : de l'énergie libidinale en pulsion épistémologique ; des plaisirs d'organe en plaisirs secondarisés, de la jouissance immédiate en jouissance différée ; de la satisfaction du corps en satisfaction de l'âme. Freud l'a montré : entre la sexualité et l'intelligence, il y a continuité. La répression de la curiosité sur les origines peut entraîner l'asphyxie de la curiosité intellectuelle, la mise à mort du désir de savoir » (*ibid.*, p. 117).

Mais encore, dans la relation éducative, il y a transaction d'affects. On ne peut réduire ces transactions à de l'épistémique, à du rationnel. Les pédagogues assument d'étayer leur action éducative sur l'amour, un amour desexualisé ayant pour ambition d'enseigner à « se débrouiller » dans le rapport aux autres. Enseigner, c'est faire vivre des enfants les uns avec les autres, mais cela n'a rien de naturel, et la bonne volonté n'y suffit pas. L'enseignant doit « faire le deuil de l'harmonie » (*ibid.*, p. 131).

La figure de Janus de l'institution

Dans une institution, le face-à-face entre professeur et élève est difficilement tenable, des places symboliques doivent être pensées, places médiées par des rôles clairement affichés pour que chacun trouve sa place et ne soit pas toujours ailleurs dans l'imaginaire de l'autre. Dans la vie institutionnelle, l'agressivité doit se donner des règles, une relation fiable de parole. Mais il est tout autant difficile d'assumer la vie ensemble ; il faut renoncer à la croyance que la bonne volonté y suffit :

« Il n'y a pas d'éducation sans emprise, sans norme à transmettre. Mais il n'y a jamais non plus de conformité totalement réussie, pas d'emprise sans faille, pas de norme sans déviance, pas de détermination sans subversion » (*ibid.*, pp. 134-135).

C'est pourquoi en démocratie, il est difficile de savoir ce que peut être un sujet « adapté » à notre société : les enseignants ont une influence qui devrait consister, dit Cifali, à nommer les alternatives. Cependant, comme agent de l'institution, l'enseignant risque de souffrir du sentiment qu'il n'a aucun véritable pouvoir « sur un quotidien qui est pensé par d'autres » (*ibid.*, p. 139). Et le sentiment d'aliénation peut devenir destructeur :

« Une organisation est un lieu passionnel ; elle peut broyer. Toute organisation a ses angoisses : celles du désordre et de l'affectivité qui ressurgiraient en passions dissolvantes » (*ibid.*, pp. 143).

Alors pour exister dans l'institution, le sujet peut participer à des projets, mais sans qu'ils deviennent des enjeux narcissiques. Il s'agit de travailler à une désidentification si l'on veut pouvoir agir *avec* d'autres, et si l'on ne veut pas que les projets réussissent au mépris des individus. Toute la difficulté est de voir clair dans la distance entre « je » et mon rôle dans l'institution comme professionnel. La distance aux élèves, notamment, s'avère requise de façon à ouvrir une place à l'activité scolaire dans la relation entre les personnes. C'est l'institution qui doit garantir la possibilité d'une communauté de vie et de savoir, mais « dans l'école publique, cet aspect manque parfois » (*ibid.*, p. 150) et

« plus un établissement est journellement confronté à la souffrance, où monte l'angoisse et gît l'impuissance, plus on aurait bénéfice à y créer des espaces pour penser, symboliser, sublimer. Si on n'y trouve pas de "lieu" pour métaboliser souffrance et angoisse, alors celles-ci risquent de n'être qu'individuelles, perdues pour une réflexion transformante » (*ibid.*, p. 152).

Institution et transfert

On sait bien que ce que l'on appelle transfert en psychanalyse n'a pas lieu que sur le divan. Le transfert se manifeste dans tous les rapports humains, et particulièrement dans les relations didactiques. L'amour de transfert doit être assumé par le professeur, même si c'est une « véritable croix » comme le disait Freud car l'analyste ne doit pas l'utiliser pour son propre compte, et c'est donc une question fondamentalement éthique car « celui qui est objet d'un transfert d'amour a un pouvoir exorbitant » (*ibid.*, p. 169).

La relation transférentielle est au cœur du travail enseignant, mais elle est conditionnée par le sens de ce métier :

« Lorsqu'on parle de transfert dans la scène enseignante, le reproche vient immédiatement de vouloir favoriser la relation duelle, alors qu'il y a vingt autres enfants⁶⁷. (...) Le contexte institutionnel ne s'y prête pas. (...) Dans l'espace d'un groupe, il importe que des lois médiatisent les relations et que l'on ne perde jamais de vue que chacun est là pour un projet de savoir, une quête de connaissance » (*ibid.*, pp. 172-174).

⁶⁷ En France, il faudrait plutôt dire qu'il y a vingt-neuf autres enfants...

Le problème est que jusqu'à présent, la plupart des conceptions de l'enseignement idéalisent cette fonction, et évitent soigneusement de repérer les enjeux psychiques de la rencontre didactique, or

« chacun est responsable de sa subjectivité. Inutile de la cacher sous le masque d'une objectivité technique. On part d'elle : la relation interhumaine ne peut être construite autrement » (*ibid.*, p. 181).

Un enseignant est un agent institutionnel, et cela pose une difficile question d'éthique, notamment de déontologie professorale. Cifali conseille aux enseignants de *s'engager*⁶⁸ dans un travail consistant à se rendre responsable de la relation aux élèves, aux familles et à l'institution. Question difficile car, dit-elle, « nous touchons à “la personne” de l'enseignant » (*ibid.*, p. 183). En éthique, cela nous renvoie du côté des écoles vertuistes dont Prairat dit qu'elles ne peuvent concerner l'éthique enseignante, car en démocratie libérale l'institution ne peut exiger des actes de la personne *que* ce qui correspond à des normes du métier. Cifali elle-même s'interroge : « En a-t-on le droit ? » (*id.*). Et si l'on considérait que oui, comment formerait-on l'enseignant à ce travail sur sa propre personne ? Pourtant, l'enseignant engage l'élève dans un transfert marqué par une fonction qui dépasse sa personne, et « tout agent institutionnel peut mesurer l'impact transférentiel qu'entraîne l'institution à laquelle il appartient » (*ibid.*, p. 184). À l'école comme ailleurs, et pas seulement sur le divan, toute rencontre se passe dans le transfert. Le “maniement” du transfert en pédagogie peut consister dans l'encouragement patient adressé à l'élève pour l'aider à construire une suffisante confiance en soi, en dépassant, pour le professeur, le souci de plaire et l'angoisse de déplaire. La position éthique du professeur, agent institutionnel détenteur d'un loi qui permet de garantir la place de chacun, doit lui permettre de résister à l'air du temps :

« D'une pédagogie noire à une pédagogie libertaire, d'un écrasement narcissique à une toute-puissance, d'une humiliation à une glorification, l'histoire fabrique du psychique, et nous sommes pris dans le mouvement » (*ibid.*, p. 199).

La complexité d'apprendre concerne donc toujours *un* sujet dans son entier, dans sa condition familiale, sociale, et dans son rapport personnel au monde.

⁶⁸ C'est d'ailleurs le titre de son ouvrage de 2018.

Du désir de savoir

Chez un sujet, l'envie d'apprendre est proportionnelle à sa capacité à endurer le vide, de sa capacité psychique à endurer d'être manquant. Ce processus est celui de la conversion de la curiosité sexuelle en curiosité épistémique, comme l'a montré Freud. La sublimation a cette particularité qu'elle fonctionne comme désir qu'aucun objet ne saurait satisfaire. Mais si le savoir en jeu est trop difficile à s'approprier, il peut provoquer une angoisse telle qu'il sera vu comme menaçant, menace entraînant le choix de se réfugier dans un refus d'apprendre. Le savoir n'est désirable que s'il peut avoir un sens pour celui qui apprend. C'est pourquoi aucun artefact pédagogique ne saurait suffire à donner le goût d'apprendre à un élève s'il n'est pas en mesure de se représenter le sens que peut avoir, pour lui, la culture à étudier. Mais ce goût à construire pour la culture ne signifie pas que le professeur doit abuser de la circulation des affects dans la relation didactique. Il ne s'agit pas de faire de l'élève l'origine radicale de tout apprentissage. Car l'élève doit comprendre qu'il apprend d'abord pour lui-même, et

« c'est l'acquisition la plus importante qu'un être puisse faire, que personne ne pourra lui rapter, et qui lui servira dans sa vie comme dans son métier » (*ibid.*, p. 218).

Lorsqu'un élève manifeste certaines difficultés scolaires, c'est la convergence des actions qui est bénéfique, tout en distinguant éducation, instruction et thérapie. L'enjeu est toujours de rendre possible pour l'élève un accès à la culture, mais le travail d'un enseignant nécessite de « ne privilégier ni la norme dite sociale ni la poétique de chacun – mais leur articulation » (*ibid.*, p. 228). Facile à dire. Les erreurs de jugement et d'action « sont d'autant plus graves qu'elles touchent un autre être humain » (pp. 249-250). Que l'on soit sur la scène du savoir, dit Cifali, n'y change rien : la rencontre est intersubjective. Et elle échappe, comme telle, à la maîtrise.

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 émietlée qui découpe dans la réalité du sujet son comportement

relationnel, ses manières d'être, son attitude cognitive, 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, 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 » (*ibid.*, 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 d'une situation singulière – que nous invite à travailler Mireille Cifali.

Références

- Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Paris : PUF.
Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Recension⁶⁹
Lire Joshua Greene
Eirick Prairat⁷⁰

Introduction

Tribus morales, le dernier ouvrage de Joshua Greene professeur de psychologie morale à l'Université de Harvard, fera assurément date. Cet ouvrage érudit et ambitieux ouvre de nouvelles pistes dans la compréhension de notre sens moral : « Ce livre, écrit Greene, s'inspire des grands philosophes du passé comme de mes propres recherches dans le nouveau domaine de la cognition morale, qui applique les méthodes de la psychologie expérimentale et des neurosciences cognitives pour mettre en lumière les structures de la pensée morale » (18)⁷¹. Greene soutient dans cet ouvrage trois grandes thèses. La première est qu'il y a deux morales : une morale rapide stimulée par les émotions et une morale lente guidée par la raison. Et il est ainsi parce notre cerveau est comme un appareil photo, il est doté d'un double réglage : un réglage automatique et un réglage manuel (178). La seconde thèse consiste à montrer que nos intuitions morales (nos réglages automatiques) sont souvent fiables mais qu'elles manquent parfois de flexibilité. Les émotions réclament donc dans certaines circonstances l'aide de la raison. En d'autres termes, nos réglages automatiques requièrent dans les situations les plus complexes l'assistance d'un réglage manuel. Et pour Greene, il ne fait aucun doute que l'utilitarisme est la philosophie que notre réglage manuel est prédisposé à adopter. Nous montrerons que cette dernière thèse est pour le moins discutable et qu'elle se présente, contre toute attente et de manière quelque peu paradoxale, comme un plaidoyer en faveur de ce que l'on peut appeler un déontologisme tempéré.

⁶⁹ Greene, J. (2017). *Tribus morales. L'émotion, la raison et tout ce qui nous sépare*. (Trad. S. Kleiman-Lafon). Genève : Éditions Markus Haller. [éd. originale (2013). *Moral Tribes: Emotion, Reason, and the Gap Between Us and Them*. New York: Penguin Book].

⁷⁰ Professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310), Institut universitaire de France.

⁷¹ Lorsque nous ferons référence à l'ouvrage de Greene, nous nous en tiendrons à mentionner entre parenthèses, sans autre indication, les pages.

La raison et l'émotion

Les travaux de Joshua Greene s'inscrivent dans ce que Luc Faucher professeur de philosophie morale à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a appelé « le tournant naturaliste » (2013, p. 13).

Les deux tragédies

L'avènement de la morale (de l'éthique) doit être lu et compris à la lumière du paradigme évolutionniste. La morale : ce n'est pas une affaire de métaphysique, c'est une question de survie. Car pour survivre dans un monde hostile, il faut apprendre à être solidaire et coopératif. « La morale, explique Greene dans les premières pages de son ouvrage, est un ensemble d'adaptations psychologiques qui permet à des individus naturellement égoïstes de tirer avantage de la coopération » (40). L'homme est devenu un être moral non par choix mais par nécessité. Reprenons le film à son début. Imaginons (c'est la parabole que propose Greene) une forêt « sombre et profonde » et plusieurs tribus de bergers se partageant ce territoire. D'une certaine manière, les membres de ces différentes tribus se ressemblent, ils se ressemblent notamment dans leurs aspirations : ils veulent une famille en bonne santé, une nourriture appétissante, un foyer confortable, des outils pour soulager leur peine... D'une autre manière, ils ne se ressemblent guère car ils n'ont pas les mêmes coutumes, les mêmes manières de vivre et, plus fondamentalement, le même mode d'organisation social. Ces tribus, en concurrence, ne se battent pas en raison de leur immoralité mais parce qu'elles envisagent le quotidien d'une façon radicalement différente. Cette tragédie intertribale, Greene l'appelle « la tragédie morale du sens commun ». Il y a deux tragédies en fait, deux défis à relever pour l'humanité. Le premier est de réussir à faire société au sein d'une même tribu, à faire passer Nous avant Moi, Greene appelle ce défi : « la tragédie des biens communs ». Le second défi, nous venons de le voir c'est de trouver un *modus vivendi* entre tribus tendanciellement rivales, trouver une forme d'accommodement entre Nous et Eux.

Examinons le premier défi : celui des biens communs ou comment faire société au sein d'une tribu. D'un point de vue biologique, note Greene, les humains sont taillés pour ce type de coopération restreinte. Nous sommes équipés génétiquement pour coopérer mais « avec

certaines personnes seulement ». Nous divisons donc instinctivement le monde en deux groupes : « Nous » et « Eux ». Précisons que ce clivage se fait à partir de « marqueurs d'appartenance » arbitraires qui peuvent varier avec le temps et qui ne sont pas, contrairement à ce que l'on peut penser, nécessairement des marqueurs de nature ethnique. Nous ne sommes donc pas « faits » pour la coopération universelle. Pour étayer cette thèse selon laquelle nous sommes génétiquement équipés pour le tribalisme, c'est-à-dire pour coopérer au sein de communautés restreintes, Greene s'appuie sur les travaux, déjà nombreux, de la psychologie morale expérimentale et des neurosciences. Nous savons aujourd'hui, par exemple, qu'à l'âge de six mois, bien avant de marcher ou parler, les petits d'homme émettent des jugements de valeur sur les actions et les agents ; ils se sentent notamment attirés par les individus qui donnent des signes de leur nature coopérative (ceux qui se soucient de leurs proches) et se détournent des autres (Hamlin, Wynn et Bloom, 2011). Nous sommes donc très tôt génétiquement sensibles aux signes pro-sociaux et antisociaux de notre entourage. On peut observer chez le jeune enfant une multitude de réactions : empathie, colère, dégoût, honte, culpabilité, crainte... Ces réactions vis-à-vis de l'entourage immédiat sont corrélées à l'activation de deux aires cérébrales particulières : le cortex préfrontal ventromédian (CPV) et l'amygdale ; l'activité de ces deux aires est l'attestation d'une très forte activité émotionnelle.

Ces réactions émotionnelles sont générées par des programmes qui sont sensibles à de petits indices, comme certains mouvements, la tonalité de la voix ou encore le regard : « Ce sont là, écrit Greene, les caractéristiques de la nature humaine et tous les êtres humains aptes à la vie en société se font une idée concrète de ce qu'elles sont et de leur mode de fonctionnement » (89). Elles sont également, on l'aura noté, des réactions de nature morale puisqu'elles manifestent des formes d'approbation ou de désapprobation. Résumons le propos de Greene sous forme de trois propositions :

- 1) La coopération n'est pas une option morale mais un choix stratégique car elle offre des avantages matériels et des ressources biologiques.
- 2) Nous sommes génétiquement équipés pour coopérer avec notre entourage immédiat car nous sommes capables

d'apprécier et d'évaluer très précocement les attitudes pro-sociales et antisociales de ceux qui nous entourent⁷².

- 3) Ces capacités évaluatives sont de nature émotionnelle et constituent une forme de morale. Nous verrons ultérieurement que c'est, pour Greene, la première morale, la morale rapide, intuitive, celle qui se dispense du raisonnement et de la délibération.

Terminons cette première section par une ultime remarque. Si notre équipement génétique nous permet de tenir à distance « la « tragédie des biens communs » en minorant les prétentions du Moi et en affirmant l'importance d'un Nous coopératif, il ne nous permet pas d'éviter « la tragédie morale du sens commun » liée, elle, à l'exacerbation des rivalités entre Nous et Eux. D'où la nécessité d'une seconde morale, plus lente, partageable et censée transcender les clivages intercommunautaires. Cette « métam morale » est pour Greene comme nous le verrons l'utilitarisme. Deux morales donc qui renvoient aux deux modalités de notre fonctionnement cérébral⁷³.

Morale lente, morale rapide

Notre cerveau, écrit Greene, est comme un appareil photo, il est doté de deux réglages : un réglage automatique et un réglage manuel (178). On peut mettre en évidence ces modalités de fonctionnement en examinant les réponses habituellement données à deux dilemmes emblématiques : le dilemme de l'aiguillage et le dilemme de la passerelle. Greene reprend ici à son compte deux dilemmes fameux de la « tramwayologie » de Judith Jarvis Thomson. Comment réagissent habituellement les personnes à ces deux dilemmes ? Comment comprendre leurs réactions ? Commençons par rappeler brièvement le scénario de ces deux dilemmes.

Le dilemme de l'aiguillage

⁷² « (...) Je dois m'empresse de dire que le fait d'être équipé pour le tribalisme ne veut pas dire que nous sommes programmés pour l'activer automatiquement ». Cette remarque de Greene est très importante. Elle signifie qu'une programmation biologique ne dispense pas d'une tâche éducative, celle-ci peut notamment reconfigurer le donné biologique.

⁷³ Greene n'est pas le premier à défendre cette thèse. L'un des tout premiers, pour ne pas dire le premier, est le prix Nobel d'économie Daniel Kahneman.

Un tramway lancé à pleine vitesse se dirige vers cinq ouvriers qui ne manqueront pas de mourir écrasés si rien n'est fait. Il est possible de les sauver en actionnant un aiguillage qui enverra le tramway sur une voie de garage. Malheureusement, un ouvrier du rail est occupé sur cette voie de garage et c'est lui qui mourra si l'aiguillage est actionné.

Le dilemme de la passerelle⁷⁴

Un tramway dont les freins ont lâché se dirige vers cinq ouvriers qui mourront si rien n'est fait pour l'arrêter dans sa course folle. Vous êtes sur une passerelle qui traverse la voie entre le tramway et les cinq ouvriers. À côté de vous se trouve un ouvrier du rail portant un grand sac-à-dos. Le seul moyen de sauver les cinq personnes est de pousser cet homme sur la voie. Il en mourra, mais son corps et son sac-à-dos empêcheront le tramway d'écraser les cinq ouvriers. (Vous ne pouvez pas sauter vous-même car sans sac-à-dos vous ne seriez pas assez volumineux pour stopper le tramway et vous n'avez pas le temps de vous en munir). Est-il acceptable de pousser cet étranger vers la mort pour sauver cinq personnes ?

Ces dilemmes paraissent très ressemblants puisqu'il s'agit finalement dans les deux cas de sacrifier une personne pour en sauver cinq. Or, si 87% des personnes interrogées jugent acceptable d'actionner le levier pour sauver cinq vies (dans le dilemme de l'aiguillage), ils ne sont plus que 31% à accepter de pousser l'employé du rail sur la voie pour sauver cinq vies (dans le dilemme de la passerelle). En termes techniques, dans le dilemme de l'aiguillage, les personnes interrogées ont une attitude conséquentialiste, ils font prévaloir de manière raisonnée les meilleures conséquences (épargner cinq vies). Dans le dilemme de la passerelle, ils ont une attitude déontologique que l'on peut traduire ainsi : « Pousser un homme sur une voie ferrée, on n'a pas le droit de faire ça ». ». Deux attitudes différentes qui renvoient, selon Greene, aux deux modes de fonctionnement de notre cerveau : le mode manuel (ou mode rationnel) et le mode automatique (ou mode émotionnel).

Dans le dilemme de l'aiguillage, l'action négative (actionner un levier qui va conduire à la mort d'un cheminot) ne suscite pas vraiment de

⁷⁴ Greene propose une version du dilemme très légèrement modifiée par rapport à celle initialement proposée par Judith Jarvis Thomson car il ne s'agit plus ici de pousser sur la voie une "très grosse personne" mais un ouvrier du rail portant un grand sac-à-dos. Le souci est évident : cesser de stigmatiser les personnes souffrant d'obésité. Nous avons partiellement réécrit les dilemmes proposés à la suite pour leur donner une allure plus fluide.

réaction émotionnelle de sorte que nous avons tendance à réagir de manière froide en favorisant l'action qui permet de sauver le plus grand nombre de vies. Le mode manuel du cerveau humain est un système de raisonnement coûts/bénéfices qui vise à optimiser les conséquences (265). La décision que l'on prend est sous le contrôle de la cognition. Des expérimentations ont d'ailleurs montré que des personnes dont le cortex préfrontal ventromédian (le siège des émotions) avait été endommagé sont des personnes plus enclines que d'autres à détourner le tramway, y compris sur un membre de leur propre famille dans le but sauver de parfaits inconnus (168). Dans le dilemme de la passerelle, la réaction est une réaction quasi-automatique. Une intuition. Nous obéissons à une émotion. Les émotions génèrent très souvent des comportements automatiques et parfaitement adaptés. « Très souvent » mais pas « toujours ». Quelle est la fiabilité de nos intuitions morales, c'est à cette difficile question que Greene va consacrer les pages sans doute les plus importantes de son ouvrage.

Pertinence et limite de nos institutions morales

Les dilemmes de l'aiguillage et de la passerelle, nous l'avons vu, illustrent deux types de réaction morale : une réaction rationnelle (ou réglage manuel) et une réaction émotionnelle (ou réglage automatique). Il reste qu'une fois cette affirmation posée, beaucoup de choses restent à élucider.

La distance physique et l'usage de la force

À quoi sommes-nous vraiment sensibles dans nos réactions immédiates ? A quoi sommes-nous insensibles ? Pouvons-nous nous fier, en toutes circonstances, à nos intuitions morales ? Quand devons-nous passer en mode manuel ? Il convient de repartir des dilemmes de l'aiguillage et de la passerelle, d'explicitier ce qui les différencie, et de mettre au jour les différences auxquelles nous sommes sensibles. La première différence notoire entre ces deux dilemmes est celle de la distance. Dans le dilemme de la passerelle nous sommes sur la passerelle à côté du cheminot. Sommes-nous sensibles à cette variable ?

Si nous avons moins de réticence à actionner le levier n'est-ce pas parce que nous sommes loin de l'événement ? C'est cette hypothèse qui est explorée avec les deux dilemmes présentés ci-dessous : le dilemme de

la passerelle éloignée et celui du levier sur la passerelle. Nous verrons comment Greene par la suite enchaîne toute une série de dilemmes pour à chaque fois tester une variable qui pourrait avoir une incidence sur notre jugement moral. Nous aurions pu intituler cette section les nouvelles leçons de la tramwayologie, car Greene prolonge les travaux initiés quelques années plus tôt par Judith Jarvis Thomson. On ne manquera pas de saluer l'inventivité de Greene et de son équipe pour l'ensemble des scénarii proposés. Revenons à nos moutons et présentons les deux dilemmes qui explorent la question de la distance.

Le dilemme de la passerelle éloignée

Dans ce dilemme, Jean a la possibilité d'actionner un levier capable d'ouvrir une trappe qui est sur la passerelle. La trappe ouverte, l'ouvrier tombera sur la voie et arrêtera le tramway, sauvant ainsi cinq vies humaines.

Le dilemme du levier sur la passerelle

Dans ce dilemme, Jean a la possibilité d'actionner un levier qui ouvre une trappe qui est sur la passerelle. La trappe ouverte, l'ouvrier tombera sur la voie et arrêtera le tramway. Le levier se trouve à côté de la trappe, sur la passerelle.

Dans le dilemme de la passerelle éloignée, 63% des personnes interrogées acceptent d'ouvrir la trappe en actionnant le levier. La différence statistique avec le dilemme original de la passerelle est significative. La distance n'est-elle pas un facteur explicatif? Pas vraiment car dans le dilemme du levier sur la passerelle, Jean est cette fois très proche de l'événement et les pourcentages sont sensiblement les mêmes ; 59% des personnes interrogées acceptent d'actionner le levier. Ce n'est donc pas un problème de distance. Est-ce alors un problème de contact car dans le dilemme de la passerelle, Jean touche directement la victime, il la pousse de ses propres mains. D'où un nouveau dilemme pour vérifier cette nouvelle hypothèse : il s'agit du dilemme de la perche et de la passerelle.

Le dilemme de la perche et de la passerelle

Un tramway dont les freins ont lâché se dirige vers cinq ouvriers qui mourront si rien n'est fait pour l'arrêter dans sa course folle. Jean est sur une passerelle qui traverse la voie entre le tramway et les cinq ouvriers. A côté de lui, mais pas immédiatement à côté, se trouve un ouvrier du rail portant un grand sac-à-dos. Le seul moyen de sauver les cinq personnes

est de pousser cet homme sur la voie depuis la passerelle. Il en mourra, mais son corps et son sac-à-dos empêcheront le tramway d'écraser les cinq ouvriers. Jean n'est pas immédiatement à côté de l'ouvrier mais il peut le pousser avec une perche. Doit-il le faire ?

Dans ce dilemme, seulement 33% des personnes interrogées jugent acceptable de pousser l'homme sur la voie. Il semble donc bien qu'il y ait une différence psychologique importante entre le problème de la passerelle et celui de l'aiguillage et que cette différence tiende à l'exercice personnel de la force physique. En effet, pousser un homme n'est pas actionner un levier. Il existe cependant une autre différence entre les deux dilemmes originaux (le dilemme de l'aiguillage et celui de la passerelle), c'est la distinction entre le mal que l'on fait comme moyen afin d'arriver à une fin et le mal que l'on fait comme conséquence indirecte. C'est la fameuse doctrine du double effet, doctrine qui nous invite à distinguer un effet négatif visé (voulu) et un effet négatif non visé (mais prévisible). Un effet négatif semble moralement acceptable quand il est une conséquence indirecte d'un acte qui vise un bien. On parle souvent de dégâts collatéraux pour nommer ces conséquences négatives prévisibles mais non voulues. Doit-on donner crédit à cette doctrine ?

Que vaut la doctrine à double effet ?

On admet généralement la pertinence de cette doctrine mais l'est-elle vraiment ? Présentons deux nouveaux dilemmes qui mettent à l'épreuve cette doctrine, nous commenterons les résultats obtenus dans un second temps. Signalons au passage que le second dilemme – celui de la boucle – est emprunté à Judith Jarvis Thomson :

Le dilemme de la boucle

Dans ce dilemme, il existe une voie de garage mais celle-ci fait une boucle et rejoint la voie principale. Si personne ne se trouvait sur la voie secondaire pour arrêter le tramway, celui-ci retournerait sur la voie principale et ne manquerait pas d'écraser les cinq ouvriers. Jean, doit-il actionner le levier ?

Les réponses au premier dilemme semblent valider la doctrine du double effet, alors que les réponses données au second dilemme semblent au contraire en réfuter la pertinence. Reprenons les choses lentement. Dans le dilemme de l'obstacle et de la collision, 81% des personnes

interrogées pensent que Jean a raison de sauver cinq vies tout en sachant que le seul moyen d'y parvenir entrainera la mort d'un autre homme. Dans ce cas, comme dans le dilemme original de la passerelle, l'action néfaste est liée à l'exercice de la force physique. Jean exerce personnellement sa force pour faire chuter l'homme. Dans ce cas cependant, et contrairement au dilemme original de la passerelle, la mort de la victime n'est qu'une conséquence indirecte, un dommage collatéral. Il semble donc que nous soyons sensibles à la distinction entre moyen et conséquence indirecte. Ce facteur peut alors expliquer que certaines personnes approuvent l'action dans le dilemme de l'aiguillage et non dans celui de la passerelle. Dans le second dilemme, celui de la boucle, 81% des personnes interrogées approuvent que Jean actionne le levier. Or si Jean actionne le levier, il fait de la victime un moyen pour sauver la vie de cinq personnes ; ce qui contredit les résultats du dilemme de l'obstacle et de la collision. C'est ce qui est confirmé dans le dernier dilemme, présenté ci-dessous :

Le dilemme de l'alarme anticollision

Le premier tramway se dirige vers les cinq ouvriers et, si rien n'est fait, ces derniers connaîtront une mort certaine. Le second tramway se trouve sur une autre voie sans aucun obstacle sur sa trajectoire. Jean peut actionner un levier capable d'aiguiller le second tramway vers une voie de garage sur laquelle se trouve un autre ouvrier et, à côté de lui, un capteur relié à une alarme. Si Jean actionne le levier, le tramway sera dirigé sur la voie de garage et entrera en collision avec l'ouvrier qui s'y trouve. Le capteur détectera alors la collision et déclenchera l'alarme qui aura pour effet de couper l'alimentation électrique de toutes les voies. Cette coupure électrique empêchera ainsi la collision mortelle du premier tramway avec les cinq ouvriers. Doit-il actionner le levier ?

Dans ce dilemme, 86% des personnes interrogées ont jugé recevable l'action conséquentialiste, ce qui soit dit en passant est très proche du taux d'approbation observé dans le dilemme original de l'aiguillage (87%). Or dans ce dernier dilemme, comme dans celui de la boucle, on se sert bien d'une personne pour en sauver d'autres. La mort d'autrui est un moyen. La doctrine du double effet est donc ici purement et simplement oubliée. Grenne, s'inspire de la théorie de la représentation des actions de John Mikhail, pour montrer que nos intuitions morales se laissent berner lorsque la situation devient trop complexe. C'est le cas dans ce dernier dilemme avec deux enchaînements causaux apparemment parallèles (un

enchaînement principal avec un premier tramway et un enchaînement secondaire avec un second tramway) ; de sorte qu'il n'apparaît pas de manière immédiate dans ce scénario que la victime est un simple moyen. C'est aussi le cas dans le dilemme de la boucle. On l'aura peut-être remarqué, ce dilemme est très précisément construit comme un dilemme sur les conséquences indirectes alors même qu'il est un dilemme sur les moyens.

Que doit-on retenir de cette leçon de tramwayologie ? Reconnaissons tout d'abord qu'il n'est pas toujours facile, et même un peu fastidieux, de suivre cette succession de commentaires à propos de fictions parfois un peu alambiquées. Une synthèse est donc la bienvenue. Greene retient, à la suite de ces expériences, trois éléments qui donnent une vue d'ensemble assez précise sur la pertinence et les limites de nos intuitions morales :

- 1) Nos intuitions morales (activées par des émotions) sont bien souvent des guides fiables. En d'autres termes, elles sont « efficaces » pour nous indiquer ce qu'il est bon de faire.
- 2) Elles semblent sensibles à deux facteurs : le fait qu'une personne soit tuée par l'usage direct de la force personnelle (pousser quelqu'un et non actionner un levier) et le fait que la mort d'une personne soit un moyen (la victime est directement « utilisée » pour stopper le tramway, sa mort n'est pas la conséquence malheureuse d'une action positivement orientée)⁷⁵.
- 3) Les intuitions morales, souvent ajustées et adaptées, sont cependant peu sensibles à la complexité de certaines situations et donc incapables d'intégrer des éléments qui, après réflexion, paraissent moralement importants (276). En d'autres termes, les intuitions morales manquent de « flexibilité » pour être des arbitres infaillibles en toutes circonstances.

Leur fiabilité imparfaite exige donc, de manière complémentaire et correctrice, un réglage manuel et raisonné. Et pour Greene, il ne fait aucun doute que « l'utilitarisme est la philosophie que notre réglage manuel est prédisposé à adopter dès lors qu'il cherche une philosophie morale »

⁷⁵ Si l'on prend le temps d'étudier en détail tous ces dilemmes, on s'aperçoit que c'est la combinaison de ces deux facteurs qui compte. En résumé, nous répugnons fortement à nous servir d'autrui comme d'un simple moyen et ce, en utilisant notre propre force physique.

(259). C'est la dernière grande proposition de Greene, c'est aussi la plus discutabile.

Utilitarisme ou déontologisme tempéré ?

La seconde morale, la morale lente, ne peut être pour Greene que l'utilitarisme.

Critique et défense de l'utilitarisme

L'utilitarisme, on le sait, entend optimiser le bonheur collectif. Le bonheur qui, selon Greene, est « la valeur suprême, le boson de Higgs de la normativité, la valeur qui donne de la valeur à toute les autres » (212). La résolution des questions morales, dans une perspective utilitariste, ne relève d'aucune considération extravagante mais d'une bonne appréciation des conséquences : « Si nous combinons, écrit Greene, l'idée que le bonheur est ce qui compte le plus et l'idée que nous devrions aboutir aux meilleures conséquences possibles, nous obtenons l'utilitarisme » (204). Dans la mesure où il ne requiert aucun principe transcendant, puisqu'il ne fait appel à rien qui ne soit en dehors de l'expérience humaine, l'utilitarisme est aussi appelé à devenir la fameuse « métamoralité » capable de transcender les clivages intertribaux. Si nos intuitions morales sont généralement bonnes conseillères, elles ne sont pas toujours nous l'avons vu infaillibles. Mais peut-on faire une telle confiance à l'utilitarisme ? Est-il bien, comme le dit Greene, « un nom malheureux pour une idée heureuse » ? (145). On peut adresser à l'utilitarisme et plus largement aux morales dites « conséquentialistes » deux grandes critiques. Présentons ces critiques, nous examinerons dans un second moment les réponses de Greene.

L'utilitarisme peut se révéler trop exigeant pour l'agent moral puisqu'il doit promouvoir la situation la meilleure (ou la moins mauvaise), et cela au détriment s'il le faut de ses propres intérêts. Une telle exigence n'est-elle pas tout simplement déraisonnable ? Ne menace-t-elle pas l'intégrité de la personne puisqu'elle lui demande toujours (ou très souvent) de renoncer à ses intérêts et à ses projets les plus chers ? Comment concevoir l'idée que nous ayons systématiquement à secondariser nos projets et nos désirs les plus personnels, ceux qui précisément tendent à nous définir ? Comment penser que dans une situation d'urgence nous puissions choisir de sauver dix enfants plutôt

que notre propre fils ? Cette critique – le refus de toute forme d'engagement partial – a été relevée par plusieurs auteurs, notamment par Williams dans son ouvrage *L'éthique et les limites de la philosophie* (1990). L'utilitarisme ne menace-t-il pas de transformer l'agent moral en « un fanatique de la morale » selon le mot de Charles Larmore ? (1993, p. 111).

La seconde critique dénonce la pointe sacrificielle qu'enferme une telle orientation morale puisqu'elle peut raisonnablement accepter de sacrifier une personne ou une minorité pour maximiser le bien-être (ou minimiser le mal être) d'une communauté. Accepter par exemple, comme dans le dilemme présenté par Sarah Stroud, de torturer un enfant voire de le tuer si cela peut épargner plusieurs vies (2001, pp. 151-171). Cela ne s'accorde guère avec nos intuitions morales les plus communes qui voient en chaque personne un sujet singulier qui a des droits. Le conséquentialisme « ne prend pas au sérieux la pluralité et le caractère distinct des individus », dira Rawls (1997, p. 55). Dans la mesure où la fin visée est toujours prédéfinie (améliorer globalement une situation), l'usage de la raison devient instrumental, seulement soucieux des moyens. C'est notre représentation même de la personne qui semble ici maltraitée car, à la suite de Kant, on admet généralement que ce qui caractérise la personne humaine est sa capacité à se donner librement des fins.

L'utilitarisme est-il trop exigeant ? Greene nous invite à distinguer les objections théoriques que l'on peut faire à l'utilitarisme des objections pratiques, concrètes, réelles. Aussi prévient-il : « le régime moral d'un utilitariste idéal est tout bonnement incompatible avec la vie pour laquelle notre cerveau a été conçu car notre cerveau n'a pas été conçu pour se préoccuper du bonheur de parfaits inconnus » (334). Être « un utilitariste en chair et en os » n'exige donc pas de se transformer en une « pompe à bonheur ». Qu'advierait-il si ce devait être le cas ? « (...) Si nous tentions effectivement de devenir une pompe à bonheur, nous serions très malheureux car nous devrions nous priver de tout ce qui nous encourage à sortir de notre lit le matin (si tant est que nous ayons pu conserver notre lit) » (335). Bref, à l'impossible nul n'est tenu et Greene de nous proposer tout platement de faire au mieux sans renoncer à ce qui compte pour nous. Tout platement car une morale qui n'exigerait pas de faire au mieux n'exigerait finalement plus rien de nous. « L'utilitarisme, écrit encore Greene sur un ton mesuré, exige simplement de nous que nous devenions moralement meilleurs, que nous nous préoccupions des gens qui ne font

pas partie de notre cercle de proches. L'utilitarisme ne nous demande pas d'être parfaits : il nous demande de prendre conscience de nos limitations morales et de faire tout ce qui est humainement possible pour les dépasser » (369).

La seconde critique concerne le risque d'asservissement d'une minorité si un bénéfice collectif substantiel est envisageable : « Je ne crois pas que dans le monde réel, écrit Greene, l'optimisation du bonheur puisse conduire à une chose comme l'esclavage. (...). L'utilitarisme pourrait justifier l'esclavage en théorie, mais seulement si la nature humaine était radicalement différente de ce qu'elle est » (358). Greene propose alors une expérience de pensée censée montrer qu'il n'y a jamais d'esclavagiste heureux (359 et s.). Or, nous devons reconnaître qu'il y a bien eu dans « le monde réel », n'en déplaise à Greene, des sociétés esclavagistes justifiant le plus souvent leur abomination par un bien-être économique accru. Si l'on prenait d'ailleurs le temps d'observer la planète politique avec attention, nous trouverions encore de telles sociétés. C'est pour cette raison que dans une société « bien ordonnée », le premier principe de justice, pour Rawls, est là pour garantir les libertés publiques et les droits fondamentaux. Nous savons également que les principes de justice choisis dans la position originelle doivent obéir à un ordre sériel ou ordre lexical (1997, 68). Cela signifie que le second principe – celui relatif aux questions économiques – ne saurait venir écorner ou relativiser ce premier principe : « Un ordre lexical évite (...) d'avoir jamais à mettre en balance des principes » (Rawls, 1997, p. 68). Greene, nous en conviendrons, n'est pas très convaincant dans sa défense de l'utilitarisme.

En conclusion : l'option du déontologisme tempéré

L'utilitarisme dont parle Greene est une seconde morale, une morale additionnelle en quelque sorte : « Dans la vie de tous les jours, écrit-il, nous avons (...) tout intérêt à suivre notre instinct moral au lieu d'essayer de voir comment le vol à l'étalage peut contribuer au bien commun » (220). En d'autres termes, Greene nous engage à respecter les engagements déontologiques les plus communs, ceux qui constituent le cœur de la morale : les devoirs d'honnêteté, de loyauté, de respect, de générosité... Cela permet à Greene d'évacuer en passant une autre critique parfois adressée à l'utilitarisme. Critique selon laquelle l'agent moral tend à se transformer en un sombre calculateur capable à tout

moment d'avoir une claire conscience des conséquences de chacun de ses actes. Il est en effet pour le moins étrange de se représenter l'agent moral sous les traits d'un évaluateur impénitent : « L'utilitarisme n'exige pas que nous calculions constamment les coûts et les bénéfices attendus de nos actions. Il exige au contraire que nous nous fions la plupart du temps à nos intuitions morales, parce qu'il y a de grandes chances qu'elles nous soient plus favorables qu'un incessant calcul moral » (224).

On est en droit de se demander si l'option du déontologisme tempéré n'est pas à tout prendre une option normative plus adaptée à notre fonctionnement cérébral et plus robuste à la critique. Le déontologisme tempéré est une morale du devoir qui nous invite à suivre nos intuitions morales premières : respecter, aider, protéger... Nous avons vu que celles-ci étaient bien souvent des guides fiables. Ce qui pose problème avec le déontologisme est sa version absolutiste, version qui exige le respect inconditionnel du devoir et donc l'absence d'égard pour la question des conséquences. Or peut-on vraiment, en toutes circonstances et à tout moment, ignorer les conséquences de nos actes ? Est-ce bien sérieux ? « Toute doctrine éthique digne de considération, reconnaît Rawls ardent défenseur du point de vue déontologique, tient compte des conséquences dans son évaluation de ce qui est juste. Celle qui ne le ferait pas serait tout simplement absurde, irrationnelle. » (1997, p. 56). D'où l'option du déontologisme tempéré. Que faut-il exactement entendre par cette formule ? Il faut comprendre que lorsque l'on est tenu à y regarder à deux fois, lorsque la situation que l'on vit est marquée par l'irrésolution (« Dois-je vraiment agir ainsi ? ») alors, pour parler comme Greene, nous passons en réglage manuel pour examiner les conséquences des actes que l'on est amené à poser⁷⁶.

Il importe ici d'être précis et d'introduire une distinction. On peut entendre le terme de conséquentialisme en deux sens distincts. Le premier soutient que la valeur morale d'un acte est toujours et toute entière inscrite dans les conséquences de celui-ci. Le second sens affirme que les conséquences sont un critère d'évaluation, un critère parmi d'autres pour apprécier la qualité morale d'un acte. Cette seconde acception ne conçoit pas le conséquentialisme comme une option normative autonome, mais comme un principe parmi d'autres, comme un critère de moralité recevable à certains moments et en certaines circonstances. De sorte qu'il

⁷⁶ Pour Greene, ce qui marque et exige de passer du réglage automatique au réglage manuel est l'apparition de « la controverse » (380). La thèse que nous soutenons est assez proche, il nous semble préférable de parler d'irrésolution.

est possible de tempérer tout déontologisme par un souci occasionnel des conséquences. Il est possible et pertinent d'ajouter à une théorie déontologique qui pose des principes à respecter une considération relative aux conséquences en certaines occasions. En ce sens le déontologisme n'est pas seulement une morale rapide, il est aussi une morale lente quand il confronte l'exigence du devoir au souci des conséquences justes. L'intérêt, le grand intérêt du déontologisme tempéré est de souscrire au réquisit neurologique d'un cerveau à deux vitesses tout en tenant à distance l'embarrassante question du bonheur.

Références

- Faucher L. (2013). L'éthique et le tournant naturaliste. In Masala, A., Ravat, J., *La morale humaine et les sciences* (pp. 11-31). Paris : Éditions Matériologiques.
- Greene J. (2017). *Tribus morales. L'émotion, la raison et tout ce qui nous sépare*. (Trad. S. Kleiman-Lafon). Genève : Éditions Markus Haller.
- Hamlin J ; K. et al. (2011). How infants and toddlers react to antisocial others. *Proceedings of the National of Academy of Sciences 108(50)*, 19931-19936.
- Kahneman D. (2012). *Système 1/ Système 2. Les deux vitesses de la pensée*. (Trad. R. Clarinard). Paris : Flammarion.
- Larmore C. (1993). *Modernité et morale*. Paris : PUF.
- Rawls J. (1997). *Théorie de la justice*. (Trad. C. Audard). Paris : Seuil.
- Stroud S. (2001). À la recherche de la source des normes déontologiques. *Philosophiques*, 28/1, 151-171.
- Williams B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris : PUF.

*Recension*⁷⁷

Méditations philosophiques

Eirick Prairat⁷⁸

Disons-le d'emblée : c'est un beau livre de philosophie. Mais entendons-nous bien, ce n'est pas un ensemble de spéculations juchées sur les cimes de l'abstraction qui nous est livrée ici mais une série d'exercices et d'épreuves à vivre. Car la philosophie n'est pas, pour Sébastien Charbonnier, une construction conceptuelle élaborée dans le ciel froid des Idées mais une activité pratique qui vise à augmenter notre puissance d'agir. Elle est aussi « dialogue rationnel entre égaux » car l'une (la puissance) ne va pas sans l'autre (le dialogue). Ce n'est jamais seul mais toujours ensemble que l'on devient plus fort. « Si nous voulons nous rendre meilleurs, il n'est d'autre voie que de nous augmenter mutuellement ».

D'où l'enjeu de ce livre : comment développer en nous les affects qui nous invitent à percevoir l'autre comme notre égal ? Il ne s'agit pas seulement de le penser, de l'estimer mais de l'éprouver, de le sentir. La réponse est simple, le chemin difficile : le sentiment d'égalité naît de la capacité d'aimer. Car aimer, c'est savoir écouter l'autre comme son égal, c'est être vigilant ensemble et savoir s'enthousiasmer avec lui pour tout ce qui est partagé et partageable.

30 réflexions sont proposées : « La structure volontairement arbitraire de l'ouvrage (...) souligne qu'on peut le prendre et l'ouvrir par tous les interstices ». Pour ma part, j'ai cheminé librement, accélérant parfois le pas, le ralentissant à d'autres moments, m'arrêtant longuement pour reconsidérer certains propos et prendre la mesure de ce que je ressentais. L'auteur y invite : à chacun « d'être attentif à ce que les mots lui font, à prendre conscience de ce qui se passe à la lecture ».

Je retiens de cette lecture vagabonde, mais toujours attentive, quelques résolutions. Critiquer (résolution 11), voilà la toute première car, d'une certaine manière, elle dit tout. Critiquer est le contraire même de juger. Car dans l'acte de critiquer, il ne s'agit pas d'asséner des verdicts ou de prononcer des avis définitifs mais, tout au contraire, de produire du sens,

⁷⁷ Charbonnier, S. (2018). *Aimer s'apprend aussi. Méditations spinozistes*. Paris : Vrin.

⁷⁸ Professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310), Institut universitaire de France.

de l'idée. Si le jugement cristallise et « substantialise sans précaution », la critique prolonge et amplifie l'élan premier. Elle n'est jamais le dernier mot mais une réponse qui appelle elle-même une réponse pour venir s'inscrire dans le jeu sans fin d'un véritable dialogue. C'est pour cette raison que « critiquer et transformer sont deux points de vue, épistémologique et ontologique, sur ce même processus qui se nomme apprendre. » Pour critiquer il faut connaître, et pour connaître il faut aimer.

Je retiens également la résolution 22 (Kairos) qui nous invite à ne plus penser la liberté comme arrachement à ce qui nous relie ou nous entrave mais comme art de la présence. La liberté n'est pas détachement mais puissance, capacité à accueillir et à s'accorder, capacité à être au rendez-vous. « Il y a un tempo de la liberté », car elle n'est pas affaire d'espace mais question de temps. Cet ouvrage est aussi, même s'il ne se présente pas ainsi, une belle et forte méditation sur le temps, sur le temps long de l'apprendre qui n'est autre que le temps bref de nos vies.

Comment ne pas parler de l'errance (résolution 15). Avec elle, nous sommes au cœur de l'apprendre. Il s'agit en effet de substituer à l'erreur, toujours statique, car elle se contente de marquer des écarts, l'errance qui est mouvement, voyage fait de rencontres et d'imprévus. L'art d'apprendre est aussi un art de vivre. Mais Sébastien Charbonnier a raison. Il faut encourager à errer tout en préparant à l'errance. Et ce n'est pas un paradoxe. Préparer, et non prévenir, car si le premier est une aide à l'orientation le second est empêchement qui nous retient. « Mon intention n'est pas de dessiner tout l'itinéraire de votre voyage, écrit Thomas de Quincey dans ses *Lettres à un jeune homme dont l'éducation a été négligée*, mais de vous servir de guide jusqu'à cette station d'où vous serez en mesure de tracer vous-même votre route future. »

Il faudrait parler de la force (résolution 17), de la pudeur (résolution 26) ou encore de la sottise (résolution 27) qui est toujours « oubli de soi-même ». On voit comment s'esquisse lentement, avec assurance et douceur, au fil de ces belles méditations, une pédagogie de l'accompagnement, un art d'apprendre et de faire apprendre qui parie sur l'encouragement et refuse, par principe, toute forme de brusquerie. Pédagogie qui a banni de sa panoplie l'art stérile et humiliant de la négation.

En lisant Sébastien Charbonnier, j'ai pensé à d'autres méditations, à d'autres résolutions : la patience, le tact, la rencontre, le sourire... Oui, le sourire ! « Comme la défiance éveille la défiance, écrit Alain, ainsi le

sourire appelle le sourire ; il rassure l'autre sur soi et toutes choses autour. C'est pourquoi ceux qui sont heureux disent bien que tout leur sourit. Et l'on peut d'un sourire, guérir les peines de quelqu'un qu'on ne connaît pas. » Le sourire est sans doute le premier pas, un petit pas mais déjà un pas, sur le chemin de l'amour. Aimer s'apprend assurément. Un livre à lire. À méditer. Un vrai livre de philosophie.

Références

Charbonnier, S. (2018). *Aimer s'apprend aussi. Méditations spinozistes*. Paris : Vrin.

*Recension*⁷⁹

Sur les traces de Ginzburg

Frédérique Marie Prot⁸⁰

Introduction

Cet ouvrage fut édité par Denis Thouard en 2007 au Presses Universitaires du Septentrion, après le colloque *À la trace* ayant eu lieu à Lille du 13 au 15 octobre 2005 pour méditer les travaux de Ginzburg depuis son texte *Spie* (« Traces ») de 1978-1979. Treize contributeurs (dont Ginzburg lui-même) sont réunis dans un *opus* de 262 pages, où les interventions sont réparties en 5 chapitres thématiques⁸¹ dans lesquels sont interrogées les limites d'une discipline, l'herméneutique de la culture, qui s'efforce de connaître ce que des « signes » peuvent désigner⁸².

L'œuvre de Ginzburg n'est certainement plus à présenter, tant elle a bousculé la conception des recherches en histoire, d'une part, et tant elle a été citée et commentée par des auteurs de différents champs des sciences humaines et sociales. Il m'a semblé intéressant d'évoquer ce livre même si l'on peut le considérer comme déjà « ancien » puisque sa publication date d'une dizaine d'années. Je ne vais pas en faire à proprement parler une recension et je n'essaie pas de rendre compte de la diversité et de la densité des chapitres, ni même de leur intention première, mais je voudrais proposer *une lecture* de quelques aspects des réflexions qu'il contient. D'abord parce qu'elles me semblent pouvoir convaincre de l'intérêt de revenir vers ce riche ensemble de contributions toutes passionnantes⁸³ – même si certaines d'entre elles présentent des difficultés pour ceux d'entre nous qui ne sont pas familiers des divers domaines qui se côtoient dans cette livraison pluridisciplinaire. Ensuite parce que je n'ai

⁷⁹ Thouard, D. (Éd.) (2007). *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*. Lille : PUS.

⁸⁰ Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lorraine.

⁸¹ Dans cette recension, je cite les contributeurs du livre en donnant toujours sa date de parution (2007).

⁸² Sous certaines conditions, certaines « choses », ou certaines « traces » et certains « indices » peuvent assumer la fonction de « signes » : ils peuvent « nous renseigner sur ce qui a eu lieu, qui aura lieu, ou qui est hors de notre vue » (Thouard, 2007, p. 77).

⁸³ C'est pourquoi je ne recense pas chaque chapitre d'auteur, mais je présente une synthèse non exhaustive ordonnée selon quelques questions.

pas l'ambition de présenter les discussions complexes qu'il nous offre, mais simplement d'en extraire quelques réflexions utiles pour la méthodologie en sciences de l'éducation.

C'est à la « noblesse des détails » (Caraion, 2014) qu'il s'agit par cet ouvrage de nous intéresser, en réfléchissant à la « portée épistémologique du raisonnement indiciaire » (Thouard, 2007, p. 9), afin de savoir dans quels types de recherche ce raisonnement peut mériter sa place. Il s'agit d'interroger « tout ce qui échappe au regard savant comme n'étant pas "intéressant" » (Thouard, 2007, p. 15).

L'enquête indiciaire, un art pratique ?

Le type d'enquête que l'on peut mener à partir de traces est-il susceptible de constituer un nouveau « paradigme scientifique » (Bertozzi, 2007, p. 26) ? C'est la question que se proposait de traiter Ginzburg en 1978 lors de la première esquisse de sa recherche. L'année suivante, Ginzburg publia une version plus développée de son texte dans laquelle il qualifia son paradigme d'*indiciaire* (*ibid.*, pp. 27-28). Cette question achoppait sur deux problèmes : d'abord la caractérisation paradigmatique d'un tel type de recherche, ensuite son degré de scientificité. C'est pourquoi certains commentateurs conseillèrent à Ginzburg d'employer plutôt la notion de "style indiciaire" pour désigner cette forme d'enquête⁸⁴ (*id.*). En fait, cette nouvelle procédure de recherche répond à l'évolution des conceptions d'un monde dont on a de plus en plus conscience qu'il est traversé de tensions, de paradoxes et de contradictions. Le style indiciaire donnerait alors lieu à quelque chose comme une pratique interprétative recherchant la compréhension à partir de la réalité, même fragmentaire et précaire, que constituent les traces factuelles. *Sémiotique* en cela qu'il traite des signes, et *herméneutique* en cela qu'il cherche à connaître ce que désigne ces signes. Mais « la trace est-elle seulement pensable indépendamment d'un récit qui en reconstruit l'intrigue ? » (Thouard, 2007, p. 17). Or, ce travail de reconstruction peut être assez fastidieux : « l'enquête est fatigante, on ne parvient pas toujours au but du premier coup » (Bertozzi, 2007, p. 29). Et cela demande une sorte d'*intuition* qui confine parfois à l'art divinatoire ou relevant comme l'a dit Ginzburg d'une « épistémologie de type divinatoire ». Cependant,

⁸⁴ Ginzburg rappelle qu'il a ensuite cessé d'utiliser cette formule de paradigme indiciaire (Ginzburg, 2007, p. 38).

dans *Traces*, Ginzburg la présente comme une disposition acquise à la récapitulation fulgurante de processus rationnels. Cette disposition est une production de l'intelligence astucieuse combinée à de la vertu de patience. Comme *analogon* de l'art du chasseur, l'enquête indiciariaire ne risque-t-elle pas de n'être qu'une forme de rationalité limitée, une raison mineure capable de n'offrir qu'un savoir pratique ? Pour Marco Bertozzi, la méthode indiciariaire peut au contraire se configurer en un problème de caractère philosophique : « Les traces trouvent leur place systématique dans une trame plus ample, à l'intérieur de laquelle le détail recouvre son propre sens. La pratique indiciariaire ne signifie donc pas que l'on renonce à la totalité et à son logos, mais que l'on cherche à reconquérir une vision nouvelle et différente du monde historique » (*ibid.*, p. 34). Ginzburg dit bien d'ailleurs que son « hypothèse du paradigme indiciariaire » dans *Traces* était une « proposition théorique » (Ginzburg, 2007, p. 37). Comme l'explique Carlo Severi, on en voit une illustration dans l'étude du phénomène de la croyance chez les paysans du Frioul au XVI^e siècle : c'est en suivant la trace des variations de croyances par fois aléatoires que Ginzburg a su démontrer le caractère idéologique de la doctrine de l'Église restée trop extérieure à la culture des traditions paysannes pour pouvoir les comprendre (Severi, 2007, pp. 50-51). L'enquête indiciariaire implique en cela une attitude intellectuelle proche de celle qu'exige l'ethnographie.

Des indices à la preuve ?

Cette discipline intellectuelle consiste à prendre au sérieux les signes qui peuvent sembler à première vue « insignifiants », mais « à quelles conditions les traces sont-elles susceptibles d'une interprétation consistante ? » (Thouard, 2007, p. 76). L'étymologie d'indice, dans les termes latins *indicium* et *index*, désigne « la preuve sensible, la découverte, ou l'information apportée par un témoin ou un informateur dans une situation publique d'enquête » (Most, 2007, pp. 65-66), les traces sont au moins la preuve que *quelque chose* a eu lieu, ou aura lieu.

Si la clinique médicale pratique une sémiologie qui s'appuie sur des éléments sensibles pour remonter aux causes qui livreront le sens de ce qui peut être perçu, l'instruction juridique quant à elle vise à reconstruire des relations *intentionnelles* : les traces de l'action humaine ne peuvent trouver de signification que dans une structure intentionnelle (*ibid.*, p.69). Et s'il faut bien reconnaître qu'une « interprétation d'une relation

intentionnelle ne peut qu'être spéculative et imprécise » (*ibid.*, p. 68), toute action humaine présuppose forcément une intention *sans laquelle elle ne peut avoir de signification* (*ibid.*, p. 70). Toute la question est de savoir si l'on parvient à identifier avec exactitude cette intention (*id.*). Comment convertir l'interprétation, suffisamment consistante, en connaissance ? Il s'agit, comme le dit Ginzburg, de l'inférer à partir de ses effets. Cette pratique est dite *abductive*, cela signifie qu'elle conçoit une théorie pour expliquer de façon *conjecturale* les faits qu'elle étudie. Mais la conjecture⁸⁵ « doit être réglée [car] la divination seule ne peut conduire qu'à l'arbitraire. (...) Le passage *immédiat* du signe indiciel à l'extrapolation de sa "cause" ou de sa signification ne présente aucune garantie » (Thouard, 2007, p. 83). Mais peut-on pour autant réguler le raisonnement inférentiel par un fondement "en nature" ? Cela reviendrait à juger au plus court et selon un ordre d'évidence sur le modèle "*les nuages annoncent la pluie*", *i.e.* comme s'ils ne pouvaient avoir, en tant que signes, d'autre signification (Rastier, 2007, pp. 126-127).

Ainsi, le recours au procédé indiciaire semble nécessiter toujours une reconstruction herméneutique, même si elle doit rester consciente de sa précarité (Ferry, 2007, p. 86). Cela dit, les démarches de *compréhension d'un sens* n'ont pas être considérées comme forcément exclusives d'une *explication de faits* (*ibid.*, p. 92), car les fonctions logiques mises en jeu dans le paradigme indiciaire supposent une rationalisation des fonctions de signification de l'indice « mobilisables pour tout exercice cognitif, indépendamment d'une spécification relative au genre épistémique » (*ibid.*, p. 101).

Dans le domaine des actions humaines, il s'agit de considérer les indices comme des « symptômes » : les relations à considérer « ne sont pas de l'ordre de la causation, mais de l'ordre de la signification » (*ibid.*, p. 97). En effet, ce qui fragiliserait le paradigme indiciaire serait de l'orienter strictement, à l'instar des sciences de la nature, vers l'horizon épistémologique de l'explication causale qui réfère à des "lois", alors que l'horizon visé par les sciences de la culture est celui de la compréhension du sens (*ibid.*, pp. 98-99), et il nécessite un décryptage symptomal qui peut autoriser une herméneutique des profondeurs. En particulier, « une conjecture n'est pas vraie par elle-même, elle est acceptée ou refusée pour des raisons historiques » (Rastier, 2007, p. 145). Mais aussi par l'expertise de celui qui *sait* interpréter, qui est avant tout une expertise

⁸⁵ Conjecturer (*tekmairesthai*) est l'art clinique s'appuyant sur un ensemble d'indices pour rapporter ce qui est vu à ce qui n'est pas visible (Debru, 2007, p. 176).

dans l'art d'*examiner* (Debru, 2007, p. 176), car l'interprétation des indices « exige des opérations pratiques parfois ardues (...), [et] des savoirs hautement spécialisés » (Cohen, 2007, p. 212). Sans cette expertise, l'interprétation ne peut que donner lieu à toutes sortes d'illusions.

Conclusion : la question paradoxale du sens de l'enquête

On pourrait donc juger paradoxal, lorsque l'on entend suivre des traces qui se donnent à voir, non de les suivre pour ce qu'elles sont – un donné – mais de ne les suivre qu'en fonction de ce qui nous intéresse.

Il y a des nuages qui passent, prenons-les comme “traces“ de quelque chose. Or, « les nuages peuvent parfois annoncer la pluie, mais pas pour moi, *parce que cela ne m'intéresse pas* de chercher les traces du temps »⁸⁶ (Pape, 2007, p. 106). La question de savoir *ce que* nous recherchons s'avère une question importante, même si elle semble paradoxale lorsque l'on suit des traces dont on ne sait pas d'emblée à quoi elles renvoient ni ce qu'elles désignent. Savoir ce que l'on cherche transforme donc un élément in-signifiant en trace de quelque chose. Il ne s'agit pas de radicaliser le paradigme indiciare au point de croire que n'importe quel détail constitue de fait la *trace* de quelque chose. C'est parce que je mène une enquête que ce détail attire mon attention, c'est parce que j'ai une *attente* qu'il devient pour moi une trace, et un indice (*ibid.*, p. 107).

En effet, l'ethnographie nous a appris que l'on ne voit *que* ce que l'on est préparé à voir : « si je cherche une trace, je m'engage dans une série d'actions qui dirigeront mon attention de manière à ce que je puisse trouver la trace *que je cherche* » (*ibid.*, p. 116). Mais cette *reconnaissance* de la trace nécessite qu'elle soit insérée dans un réseau de relations, un espace situé « accessible à des expériences publiques (...) pour ceux qui partagent le même intérêt de recherche » (*ibid.*, p. 109). Voici des réflexions qui ne peuvent manquer d'intéresser les chercheurs utilisant des approches indiciaries.

Références

Caraion, M. (2014). Le détail et l'indice. *A contrario*, 1, 20, 3-14.

⁸⁶ Je souligne.

Thouard, D. (Éd.) (2007). *L'interprétation des indices. Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg*. Lille : PUS.

*Recension*⁸⁷

Histoire de la culture scolaire et « dernière instance »

Xavier Riondet⁸⁸

Présentation de l'ouvrage

À bien des égards, l'ouvrage *Formation, transformations des savoirs scolaires* (2016), co-dirigé par Kahn et Michel, intéressera de nombreux collègues. Pierre Kahn n'est plus à présenter. Professeur émérite de sciences de l'éducation, ce philosophe de formation a considérablement contribué à cette discipline mais également à la structuration des réseaux de recherches historiques sur l'éducation en France⁸⁹. Quant à Youenn Michel, les historiens de l'éducation en France connaissent en particulier ses travaux sur les langues régionales. Cet ouvrage collectif prolonge à sa manière la recherche REDISCOL et les publications sur les réformes éducatives⁹⁰ en ayant comme arrière-plan les travaux d'André Chervel (1931-). Pour apprécier l'apport de cet ouvrage collectif, il faut lire avec beaucoup d'attention l'introduction générale co-signée par Kahn et Michel recensant quatre types d'histoire des disciplines scolaires :

- « histoire institutionnelle et politique, centrée sur l'évolution des textes réglementaires organisant l'enseignement et sur le lien existant entre de telles évolutions et les politiques éducatives » ;
- « histoire culturelle des disciplines scolaires » ;
- « histoire sociale des disciplines scolaires » ;
- « histoire didactique des disciplines scolaires ».

⁸⁷ Kahn, P. et Michel, Y. (dir.). (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires*. Caen : PUC.

⁸⁸ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310). Chercheur associé à l'équipe ERHISE, Université de Genève.

⁸⁹ Nous faisons notamment référence à l'Association Transdisciplinaires pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (ATRHE) créée en 2011.

⁹⁰ Nous faisons ici référence aux différents ouvrages codirigés par Kahn et d'Enfert aux Presses Universitaires de Grenoble : *En attendant les réformes* (2010), *Le temps des réformes* (2011).

Le lecteur sera confronté à une grande hétérogénéité de contributions regroupées en plusieurs entrées : « émergences », « transformations », « les acteurs des réformes » et « les réformes institutionnelles et savoirs scolaires ». Cette diversité répond à une homogénéité d'enjeux : mettre en relief à la fois « le caractère historiquement construit » des disciplines et souligner l'autonomie pédagogique par rapport au politique.

Présentation des chapitres

Revenons rapidement sur les contributions. L'ouvrage se compose de plusieurs parties. Une première partie traite des *émergences* en regroupant des contributions reposant sur des périodisations et des conceptions historiographiques différentes (histoire didactique, curriculaire ou parfois davantage culturelle). Le Lay aborde l'émergence de la cosmographie en tant que « science des astres ». Roumégous revient sur la naissance de la géographie scolaire primaire. Michel contribue à la description des émergences en s'appuyant sur le cas des langues et cultures régionales. Deux contributions portent sur des enseignements davantage « dominés » ou « minorés » : la technologie (Lebeaume) et la transmission de la culture artistique (Dupont).

Une deuxième partie regroupe des textes autour de la question des *transformations* et correspond à une périodisation relativement homogène. Auray et Fortune montrent à travers les cas de la natation et de l'athlétisme le passage d'une éducation physique à une éducation physique et sportive. Comme le résumant les directeurs de l'ouvrage : « le sport s'est scolarisé » et « la pratique scolaire de l'enseignement physique s'est sportivée » (p. 18). Deux textes portent sur l'enseignement du français : Cardon-Quint évoque la transformation des programmes de français pour le second cycle de 1965 à 1981 et Bishop la rénovation du français à l'enseignement élémentaire (1967-1980). Chevalier, pour sa part, aborde la question de la transformation à travers l'enseignement de la géographie à l'école primaire au moment de la réforme de l'éveil dans les années 1960-1970.

La troisième partie est centrée sur les *acteurs*. Acteur individuel, lorsque Giacardi analyse le rôle de Giovanni Vailati dans la réforme de l'enseignement mathématique dans le secondaire en France, ou lorsque Zardo Burigo rend compte des échanges entre les mouvements réformateurs nationaux et la mathématicienne française Lucienne Fléix. Acteur collectif, quand Gutierrez procède à la radiographie de la Société

Française de Pédagogie en cartographiant les contributeurs et les thématiques abordées. Cette partie permet de revenir sur des collectifs d'acteurs se situant à un niveau essentiel de l'évolution des savoirs et des programmes, qu'il s'agisse du travail de Legris sur l'élaboration des programmes d'histoire dans le Groupe Technique Disciplinaire (GTS) Bernstein-Borne entre 1993 et 1995, ou l'analyse de Charles relative aux acteurs de la commission Lagarrigue au sujet de l'enseignement de la physique, de la chimie et de la technologie entre 1970 et 1975. Bret et Le Moal abordent les acteurs d'une autre manière en travaillant sur l'évolution d'un corps en lien avec les transformations disciplinaires des années 1960 au milieu des années 1980. Dans ce cadre, l'acteur collectif évolue au prisme de déterminations extérieures. Il cherche à transformer autant qu'il est transformé par son rapport à l'extérieur.

Une quatrième partie se concentre sur les *réformes institutionnelles* et les *savoirs scolaires*. Seguy met en relief les enjeux pédagogiques et disciplinaires de l'expérience des classes d'orientation initiée sous le Front Populaire par le ministre Jean Zay. Allart-Gondouin revient sur les travaux de la commission Langevin-Wallon. Mazereau traite de la réforme de l'enseignement spécialisé dans le contexte des réformes des années 1960. Belhadjin et Lopez terminent l'ouvrage avec une contribution sur les réformes en lycée professionnel de 1945 à 2009.

Autonomie de l'École et « dernière instance »

L'ouvrage est stimulant. Nous aimerions aborder un point en particulier qui n'est pas le cœur de l'ouvrage : les liens entre « culture scolaire » et « dernière instance ». On ne saurait reprocher aux auteurs de n'avoir pas écrit le livre qu'ils n'ont pas voulu faire. Mais cette problématique nous semble apparaître en creux de cet ouvrage. Cette présence/absence nous semble symptomatique d'une réflexion globale souvent minorée dans les réseaux de chercheurs travaillant en histoire de l'éducation. En effet, ce travail collectif centré sur l'histoire de l'évolution des savoirs scolaires⁹¹ intriguera sans doute les amateurs de philosophie politique. D'après les co-directeurs de l'ouvrage, l'histoire de l'enseignement est *plurielle*, « constituée de séries historiques diverses et hétérogènes qui ne s'intègrent pas dans les mêmes temporalités » (Kahn et Michel, 2016, p. 9), et il est sans doute « illusoire d'y rechercher quelque chose qui ressemble à une « détermination en dernière instance » » (*id.*).

⁹¹ Renvoyant principalement au contexte français.

Nous aimerions revenir sur ce point. Choisisant d'évoquer le terme spécifique de « dernière instance », les auteurs faisaient sans doute référence à Marx et peut-être plus proche de nous, Althusser (1918-1990). Selon nous, la question de ce qui peut déterminer l'École était un peu rapidement congédiée. Pour deux raisons.

La première, c'est par rapport à Althusser lui-même. Il faut reconnaître un élément, c'est qu'il s'agit à la fois d'une œuvre et d'une personnalité complexe, d'autant que nombre de ces écrits sont : soit des notes pour des recherches ultérieures qui n'auront jamais lieu (comme le texte sur les AIE)⁹² ; soit des textes de conjoncture. Dans *Positions* (1976), un recueil de textes, et plus particulièrement le texte intitulé « Soutenance d'Amiens », on peut trouver une partie sur « la dernière instance » et plus précisément sur « la thèse de Marx et Engels sur la thèse de la détermination par l'économie *en dernière instance* ». Ce mot, cette formulation s'exprimait à partir d'une *topique*, « c'est-à-dire d'un dispositif spatial, assignant à des réalités données des lieux dans l'espace » (p. 138). Et comme le rappelle Althusser, « la topique marxiste donne la société dans la métaphore d'un édifice, dont les étages reposent, en bonne logique d'édifice, sur sa base » (*id.*). La base, étant l'infrastructure. Et sur le rez-de-chaussée de la base, l'étage, les étages, dont la superstructure juridico-politique et bourgeoise. Althusser le rappelle : « Lorsque Marx dit que la base, ou infrastructure est déterminante en dernière instance, il entend que ce qu'elle détermine, c'est la superstructure » (*id.*). Pour autant, et Althusser est très précis, il ne faut pas réduire l'idée ou la caricaturer. Il cite d'ailleurs Engels à ce sujet : « Ni Marx ni moi n'avons affirmé davantage. Si ensuite quelqu'un torture cette proposition pour lui faire dire que le facteur économique est le seul déterminant, il la transforme en une phrase vide, abstraite, absurde » (cité par Althusser, p. 139). Dire qu'il y a une dernière instance, ne signifie pas qu'il n'y a qu'une instance qui détermine. En précisant « dernière instance », il convient de souligner, d'une part, qu'il y a justement plusieurs instances en jeu pensables « dans un tout différencié, donc complexe et articulé » avec une part de déterminations et une part d'autonomie relative, et d'autre part, pour adopter une position

⁹² Ce texte est aux yeux de Pierre Macherey « l'un de ses plus novateurs, mais il est aussi particulièrement déconcertant : son exposition, en exploitant une rhétorique qui combine ellipses et coups de force, aboutit à la construction d'une espèce d'énigme dont le lecteur doit lui-même effectuer le déchiffrement » (Macherey, 2014, p. 51).

matérialiste, contredisant toute approche qui nierait ces jeux d'instances et toute approche mécaniste et déterministe.

Deuxième raison : les travaux récents sur la perte de l'autonomie scolaire. Je fais référence aux travaux de Christian Laval et ses collègues. Dans *La nouvelle école capitaliste* (2011), les auteurs expliquent en introduction la raison de ce titre par rapport au titre d'un précédent ouvrage, *L'École capitaliste en France* (1971) de Baudelot et Establet : les inégalités se sont prolongées, modifiées, parfois amplifiées, mais un fait marquant par rapport à ce contexte, c'est la perte d'autonomie de l'École, de plus en plus défigurée par la rationalité néolibérale et la culture de l'entreprise. Prairat estime quant à lui qu'il y a eu dans l'Histoire de l'École des hétérotopies dominantes. L'histoire de l'École a été marquée par l'hétérotopie du couvent et du monastère, puis celle de la caserne et enfin celle de la politique. On pourrait se poser la question de l'hétérotopie dominante actuellement, et on pourrait y répondre ici par Laval, avec l'entreprise (Riondet, 2017).

Quelques germes d'un projet parallèle

Dans cette dernière partie, nous souhaitons baliser les contours d'un autre projet possible. L'ouvrage dirigé par Kahn et Michel ne permet pas de sceller la question de la culture scolaire et de la « dernière instance ». Les deux remarques énoncées ci-dessous incitent même à prendre au sérieux cette question des liens entre École, culture scolaire et « dernière instance ». On peut certes parler de « frottements » et de « grincements » dans l'appareil scolaire entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, mais pour autant il reste bien à élucider la part et la contribution de cet appareil scolaire à la reproduction des rapports sociaux de la production (Baudelot et Establet, 1971). Cette entreprise a été initiée il y a plusieurs décennies. Souhaitant éprouver empiriquement la validité de la thèse en jeu dans la théorie des Appareils Idéologiques d'État (AIE) d'Althusser, les althusseriens avaient tenté de mettre en lumière comment, en creux de l'idéologie de l'École unique, les pratiques scolaires contribuaient non seulement à la répartition matérielle des individus en deux masses inégales à l'intérieur et à l'extérieur de l'École (Thèse des deux réseaux de scolarisation), mais également à l'inculcation de l'idéologie bourgeoise sous des formes différentes afin de maintenir les rapports de production qui préexistaient à l'École. Il est souhaitable de faire remarquer qu'en « avertissement » de leur ouvrage, Baudelot et

Establet annonçait que leur livre constituait « un premier moment de l'analyse » et qu'il faudra par la suite « étudier l'histoire de la forme scolaire et le processus de constitution de l'appareil scolaire capitaliste en France » (1971, p. 7)⁹³.

À partir de cette remarque, il est sans doute intéressant de prolonger le propos par des remarques relatives au travail historique à proprement parler. Indéniablement, concernant l'ouvrage recensé, on ne peut arriver à d'autres conclusions que de souligner la superposition des processus, leur enchevêtrement et leur (relative) autonomie globale par rapport aux questions économiques. Mais, de fait, c'est aussi un effet de la pluralité des approches, des périodisations et des objets de cet ouvrage⁹⁴. Si l'ouvrage ne porte pas explicitement sur l'École française, une écrasante majorité des textes portent sur le cas français. Ainsi si l'on évoque la question de la transformation de la culture scolaire au prisme de la « dernière instance » en France, il faut sans doute évoquer la marque d'une tendance assez récurrente dans les travaux francophones consistant à étudier les processus en jeu dans le système éducatif français de manière scolaro-centrée et à partir de sources strictement nationales. Or, ce que nous apprennent les spécialistes des transferts culturels et des processus circulatoires, c'est que l'histoire nationale est beaucoup plus internationale qu'on ne le pense. Dès l'Entre-deux-guerres, la Société des Nations cherche à influencer sur les systèmes éducatifs par le biais d'intermédiaires et d'incitations normatives (notamment par la *Coopération Intellectuelle* et au sujet des manuels scolaires) ; ces « mains invisibles » n'ont pas disparu et elles renvoient à des types d'acteurs qui ne sont pas nécessairement des agents du système éducatif concerné. Il reste aux historiens à trouver les niveaux où se joue l'évolution de la culture scolaire au prisme d'enjeux qui ne seraient pas strictement scolaires et les archives en lien avec ces processus. De même, il resterait à rendre compte de l'opinion publique et du rôle qu'elle joue dans l'évolution de la culture scolaire. Méthodologiquement et

⁹³ Reconnaissons qu'il y a là un préalable philosophique nécessaire à l'heure où le terme « forme scolaire » est abusivement employé comme synonyme d' « institution », d' « appareil scolaire » ou de « système éducatif ». Voir : Go, 2014.

⁹⁴ Si les textes portent sur le cas de la France, il est aussi question d'Italie et de Brésil. S'il est régulièrement question de disciplines comme la géographie, le français, les mathématiques et l'EPS, on retrouve au final une multitude de disciplines au statut fort différent. Quant à la périodisation, elle est tantôt courte et resserrée, tantôt large. Enfin, les niveaux d'action, de négociation ou d'influences sont multiples (commissions, communauté professionnelle, association de spécialiste, association pédagogique, etc.).

archivistiquement, répondre à la question des liens entre École et « dernière instance » nécessiterait de penser ce qui influe l'École par le haut, par le bas, et en son sein, à partir d'une véritablement évolution de nos habitudes de travail.

Par ailleurs, il n'est pas inutile de penser que les formes de déterminations pesant sur l'École aient pu muer et se transformer au fur et à mesure de l'Histoire. À la lecture récente de Laval *et al.* (2011), la perte de l'autonomie scolaire se jouerait sans doute sur trois niveaux : la formation d'un *ethos* particulier au fur et à mesure de la scolarisation, des contenus correspondant de moins en moins à une connaissance désintéressée, et un objectif prioritaire d'insertion socio-professionnelle (au détriment de la formation d'un citoyen *éclairé*). En cela, ce qu'on peut appeler la *gouvernementalité néolibérale* pesant sur l'École pourrait être à analyser depuis les innombrables et récurrentes incitations à la santé, la citoyenneté, à la sensibilité à l'environnement, au plurilinguisme, à la circulation, qui sont autant de conditions de possibilité pour contribuer à la formation de sujets productifs, souples, travaillant et consommant dans un monde globalisé néolibéral. On le voit : l'enjeu, ici, est de ne pas en rester à des formulations globalisantes comme « école capitaliste » ou « école néolibérale »⁹⁵, mais serait au contraire de montrer dans des régions particulières de l'institution scolaire, dans des dispositifs et dans les appareils liés à l'éducation et la socialisation scolaire ce qui peut à la fois déterminer la culture scolaire et produire des types de subjectivité.

Si l'ouvrage de Kahn et Michel est d'excellence facture, un problème reste donc entier : comment penser la part relative d'autonomie, mise en avant par Kahn et Michel, sans nier le jeu de déterminations et d'influences clairement en jeu par ailleurs et faire proliférer des enquêtes historiques à ce sujet. Si Kahn et Michel apparaissent sceptiques, il ne nous semble pas si évident que les contenus des contributions soient si incompatibles avec la recherche de ces liens entre culture scolaire et « dernière instance ». En effet, on peut déceler des éléments conjoncturels qui auraient mérité d'être explicités. On peut prendre l'exemple de

⁹⁵ Comme l'écrit Robert : « Car une fois qu'on a dit qu'à une économie capitaliste correspond une école qui, en dernière analyse, est orientée par celle-ci, on n'a rendu compte ni du type de capitalisme en question ni du type de détermination de l'un par l'autre, encore moins du type de contradictions internes qui peut se faire jour, par exemple en termes d'inégalités relatives aux origines sociales, saisies de manière fine, et plus encore au genre, ou en termes de relations formation/emploi » (2010, pp. 5-6).

l'évolution de l'éducation physique à l'École, une discipline scolaire particulière puisqu'elle fut longtemps rattachée à un autre ministère que celui l'Éducation Nationale. L'entrée du sport dans l'École et la sportivisation de l'éducation physique scolaire (*éducation physique et sportive*, EPS) sont loin d'être des phénomènes anodins. Rappelons-nous, d'ailleurs, que les débats internes à cette discipline furent particulièrement vifs quant à la prolifération de l'idée de compétition dans cet enseignement. En tout cas, il s'agit d'une problématique générale de recherche qui pourrait être une bonne occasion pour que philosophes et historiens de l'éducation coopèrent et que chacun puisse tirer profit du travail des autres.

Références

- Althusser, L. (1976). *Positions*. Paris : Éditions Sociales.
- Althusser, L. (1995). *Sur la reproduction*. Paris : PUF.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Go, H.L. (2014). Comparatismes en jeu : la forme scolaire. *Éducation et didactique*, 8, 3, 147-154.
- Kahn, P. et Michel, Y. (dir.). (2016). *Formation, transformations des savoirs scolaires*. Caen : PUC.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Paris : Amsterdam.
- Riondet, X. (2015). La question des normes dans l'écriture de l'histoire. Une bataille autour de l'enseignement (159-185). In : H. L., Go, (Éd.), *Normes pour apprendre*. Nancy : PUN-ÉDULOR.
- Riondet, X. (2017). Voir l'envers des politiques éducatives, l'idéologie néolibérale et l'assujettissement des alternatives (205-222). In E. Prairat, M. Fabre et H. L. Go (Éds.), *Éthique et politiques éducatives*. Nancy : PUN-ÉDULOR.
- Robert, A. D. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : PUG.

*Recension*⁹⁶

À la redécouverte du naturisme

Xavier Riondet⁹⁷

Présentation de l'ouvrage

L'ouvrage intitulé *Du sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875-1957)* (2017) prolonge admirablement une série de contributions que l'auteur, Pierre Philippe-Meden, a consacrées jusqu'ici à ce brillant éducateur physique que fut Georges Hébert (1875-1957). Il est significatif de lire la préface de Bernard Andrieu, professeur en STAPS à Paris Descartes, et la postface de Jean-Marie Pradier, professeur émérite à Paris 8, pour comprendre non seulement la qualité de l'ouvrage proposé mais les enjeux qui s'y connectent.

Comme le rappelle Andrieu, plusieurs travaux ont déjà été publiés sur Hébert (p. 11), mais la singularité de ce travail vient sans doute de la posture de l'auteur. Pradier évoque la démarche d'un « historien anatomiste anthropologue » qui « dissèque sans pour autant perdre de vue l'unité de l'objet et sa qualité organique vivante » (p. 328). Par-delà les déformations et parfois l'amnésie de notre société contemporaine, Philippe-Meden retrace la trajectoire et la vie de Hébert, mais également son œuvre et sa « langue » spécifique, il rend compte avec minutie d'une pratique, pour ne pas dire une forme de vie, et plus globalement du mouvement de pensée qu'il initia et qui connut diverses lignes de fuite. Loin de sa cantonner à Hébert, auteur et inventeur de la fameuse *Méthode Naturelle*, l'auteur du livre revient sur l'« événement Hébert ».

Présentation des chapitres

Ce livre conséquent comprend deux grandes parties. La première est intitulée « Le lieutenant de vaisseau Hébert ». C'est bien la trajectoire d'Hébert qui est au cœur de ces premiers chapitres. Les voyages forment

⁹⁶ Philippe-Meden, P. (2017). *Du sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875-1957)*. Pessac : PUB.

⁹⁷ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310). Chercheur associé à l'équipe ERHISE, Université de Genève.

la jeunesse, a-t-on coutume de dire. Sans céder à la mise en place d'une légende blanche ou noire, Philippe-Meden narre les premières étapes de la vie d'Hébert, son milieu familial et culturel, sans doute l'habitus qui le détermine, et rapidement les déplacements qu'il effectua à l'occasion des premiers pas de sa carrière professionnelle d'officier de marine. On découvre les passions et les rencontres importantes qu'Hébert fait au fur et à mesure des années, notamment lorsqu'il est confronté à la main d'œuvre féminine à Fort-de-France à la Martinique et à la force physique déployée par ces personnes. Les influences de son périple aux États-Unis sont un autre aspect important mis en exergue par l'auteur. À cette occasion, évoquant les Antilles, l'Amérique ou encore l'Afrique du Nord, l'auteur relie ici l'expérience d'Hébert dans la marine navigante et la manière dont différentes rencontres, expériences, lectures et socialisations ont permis l'émergence d'une conception riche et hétérogène de ce que devait être une éducation physique complète s'adressant à tous (enfants, adolescents, adultes, hommes et femmes) (p. 75). Les pages suivantes montrent comment Hébert contribua à la réforme de l'entraînement physique militaire tout en continuant à s'initier à des pratiques spécifiques, comme les arts du cirque par exemple, et en s'inscrivant dans la tradition de l'École française d'éducation physique établie par Georges Demeny (1850-1917). Philippe-Meden insiste beaucoup à cet égard sur les innombrables références qui l'ont influencé. Dis-moi qui tu lis et de qui tu t'autorises, je te dirai de qui tu es ; tel semble le crédo original de l'auteur. Une épistémologie complexe faite de nuances mais également de traditions intellectuelles et culturelles très hétérogènes. De cette trajectoire se déduit un véritable itinéraire de pensée.

Le titre de la seconde partie est « L'Hébertisme et les hébertistes ». Plusieurs chapitres traitent de la diffusion et de la réception de l'Hébertisme, non sans paradoxes, conflits ou quiproquos. Le lecteur observera comment l'hébertisme fut diffusé, notamment dans le corps de la marine et dans l'éducation militaire, alors qu'Hébert percevait l'éducation physique comme une œuvre proprement scolaire (p.181). L'auteur étudie la prolifération d'expériences suite au célèbre épisode du Collège de Reims, notamment la création de la *Palestra* à Deauville par des monitrices hébertistes, ainsi que l'essaimage de cette pensée à travers la revue *L'Éducation physique*. Un souci traverse fondamentalement cette seconde partie : Hébert pense *avec* des auteurs, des œuvres, des conceptions, autant qu'il pense *contre* d'autres auteurs, œuvres et conceptions. Il en est de même pour l'hébertisme et Philippe-Meden

restitue cette expérience de pensée face à des opposants, des contradicteurs, tout en mettant en valeur des singularités, comme le rapport à l'art ou à l'esthétisme.

En conclusion, l'auteur revient sur l'essaimage souvent paradoxal de la *Méthode Naturelle*, qui alterne entre oubli de certains enjeux et redécouverte récente dans différents contextes. L'ensemble du propos est passionnant car il repose sur des archives et des textes imprimés. Par ailleurs, l'auteur a eu la bonne idée de joindre au texte de très belles illustrations : cartes postales, photographies, premières de couverture, etc. L'auteur est méticuleux et son style est agréable à lire. En annexes, les lecteurs pourront consulter un tableau synthétique relatif au rayonnement international de la *Méthode Naturelle*.

Corps, nature et esthétisme

D'un point de vue méthodologique, il est remarquable que l'auteur ait abordé l'œuvre produite au prisme de la propre trajectoire d'Hébert et de ses pérégrinations diverses. Le fait qu'il se soit appuyé sur l'étude de la revue *L'Éducation physique* est également particulièrement intéressant. Un texte provenant d'une revue n'est pas simplement un texte, il s'inscrit dans une entreprise collective qui cherche à occuper du terrain sur une question dans un champ de force souvent traversé par des enjeux de stratégie. L'auteur est sans doute bien inspiré d'aborder l'étude de la revue en tant qu'elle est une mise en récit d'une expérience, la mise en place d'une synergie, d'un projet collectif, d'une aventure dans lesquels se mêlent différents devenir possibles. L'angle monographique aurait pu être un piège et orienter l'auteur vers une biographie décontextualisée. Au contraire, Philippe-Meden traite bien d'une œuvre vivante, s'incarnant dans des trajectoires et des rencontres, puisant dans des contextes culturels d'une extrême richesse, et se déclinant dans des pratiques exigeantes faisant système. Le challenge était d'aborder la portée culturelle et épistémologique de cette école de pensée qu'est l'hébertisme. Le pari nous semble réussi tant l'ouvrage semble même inviter le lecteur à redécouvrir au plus vite cette œuvre stimulante.

Selon nous, cet ouvrage est symptomatique de la volonté de rendre à certains objets et thématiques (le corps, le rapport à la nature, la pratique artistique, l'esthétisme) leurs lettres de noblesse. L'Hébertisme n'est pas simplement une méthode d'éducation physique et une manière de s'entraîner, mais une pensée, voire un rapport au monde. Certes, il ne

s'agit pas de la première publication portant sur Hébert. Néanmoins, ce qui caractérise cet ouvrage est bien le fait d'avoir pris au sérieux l'œuvre de cet acteur de la culture corporelle. Se revendiquer de l'hébertisme tient d'une véritable aventure intellectuelle, spirituelle, culturelle et corporelle. Cinquante ans après 1968, la question de la corporéité semble parfois totalement ensevelie alors même qu'elle donnait lieu, il n'y a pourtant pas si longtemps, à des débats particulièrement vifs dans le monde de l'éducation physique. A travers cet ouvrage, les lecteurs pourront prendre conscience que le naturisme apparaît bien comme une *pratique* et une *théorie*, particulièrement emblématique de l'effervescence culturelle de l'Entre-deux-Guerres et des débuts du XXe siècle, et dont l'influence est encore grandement sous-estimée. En cela, l'atypique projet de Philippe-Meden est peut-être une subtile invitation à relier les grandes synthèses sur l'histoire du naturisme évoquant des passés lointains (Baubérot, 2004 ; Villaret, 2005) et la question philosophique, pour ne pas dire politique, de l'écologie corporelle dans notre actualité (Andrieu).

Références

- Andrieu, B. (2017). Préface (11-15). In Philippe-Meden, P. (2017). *Du sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875-1957)*. Pessac : PUB.
- Baubérot, A. (2004). *Histoire du Naturisme. Le mythe du retour à la nature*. Rennes : PUR.
- Philippe-Meden, P. (2017). *Du sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875s-1957)*. Pessac : PUB.
- Pradier, J.-M. (2017). Postface. Georges Hébert (1875-1957). La nature du naturel (327-364). In Philippe-Meden, P. (2017). *Du sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875-1957)*. Pessac : PUB.
- Villaret, S. (2005). *Histoire du naturisme en France depuis les Lumières*. Paris : Vuibert.

*Recension*⁹⁸

Vers une histoire du progressisme en éducation ?

Xavier Riondet⁹⁹

Présentation de l'ouvrage

La collection « Enseignement et réforme » des Presses Universitaires de Grenoble continue sa contribution à la survie du champ éditorial des recherches françaises en histoire de l'éducation avec la publication de *L'éducation progressiste* de Sébastien-Akira Alix. Ce dernier fait partie de la jeune génération montante des historiens français de l'éducation. Membre de l'Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation (ATRHE), contributeur régulier de l'International Standing Conference of History of Education (ISCHE), il a récemment publié deux très bons articles dans la revue *Histoire de l'éducation*¹⁰⁰. Formé à l'Université Paris 5 avec l'historienne Rebecca Rogers (1959-) après un cursus en philosophie, il sort ici son premier ouvrage qui est issu de sa recherche doctorale soutenue en 2016¹⁰¹. Le hasard veut que ce travail d'histoire des idées portant sur l'éducation progressiste ait été réalisé dans une place forte des sciences de l'éducation, Paris 5 (anciennement la Sorbonne) qui fut longtemps le fief de Georges Snyders (1917-2011), philosophe reconverti en historien des idées pédagogiques et théoricien du progressisme en pédagogie tout en

⁹⁸ Alix, S.-A. (2017). *L'éducation progressiste aux Etats-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. Paris : PUG.

⁹⁹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310). Chercheur associé à l'équipe ERHISE, Université de Genève.

¹⁰⁰ Alix, S.-A. (2013). Le regard d'un Américain sur l'enseignement de la langue maternelle en France en 1913. *Histoire de l'éducation*, 137, 22-56 ; Alix, S.-A. (2014). En quête de progressisme : l'évolution de l'historiographie américaine sur l'éducation progressiste aux États-Unis (1960-2013). *Histoire de l'éducation*, 142, 221-245.

¹⁰¹ Alix, S.-A. (2016). *L'éducation progressiste aux Etats-Unis : histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. Thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'Université Paris-Descartes sous la direction de Rebecca Rogers et Nathalie Bulle.

étant particulièrement réticent, sinon hostile, au deweyisme, branche incontournable de l'éducation progressiste américaine¹⁰².

En introduction, l'auteur aborde un premier problème : comment définir le progressisme et délimiter ce que ce terme désigne, ou ne désigne pas ? À cette occasion, il revient sur la controverse américaine liée au progressisme mettant aux prises celles et ceux qui s'adonnent à la promotion de ce mouvement et leurs opposants qui en restent à la critique des résultats concrets ou supposés de ce mouvement. Quoi qu'il en soit, ce mouvement de réforme « constitue un moment charnière et déterminant dans l'évolution de la société et de l'école états-unienne » (p. 10) et Alix en profite pour rappeler aux lecteurs francophones quelques indications contextuelles fondamentales. Un élément à ne pas négliger est en particulier la Révolution industrielle qui marqua profondément les domaines économique, industriel et également scolaire. Alix rappelle que les enjeux de réforme scolaire s'imposent aux États-Unis dans un contexte institutionnel et politique déterminé, celui d'une nation décentralisée. S'il est naturel de lier l'émergence de l'éducation progressiste à celle de l'Éducation Nouvelle en Europe, Alix insiste à juste titre sur les spécificités du contexte étatsunien. Selon lui, trois grands événements incarnent « le triomphe de la pensée progressiste dans l'éducation américaine » : l'adoption de la loi Smith-Hugues sur l'enseignement professionnel national en 1917, le rapport intitulé « Principes cardinaux de l'Enseignement secondaire publié en 1918 par la Commission pour la réorganisation de l'enseignement secondaire et la création en 1919 de la *Progressive Education Association*. Ces trois dates renvoient à la mise en place de réformes progressistes qui vont marquer le système éducatif américain jusque dans les années 1950. La périodisation retenue par Alix s'étend de 1876 à 1919. La première date consacre l'émergence du mouvement progressiste, et la seconde la création de la *Progressive Education Association*. Le travail en présence poursuit deux objectifs : délimiter le paradigme de l'éducation progressiste tout en rendant compte des évolutions du système d'enseignement américain. Il y a ici une première spécificité : si cet ouvrage s'inscrit dans le champ de l'histoire des idées pédagogiques, il entend aborder la question de l'institutionnalisation des idées en jeu. Pour

¹⁰² Cf. notamment : Snyders, G. (1971/1973). *Pédagogie progressiste*. Paris : PUF ; Snyders, G. (1973/1974). *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris : PUF ; Snyders, G. (1976). *École, classe et lutte des classes*. Paris : PUF.

cela, l'ouvrage se compose de deux parties comprenant chacune trois chapitres.

La première partie, « L'éducation progressiste : un mouvement de rupture », circonscrit ce mouvement dans une histoire complexe qui se distingue par la mise en critique de la théorie psychologique qui sous-tendait jusqu'alors le système d'enseignement américain. Pour « délimiter les limites du château », Alix l'inscrit dans une conjoncture intellectuelle : « l'émergence d'un nouveau paradigme qui résulte de la conjonction entre l'évolutionnisme philosophique d'Herbert Spencer et sa critique réformatrice par le sociologue Lester F. Ward » (p. 31). D'une part, l'œuvre du philosophe britannique devient progressivement le cadre de référence dominant pour penser les relations entre l'homme, la nature et la société et introduit une nouveauté pour penser la *psyché* humaine : « Comme l'animal, l'homme et l'enfant se développent en s'ajustant sans cesse à leur environnement » (p. 33). D'autre part, l'apport du sociologue américain consiste à conférer à l'action humaine, et donc l'éducation, « une place de choix dans la promotion de la démocratie américaine » (p. 37). Ce terreau s'avère déterminant pour comprendre à la fois l'émergence d'une psychologie nouvelle marquée par les travaux de Williams James et d'Edward L. Thorndike, et le développement du mouvement progressiste. C'est le primat de la notion d'activité qui caractérise ce courant de pensée tout en donnant lieu à une opposition interne entre les tenants de l'éducation nouvelle soutenant que l'activité de l'enfant doit se matérialiser dans un rapport à l'action concrète et d'autres progressistes estimant qu'il faut maintenir la distinction entre activité mentale et activité physique. En effet, ce primat devient rapidement « un lieu commun des littératures scientifique et pédagogique états-unienne » (pp. 47-48), et Alix rappelle que derrière le vocable d'activité (ou d'auto-activité) se trouve une conception « sociologiquement et ethniquement déterminée » de l'enfant. L'auteur s'intéresse ensuite aux formes concrètes qu'ont pris ces idées, qu'il s'agisse de matières ou de *curricula*. Alix fait référence à certaines formations manuelle ou industrielle dans les écoles publiques américaines, mais il évoque également des écoles « modèles » comme à Menomonie dans le Wisconsin. Dans ce chapitre, les lecteurs apprécieront la carte des villes dans lesquelles la formation manuelle est enseignée dans les écoles publiques durant l'année 1906-1907, ou encore le diagramme présentant le temps accordé aux diverses matières dans les écoles de Menomonie, qui illustrent le souci de l'auteur d'étudier

concrètement l'institutionnalisation des idées progressistes dans un système d'enseignement. Cette louable intention permet de rendre compte de l'opposition entre « éducation progressiste » et « éducation traditionnelle/ancienne/conventionnelle ». Construisant la catégorie « éducation traditionnelle », les réformateurs mettent en exergue, face à celle-ci, « un mode alternatif d'éducation à partir d'une conception nouvelle de l'enfance » (p. 95) qui répondrait à des enjeux présentés comme cruciaux : former des hommes pratiques et des citoyens démocratiques américains tournés vers l'intérêt commun (p. 88). A partir de différentes sources comme l'ouvrage *Littérature in the Elementary School* d'une enseignante de l'école laboratoire de Chicago, Alix décrit le « changement d'atmosphère » que peut engendrer l'éducation progressiste dans une classe travaillant sur la littérature. Dans le troisième chapitre, l'auteur se livre alors à une interprétation originale de l'engouement progressiste qui a pu se jouer ici et là : l'éducation progressiste apparaîtrait dans ce contexte comme un « humanisme moderne » produit au sein des classes moyennes et nanties et destinée à se distinguer socialement, car l'enfant en jeu n'est pas un enfant abstrait, mais « un enfant issu d'un *certain milieu social* et d'une *certaine classe sociale* » (p. 104).

La seconde partie, « L'éducation progressiste : un mouvement pluriel », traite des controverses internes au mouvement progressiste et insiste sur « le caractère pluriel, multiforme et souvent conflictuel de ce mouvement de rupture » (p. 26). Pour cela, Alix examine dans un premier temps trois théories pédagogiques défendant une éducation basée sur le principe de la récapitulation mais présentant des conclusions bien différentes : l'école idéale de G. Stanley Hall, la doctrine des héritiers américains du philosophe allemand Herbart et la théorie pédagogique de l'éducation-reconstruction de John Dewey. Dans un deuxième temps, Alix met en évidence les divergences et les convergences à l'œuvre dans la mise en place des formations manuelle, industrielle et professionnelle, lorsqu'il s'est agi, pour l'école américaine, de prendre en charge des enfants issus de la classe laborieuse à l'heure où la demande de familiariser les jeunes au monde du travail et de l'industrie s'est faite de plus en plus pressante. Par « formations industrielle et professionnelle », les réformateurs progressistes désignent alors « un ensemble divers d'activités et de pratiques pédagogiques proches des cours de formation manuelle, c'est-à-dire des ateliers de charpenterie, de maçonnerie ou de travail sur bois pour les garçons et des travaux d'économie ménagère, de

cuisine ou de couture pour les filles » (p. 132). Pour certains réformateurs (Snedden, Prosser, Kingsley, Bobbitt), il s'agit potentiellement d'« ajuster les futurs travailleurs à la structure de l'emploi et à l'organisation du travail de la société capitaliste émergente au début du XXème siècle » (p. 133). Pour d'autres réformateurs, « l'instruction industrielle et professionnelle constitue le meilleur moyen de redonner sa valeur au travail en permettant aux futurs travailleurs de mettre en perspective les tâches qu'ils exécutent et de dégager les dimensions intellectuelles qu'elles recèlent » (p. 136). En distinguant réformateurs administratifs et réformistes progressistes, Alix insiste sur le fait qu'il y a bien deux philosophies sociales, deux idéologies très différentes coexistant sous le vocable d'éducation progressiste. Pourtant, par-delà ces oppositions explicites, l'analyse de la réforme progressiste du système scolaire de Gary dans l'Indiana montre que ces deux camps pouvaient néanmoins s'enthousiasmer pour les mêmes réalisations et y voir chacun, la concrétisation de leurs idées. Alix explique que non seulement le désaccord ne porte pas, alors, sur la conception mais sur la finalité des dispositifs. Cette partie permet à l'auteur de montrer que l'éducation progressiste comprend bien en son sein une pluralité de tendances. Le dernier chapitre se focalise sur les liens entre « démocratie » et « éducation » pour souligner la diversité des projets politiques repérables sous le vocable d' « éducation progressiste ». On voit dès lors comment les notions de « démocratie » et d' « éducation démocratique » ont été entendues de façon très différentes selon les personnes de ce mouvement (p. 158). L'originalité de ce passage est de mettre en exergue « comment les réformateurs ont pu soutenir la mise en application de tests de Q.I. ou la création de filières différenciées et hiérarchisées dans le but de réaliser le rêve jeffersonien d'une démocratie qui soit une « aristocratie naturelle » » (p. 27). Au fil de pages de ce chapitre, Alix montre que l'éducation progressiste est fille de son temps car elle ne se délesta jamais totalement de conservatisme ou d'ethnocentrisme. Le chapitre se termine par l'étude du rapport de la Commission pour la réorganisation de l'enseignement secondaire publié en 1918 et qui envisageait de transformer la *high school* américaine en « collège du peuple ». Bien qu'il put donner à certains l'impression qu'il concrétisait une pensée anti-intellectualiste, le nouvel édifice secondaire en jeu, la *comprehensive high school*, s'évertuait en réalité à « contribuer à l'élargissement [des missions de cette institution académique] pour répondre aux besoins d'une nouvelle population active » (p. 172).

Néanmoins, il s'agit, selon Alix, d'une véritable « victoire à la Pyrrhus du mouvement de l'éducation progressiste », car la portée démocratique de ce qui est en jeu dans ce rapport et plus globalement dans l'éducation progressiste reste à nuancer. Par-delà la promotion de la liberté dans le choix des programmes, les réformateurs semblent plus dubitatifs, par exemple, lorsqu'il s'agit des jeunes femmes qu'ils préféreraient cantonnées à ce qui les préparerait à leur futur rôle d'épouse et de mère. On repère ainsi dans ce rapport une séparation des sexes dans les programmes et les espaces scolaires, ainsi qu'une ségrégation raciale de l'enseignement secondaire qui exclut les jeunes Africains-Américains et les Indiens-Américains de la *comprehensive high school* pour les orienter davantage vers un enseignement secondaire principalement industriel et manuel (p. 175).

Le titre de la conclusion, « L'éducation progressiste ou les deux faces de Janus », insiste sur les contradictions à l'œuvre dans le mouvement de l'éducation progressiste. Mouvement de rupture, par l'humanisme moderne qu'elle cherche à installer au détriment de l'humanisme classique, jugé inadapté aux enjeux et aux besoins de la société américaine, l'éducation progressiste repose sur « le prolongement des conceptions de l'enfance et des relations familiales des classes moyennes et nantie américaines du tournant du XIXe et du XXe siècles auxquelles les psychologues, philosophes et réformateurs progressistes en éducation appartiennent » (p. 178). Deux interprétations différentes peuvent alors émerger : soit on peut choisir de voir dans ce mouvement de l'éducation progressiste une volonté démocratique réelle d'offrir à certains jeunes une autre éducation, soit on peut estimer qu'il pourrait s'agir d' « un effort d'imposition et d'incorporation au cœur du système éducatif états-unien des valeurs et des préjugés sociaux, culturels et éducatifs des classes moyenne et nantie américaines » (p. 178). Pour Alix, il n'y a pas à choisir entre l'une et l'autre, car les deux tendances coexistent dans « une réalité unique » comme Janus, « le dieu à double face » (p. 178). C'est pour cette raison qu'il peut être utile de recourir à la notion d' « idéologie scientifique » créée par Georges Canguilhem¹⁰³ en estimant que le mouvement de l'éducation progressiste est issu d'une « idéologie de philosophes, un discours à prétention scientifique tenu par des hommes qui ne sont encore, en la matière, que des scientifiques présomptifs ou

¹⁰³ En réalité, Marx puis Lénine avaient théorisé l'inscription de l'idéologie dominante dans les sciences.

présomptueux » (cité par Alix, p. 181). Ce prisme d'analyse permettrait de comprendre pourquoi les réformes en jeu n'ont pas permis davantage de démocratie mais ont, au contraire, entériné les inégalités existantes (p. 182). Par ce travail, l'auteur espère non seulement « contribuer à la discussion épineuse sur le progressisme en éducation, dont l'importance dépasse de très loin son seul enjeu historiographique et reflète une tension inhérente à l'identité de l'école états-unienne qui oscille entre liberté, laisser-faire et poursuite du bonheur individuel et collectif » (p. 187), mais il espère également « interroger la représentation qui en souvent faite dans l'histoire des idées pédagogiques » car celle-ci tend à privilégier l'étude de la dimension émancipatrice à l'œuvre dans la pensée deweyenne et la confrontation avec l'actualité éducative. Déracinant les idées de leur contexte, cette tendance favorise sans doute la pluralité de sens que recouvre depuis de longues décennies la notion de « progressisme » (p. 187).

À la croisée des chemins : entre histoire et philosophie de l'éducation

Depuis quelques années, le progressisme, le pragmatisme et le deweyisme ont particulièrement le vent en poupe en sciences et en philosophie de l'éducation¹⁰⁴. Évidemment, il restera aux spécialistes du pragmatisme et aux exégètes du deweyisme de rendre compte du travail érudit d'Alix du point de vue de la philosophie de l'éducation française. Du point de vue de l'histoire, ce travail est particulièrement stimulant et nous voyons plusieurs mérites au travail de Alix. Alors que les transferts

¹⁰⁴ Go, H.L. (Éd.). (2013). *Dewey, penseur de l'éducation*. Nancy : PUN-EDULOR ; Frelat-Kahn, B. (2013). *Pragmatisme et éducation*. Nancy : Vrin ; Renier, S. (2014). *Éducation, Science et Société dans la dernière philosophie de John Dewey (1929-1939) : de la continuité de l'enquête à l'inquiétude des frontières*. Thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'Université Lyon 2 sous la direction de Alain Kerlan et Jacques Michel ; Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin ; Gégout, P. (2017). *Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'École Freinet de Vence : temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire d'enseignement*. Thèse en sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Lorraine sous la direction d'Eirick Prairat et de Gerhardt Heinzmann ; Point, C. (en cours). *John Dewey : Pour une reconstruction de l'université démocratique. Contribution de John Dewey à la philosophie de l'éducation : Démocratie, éthique et université*. Thèse de sciences de l'éducation en préparation sous la direction d'Eirick Prairat et de Luc Begin ; Thiévenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Paris : Raison et Passions.

culturels ont récemment offert une seconde vie à l'histoire des idées pédagogiques (Fontaine, 2015 ; Fontaine et Goubet, 2016 ; Riondet, 2016), l'ouvrage en jeu relie et fait dialoguer histoire des idées pédagogiques et histoire des réformes scolaires en insistant sur les conditions épistémologiques, culturelles et politiques de l'institutionnalisation des idées pédagogiques dans des réformes et des politiques scolaires.

Dans cette entreprise passionnante, il nous semble tout d'abord que différents implicites historiographiques sont judicieusement à l'œuvre. Première chose : les idées et les pensées pédagogiques émergent dans des conjonctures. Elles prennent forme dans des civilisations particulières et dans des sociétés spécifiques. À cet égard nombre de commentateurs ont sans doute contribué, à de nombreuses reprises, à européaniser la pensée de Dewey, sans chercher à comprendre la langue en jeu. Or, le monde du chercheur n'est pas celui des acteurs qu'il étudie. La volonté de prendre en compte les sources américaines est ici salutaire, cela permet notamment de ne pas idéaliser la société américaine, mais de ne pas tomber, non plus, dans l'hostilité gratuite qui caractérisa la Guerre froide il y a quelques décennies. L'usage du concept de l' « idéologie scientifique » est fort intéressant, mais il faudra sans doute un travail spécifique d'approfondissement pour que l'auteur puisse faire comprendre aux lecteurs et à certains collègues les enjeux de la réutilisation d'un tel concept dans le champ de l'histoire de l'éducation. Ensuite, Alix part du principe que s'il y a suffisamment convergence pour parler d'un « mouvement progressiste », il peut y avoir des positions divergentes à l'intérieur de ce champ¹⁰⁵. D'une part, la convergence repose sur des adversaires communs, que le chercheur doit objectiver, mais d'autre part, la convergence n'empêche pas des désaccords profonds sur certaines questions. Il en va de même pour l'Éducation Nouvelle en Europe, puisque nombreux sont les travaux à avoir mis en relief certaines controverses internes à l'œuvre dans ce mouvement. Ensuite, Alix distingue intelligemment l'émergence d'un paradigme de son institutionnalisation et de sa concrétisation dans un système éducatif, scolaire ou universitaire. Cette étape a souvent été minorée en France dans les études philosophico-historiques sur les pédagogues, ou sur les

¹⁰⁵ Dans le cadre du *Standing Working Group* dirigé par André D. Robert, Frédéric Mole et Joaquim Pintassilgo à l'*International Standing Conference Of History of Education*, plusieurs contributions montrent justement certaines oppositions entre réseaux se revendiquant d'un progressisme en pédagogie.

idées pédagogiques. Pourtant, elle porte sur une relation essentielle, le lien entre les idées et les pratiques. On peut se demander, à cet égard, si la didactique ne peut être ici une culture et un bagage épistémologique, avec des outils de lecture, de description et d'interprétation, qui pourrait servir à l'historien pour rendre compte de l'institutionnalisation des idées pédagogiques à travers des pratiques concrètes dans un lieu donné. Si cette éventualité est jugée pertinente, nul doute que les sciences de l'éducation s'avèreraient être un lieu institutionnel où ce type de formation ou de collaboration pourrait être envisagée.

Autre mérite : la publication d'Alix pose sans doute les premiers jalons d'une plus grande histoire qu'il reste à mener en collaboration avec différents chercheurs : l'histoire du progressisme en éducation. En se concentrant sur le progressisme états-unien, Alix offre peut-être l'opportunité, pour d'autres, de saisir ce qui a pu séduire ou irriter certains intellectuels et pédagogues français dans la seconde partie du XXe siècle en réaction à ce mouvement. Le deweyisme ne fit pas que des émules et on peut penser ici à Hannah Arendt (1972)¹⁰⁶, dont l'œuvre fut largement diffusée en France. On peut également songer à Snyders, philosophe et pédagogue qui évolua à proximité du Parti Communiste Français, qui défendait l'idée du progressisme en éducation tout en se servant régulièrement de Dewey comme repoussoir (la guerre idéologique à l'œuvre pendant la Guerre froide n'étant évidemment pas étrangère à l'affaire).

Au final, nous estimons qu'il s'agit là d'un très bon « premier ouvrage », déjà salué par différents collègues du champ (Gutierrez, 2018 ; Wagnon, 2018). L'ouvrage d'Alix est d'autant plus précieux qu'il permet de comprendre les usages contradictoires que l'on peut observer du progressisme, du pragmatisme et du deweyisme. Parfois légitimement au cœur des vellétés de reconstruction de la forme scolaire, mais tout en faisant office de slogan phare de certaines tendances néolibérales à l'œuvre dans le champ de la formation des adultes, ces paradigmes sont plus ou moins utilisés à bon escient dans l'actualité. Alix rappelle peut-être aux collègues de sciences de l'éducation une leçon simple, il faut (re)lire ces œuvres en philosophe, mais dans leur contexte. Il s'agit peut-être du meilleur moyen pour éviter de donner un supplément d'âme

¹⁰⁶ Il est d'ailleurs intéressant de faire remarquer que le arendtisme est non seulement très présent dans la philosophie de l'éducation au sein des sciences de l'éducation, mais qu'il cohabite régulièrement avec le deweyisme, ce qui peut paraître surprenant au vue justement de l'ouvrage *La crise de la culture* (Arendt, 1972).

philosophique à des situations concrètes dépourvues de tout progressisme. Il se joue à cet endroit quelque chose d'important : par-delà la légitimité qu'un individu peut avoir à puiser telle ou telle idée chez tel ou tel auteur et de la réutiliser comme il le souhaite, se pose néanmoins la question de la justesse philosophique de la compréhension d'une œuvre.

Références

- Alix, S.-A. (2017). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. Paris : PUG.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Fontaine, A. (2015). *Aux heures suisses de l'école républicaine*. Paris : Démopolis.
- Fontaine, A. et Goubet, J.-F. (Ed.). (2016). La pédagogie allemande dans l'espace francophone. *Revue Germanique Internationale*, 23. Paris : CNRS.
- Gutierrez, L. (2018). « Alix, S.-A. (2017). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1910)* ». *Recherche et Formation*, 87, 126-128.
- Riondet, X. (2016). Recension du dossier de revue *La pédagogie allemande dans l'espace francophone* de Alexandre Fontaine et Jean-François Goubet. *Recherches & Éducatives*, 16 tome 1, 199-201.
- Wagnon, S. (2018). « ALIX (Sébastien-Akira), *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. *Histoire de l'éducation*, 149, 166-168.

*Entretien*¹⁰⁷

Corps, éducation et émancipation

Bernard Andrieu¹⁰⁸

Présentation

Philosophe du corps et professeur des universités en STAPS à l'Université Paris 5, Directeur de l'EA 3635 TEC « Techniques et enjeux du corps » et du GDRI 836 CNRS, Bernard Andrieu a publié de nombreux ouvrages, en particulier sur l'écologie corporelle. Pour autant, il a toujours été proche des réflexions sur l'éducation. Dans sa pratique enseignante tout d'abord : en tant que professeur de philosophie en lycée, puis en tant qu'enseignant-chercheur à l'IFUM de Lorraine puis en s'adressant à des futurs enseignants d'EPS. Dans son travail universitaire également : par sa contribution décisive à l'étude de la pensée du psychologue Alfred Binet (1857-1911) et à la revue Recherches & Éducatives, avec des publications codirigées comme Les valeurs : Savoir et éducation à l'école (2003) ou encore Un corps pour enseigner (2014). Il développe aujourd'hui une méthode d'éducation par son corps dans ses ouvrages Apprendre de son corps (2017, PURH) et Sentir son corps vivant. Émersiologie 1 (2016) et La langue du corps vivant. Émersiologie 2 (2018, Vrin).

En dépassant les cloisonnements disciplinaires (le corps en STAPS, l'éducation en sciences de l'éducation), nous avons adressé quelques questions à Bernard Andrieu.

En quoi un philosophe du corps peut-il contribuer aux réflexions sur l'éducation ?

La philosophie du corps peut avoir une utilité sociale et morale par des réflexions sur l'éthique en éducation. Ce n'est pas le choix que nous avons fait de nous tourner vers le jugement extérieur au sujet mais plutôt vers l'étude des conditions d'analyse de son éducation corporelle et de son éducativité. Le corps que nous sommes et que nous avons n'est qu'un

¹⁰⁷ Entretien avec Henri Louis Go et Xavier Riondet.

¹⁰⁸ Professeur des universités en STAPS, Université Paris-Descartes.

corps possible : reflet de la culture corporelle reçue, la libération du corps a cru pouvoir exprimer cette part inconsciente que l'éducation bourgeoise avait jusque là contenue par la répression sexuelle. Réfléchir à son éducation, comme une part idiosyncrasique, Nietzsche l'aura accompli en déconstruisant les normes incorporées mais en prenant le risque de se décorporer lui-même par la maladie.

Le corps est bio-culturel, ni le naturalisme ni le culturalisme ne suffisent, Marcel Mauss l'a déjà démontré en 1924 avec les techniques du corps, pour comprendre l'éducation. Aujourd'hui avec l'émergiologie nous savons que ce qui a été incorporé par l'effet de l'écologisation dans son corps vivant va s'emerser souvent de manière involontaire. Il faut apprendre de son corps et pas seulement par son corps. Une expérience motrice serait bien une expérience corporelle mais une expérience corporelle est une immersion subjective dans un milieu. L'éducation est ici comme une expérience réflexive comme celle à l'autosanté (2013) que j'ai appelée une médecine réflexive afin d'être le médecin de son corps (1999).

Car il faut également intégrer dans l'expérience corporelle le côté ressenti du sujet par une analyse de ses actes, des actions du milieu sur son corps ou de son corps sur les autres corps. Le recueil des *verbatim* singulier est essentiel. L'expérience va devoir faire preuve d'une motricité adaptative pour résoudre les problèmes posés par l'environnement à son corps. Cette motricité adaptative n'est pas toujours consciente mais résulte parfois simplement des contraintes physiques mais aussi inconscientes qui pèsent sur le corps en action. Si le mode d'accès à soi par le corps conscient est riche, le plus surprenant est la découverte de corps vivant et dans son corps vivant de gestes inédits que le sujet regarde agir parfois sans en avoir conscience mais dont il voit les mouvements et ressent l'activité interne et intime.

La philosophie du corps étudie les effets de l'éducation sur le corps dans les pédagogies de la découverte de soi avec les autres. Avec James et Dewey, repris et développé par Richard Shusterman, la conscience du corps est devenue avec le développement de l'éducation somatique le moyen d'attendre ce qui serait la pleine conscience. L'enjeu du développement des méditations est de développer une éthique de la bienveillance par le ressourcement en soi : chacun et chacune devrait s'éduquer en plongeant dans soi-même par une attention focalisée et une mise entre parenthèse des objets perturbateurs. La subconscience intentionnelle est une activité mentale automatique qui est l'action de ce

que Marc Jeannerod appelle le cerveau volontaire. Le savoir faire apparaît spontané mais est une réponse automatisée par un apprentissage répétitif qui est conservé dans les techniques du corps. Avec la subconscience non intentionnelle, en passant d'une clinique de la conscience du vécu à celle de la conscience du vivant, l'activation manifeste le corps vivant en personne : le vivant émerge dans la conscience par l'effet de l'activation suscitée dans le corps par une stimulation extérieure.

L'in-conscience éducative, à la différence de l'inconscient freudien, définit pour nous une clinique de l'éveil intérieur mais sans conscience de cette intériorité par le rêve ou la verbalisation. Le vivant est actif en dessous du seuil de conscience et cette activité est désormais mesurée. Pourtant le corps et l'esprit peuvent être entièrement immergés, ce que nous appelons l'insertion, dans des expériences de délire, d'addiction, de coma qui laissaient supposées, jusqu'aux travaux récents à une inactivité des réponses exogènes. Les violences subies sont autant de traces incorporées qui viennent resurgir de manière involontaire dans le cours de la situation éducative : violence scolaire, autoritarisme, punitions plutôt que sanction éducative.

En quoi le corps est-il un objet d'étude fondamental pour penser l'éducation en général et notamment l'éducation scolaire ?

Rassemblées sous le concept méthodologique de l'émersiologie s'ouvrent alors pour l'ensemble des disciplines du corps de nouvelles perspectives d'analyse s'approchant toujours plus près de la réalité de l'expérience. Décrypter et questionner les mouvements inconscients, involontaires et habituels du schéma corporel, et les gestes conscients de l'apprenant dans les activités physiques, sportives et artistiques, c'est accepter de poser un regard nouveau sur la pratique pré-motrice de celui-ci et comprendre ces mouvements pour l'accompagner en tant que formateur, entraîneur, *coach*, éducateur et enseignant d'EPS dans sa pratique vivante.

Le corps capacitaire est ce corps éduicable et pas encore éduqué que les situations éducatives pourraient éveiller des dispositions inédites. Le corps éduqué n'est qu'une partie de cette éducabilité potentielle dont les pédagogies alternatives auront démontré toute l'efficacité. Nos capacités ne nous sont connues qu'à travers cette classification à partir de notre

conscience du corps vécu. L'expérience accumulée sert de cadre esthésiologique pour reconnaître dans sa mémoire et dans sa perception les sensations déjà vécues. Pourtant le corps vivant, en tant que mode de relation et de connaissance, fournit en permanence de nouvelles informations par son écologisation mondaine.

Le corps vivant incorpore dans ses réseaux et supports biologique la culture de son milieu : il est bio-culturel depuis le processus de maturation de l'enfant. Ainsi Winnicott précise combien la continuité de l'environnement humain et non humain, la fiabilité prévisible de la mère et l'adaptation progressive aux besoins de l'enfant construisent ce moi corporel. L'interaction corps-monde, ce que nous avons appelé le monde corporel (Andrieu, 2011), est une continuité dynamique que ne perçoit pas le sujet conscient. Celui-ci ne peut que percevoir les informations quand elles arrivent à la conscience en ignorant ce qui se passe dans son corps vivant.

En quoi les réflexions sur le corps rejoignent-elles la question politique de l'émancipation ?

Sentir son corps vivant est une émancipation des normes aliénantes en soi et exige une attention à soi dans le cours de la performance mais aussi à travers une auto-reflexivité partagée avec soi et ses partenaires. Nous avons découvert combien la finesse d'analyse du corps vivant est importante pour qui s'intéresserait à l'envers économique de l'exploitation capitaliste d'un corps seulement productif et performant : car la santé va dépendre des habitudes acquises dès la formation des corps mais aussi pour chacun et chacune de la compétence méthodique d'analyse d'une auto-santé pour mieux se connaître en prévention et en action.

Le mouvement du potentiel humain (Lapassade, 1973, p. 119) a été défini par des ressources bio-énergétiques qu'il faudrait activer par des exercices à la fois de libération et de focalisation de la conscience pour découvrir l'éveil. Le potentiel humain définit des techniques d'éveil, qui de la gestalt au massage ayurvédique, trouve la carte de l'énergie pour faire émerger des sensations inédites. À la différence de la cure de L-Dopa, les techniques d'éveil, issues de l'Institut Esalen depuis les années 1962, produisent une activité autant physique que psychique. Car le corps vivant ne possède pas seulement des potentiels physiques qu'il faudrait activer mais aussi des traces psychiques et des traumas affectifs qui peuvent faire retour à la conscience. Dans son premier article

psychosomatique en 1917 « Détermination psychique et traitement psychanalytique des affections organiques », Georg Groddeck précise comment « s'enfoncer en mon intérieur, en mon inconscient » (Groddeck, 1917, p. 37) ne garantit pas une maîtrise de ces potentiels quand l'inconscient vient y faire obstacle en déclenchant un symptôme.

Tout activer, sans en mesurer les conséquences pour l'identité, risque de provoquer une dismose psychique et corporelle par l'envahissement des éléments identitaire. Le burn-out est bien cette pathologie du "tout actualité", en restant en permanence connecté au fil sans prendre le temps de se ressourcer en privant l'actuel de potentiels encore inédits. Se sentir déborder c'est perdre « le bord de l'expérience » (Cassou-Noguès, 2010, p. 92) qui favorise la distinction entre l'intérieur et l'extérieur du corps. Cette dimension psychotique Gisela Pankow l'aura bien établi dans la nécessité de « la découverte de la limite et l'accès à la surface » (Pankow, 1977, p. 30), non plus idéologique mais ontologique. Entre symbiose et séparation, la dismose interne, déclenchée par les crises écologiques, peut dérégler la puissance capacitaire en interdisant toute nouvelle forme d'actualité supportable et vivable.

Note pour une recherche **Que faire de la parole étudiante critique** **du printemps 2018 ?**

Xavier Riondet¹⁰⁹

Présentation

En d'autres temps, le philosophe Louis Althusser (1918-1990) produisait des textes qu'il considérait comme « des notes pour une recherche »¹¹⁰. Pendant plusieurs années, cet auteur se distingua par des textes d'intervention se positionnant dans des conjonctures. Parmi les productions les plus célèbres d'Althusser, le texte sur les Appareils Idéologiques d'État (1970) fait figure de référence à la fois stimulante et complexe. Texte stimulant, car il complétait la théorie marxiste par la production de nouveaux concepts ; texte ambitieux, car il envisageait le poids de l'État dans la sphère non plus publique, mais du privé, texte d'actualité, car datant de 1970 alors qu'il devenait nécessaire de penser la question éducative et scolaire dans une perspective marxiste dans laquelle était en jeu la lutte des classes ; mais également, texte incomplet, car il s'agissait de notes, qu'il fallait prolonger, éprouver, reprendre. L'enjeu d'une rubrique « Notes pour une recherche » est donc de montrer, depuis l'actualité, des chantiers possibles et des angles épistémologiques à approfondir, en reconnaissant l'inscription d'un chercheur dans un environnement social, culturel, économique et politique.

Introduction

Si la mobilisation étudiante du printemps 2018 s'est connectée au projet de réforme de l'entrée dans l'enseignement supérieur (la loi ORE¹¹¹

¹⁰⁹ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, équipe *Normes et Valeurs*, LISEC (EA2310). Chercheur associé à l'équipe ERHISE, Université de Genève.

¹¹⁰ Nous faisons référence ici au célèbre texte sur les Appareils Idéologiques d'État, mais également à l'intitulé de certains chapitres dans *Pour Marx*.

¹¹¹ Loi relative à l'Orientation et la Réussite des étudiants.

et la mise en place de Parcours Sup¹¹²), la réforme en question n'est pas au cœur de notre texte¹¹³. Celui-ci aborde la rencontre manquée entre l'université et cette parole étudiante critique pendant ce contexte houleux lié à la réforme en question. En cela, il s'agit bien d'un article de recherche qui souhaite s'interroger sur les événements qui ont eu lieu, et dans le même temps, sur la possibilité, pour le chercheur, de penser ce qu'il s'est passé.

Les mobilisations étudiantes, un objet brûlant

Sur différents campus français, plusieurs mouvements étudiants ont émergé à partir du mois de mars 2018. Ces différentes actions et manifestations ne venaient pas de nulle part. Elles faisaient suite à différentes mobilisations étudiantes, et plus globalement sociales, en cours depuis plusieurs semaines et mois. Dans ce contexte, la commémoration des événements de Mai 68, qui débutèrent le 22 mars 1968 sur le campus universitaire de Nanterre, avait pu faire office d'accélérateur. Le 23 mars 2018, à Nanterre, pendant que différentes manifestations culturelles et scientifiques étaient programmées en relation avec cette histoire locale (en parallèle à d'éventuelles initiatives éditoriales), on pouvait observer furtivement, dans quelques graffitis anonymes, la trace d'un retour possible de l'histoire malgré les processus de récupération : « commémoration = récupération », « commémorer c'est enterrer », « Mai 68 ils commémorent on continue »¹¹⁴. Paradoxalement, ce n'est pas à Nanterre que les premières actions à l'université eurent lieu, mais sur d'autres campus du territoire métropolitain, comme à Montpellier ou à Toulouse. Elles prirent souvent des formes ordinaires : manifestations, blocage de bâtiments, Assemblées Générales, etc. Mais, parfois, des formes nouvelles¹¹⁵ apparurent, comme par exemple l'autogestion des activités proposées sur le campus ou

¹¹² Plateforme de gestion des admissions des étudiants dans l'enseignement supérieur en lien avec la loi ORE et remplaçant le précédent dispositif APB (Admission Post Bac).

¹¹³ Nous n'instruisons pas ici le débat sur la sélection dans l'enseignement supérieur français.

¹¹⁴ Observations sur le site le 23 mars 2018 à l'occasion d'un déplacement à Nanterre dans le cadre d'un Conseil d'Administration de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE).

¹¹⁵ Elles n'étaient évidemment pas si nouvelles, mais elles furent sans doute plus visibles dans ce contexte par rapport à un ensevelissement à l'œuvre depuis un certain nombre d'années.

encore l'autodiffusion d'un message de revendication sur les réseaux sociaux par quelques étudiants de Tolbiac, campus renommé à l'occasion « Commune libre de Tolbiac ».

Alors que les librairies voyaient fleurir dans leurs rayons de nouvelles publications sur Mai 68, la mobilisation étudiante était liée à un projet en particulier : la loi ORE et la mise en place de Parcours Sup. La critique s'inscrivait dans une défense plus large de l'Université comme service public. Sur chaque site mobilisé, ce contexte global se liait à des contingences locales : à Toulouse, par exemple, la question de la fusion entre deux universités était un élément qui venait s'ajouter aux débats et aux revendications¹¹⁶. Ce poids du local est d'autant plus important à prendre en compte que la mobilisation s'était parfois amplifiée au gré d'événements particuliers : des interventions diverses pour débloquer les universités ressenties comme des violences policières ou marquées politiquement. Nul doute qu'à Montpellier puis à Nanterre, les interventions pour rétablir l'ordre nourrissaient la mobilisation des partisans des AG et des blocages¹¹⁷. Néanmoins, il faut bien comprendre que derrière la mobilisation étudiante se jouèrent des expériences de blocage, mais aussi des regroupements anti-blocage qui constituaient un autre visage de cette mobilisation globale¹¹⁸.

Ces questions propres à l'Université et aux conceptions de l'enseignement supérieur se connectaient parfois à d'autres revendications et pouvaient se lier à d'autres groupes sociaux, notamment les lycéens mais surtout les cheminots ou les personnes travaillant en EPHAD¹¹⁹. Le leitmotiv bien connu de la *convergence des luttes* était susceptible d'accélérer les prises de paroles et les mobilisations. Par conséquent, ces problèmes locaux s'inscrivaient dans une gamme assez large de mobilisations et de revendications (évacuation de la ZAD de Notre Dame des Landes, changement du statut de la SNCF, mobilisations des avocats spécialisés dans le droit à la personne) qui s'invitaient dans les médias et les communications politiques. Chaque conflit social

¹¹⁶ Projet de fusion entre les universités Jean Jaurès, Paul-Sabatier, l'INSA et l'INP sous la bannière de la nouvelle université de Toulouse.

¹¹⁷ Le 22 mars 2018, des étudiants avaient été agressés dans l'enceinte de l'Université de Montpellier alors qu'ils occupaient un amphithéâtre à l'occasion de la journée de mobilisation nationale pour la défense du service public.

¹¹⁸ Ce qui, d'apparence, pourrait ressembler aux prolongements du vieil antagonisme propre au milieu étudiant entre, d'un côté, l'UNEF (Union Nationale des Étudiants de France), et de l'autre côté, l'UNI (Union Nationale Inter-universitaire).

¹¹⁹ EPHAD : Établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes.

pouvait d'ailleurs se nourrir potentiellement des autres, et notamment de ces viviers (retraités, militants pro-ZADiste, cheminots, lycéens, avocats, etc.) d'autant que l'information circulant dans les médias entretenait le flou sur la situation réelle¹²⁰.

Ce texte n'est que peu lié au débat sur la loi ORE et Parcoursup, puisque la question au centre de notre réflexion est : que faire de la parole étudiante critique ?¹²¹ Cette question nécessite une réflexion sur les événements à l'œuvre, mais aussi, et surtout, le cadre épistémologique et les outils nécessaires pour être en mesure de penser ce qu'il était advenu dans ce contexte. Ce type de question s'inscrit légitimement dans cette revue en tant qu'elle s'intéresse aux *pensées d'ailleurs*. Comme toute mobilisation, il s'agissait initialement d'un objet brûlant, médiatique, polémique, mais cela reste un objet à penser.

Le chercheur et le présent auquel il participe

À travers l'actualité des mobilisations étudiantes, il n'est pas inintéressant de contribuer, modestement, à une *histoire du temps présent* consacré à l'enseignement supérieur français, une réalité institutionnelle à laquelle nous contribuons, de fait, en tant qu'agents institutionnels. En effet, en tant qu'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, nous avons été confronté à des échanges et des débats pendant lesquels se sont dessinées plusieurs lignes de fracture : pour ou contre la loi ORE et Parcours Sup, pour ou contre une mobilisation axée sur des actions de blocage.

Il apparaîtra peut-être logique, aux yeux du lecteur, que cette question d'actualité touche particulièrement des universitaires de cette discipline (la 70^{ème} section : les sciences de l'éducation et de la formation¹²²) car les recherches circonscrites dans ce champ peuvent porter sur le système éducatif, scolaire et universitaire, c'est-à-dire ce qui précède, détermine le projet de Parcours Sup, tout autant que ce qui peut être impacté par ce dispositif. Par ailleurs, par le passé, les sciences de l'éducation ont

¹²⁰ Un exemple : le flou sur la situation des universités et du blocage, puisqu'on ne distinguait pas les universités, les campus, les sites et les bâtiments. Si peu d'universités ont été complètement bloquées, la proportion de sites perturbés était grande.

¹²¹ Sous-entendu : que faire de la parole étudiante critique, du point de vue des enseignants-chercheurs ?

¹²² La section du CNU « sciences de l'éducation » a été rebaptisée en 2019, dans des conditions très discutables, « sciences de l'éducation et de la formation ».

longtemps hébergé des chercheurs travaillant dans le cadre de l'analyse institutionnelle qui, justement, traitant grandement des mobilisations sociales, et notamment étudiantes, en abordant la question de l'*implication*¹²³. Pourtant, depuis plusieurs années, on a également pu assister à la critique de la cécité des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation à l'égard de ce qui peut déterminer le champ scolaire (Baudelot et Establet, 2004). Plus proches de l'actualité, certains feront également remarquer la participation d'enseignants-chercheurs au conseil scientifique mis en place par le ministre de l'éducation, Jean-Michel Blanquer (1964-), et qui fit émerger une vague d'inquiétude dans certains milieux pédagogiques, inquiets qu'un jour "la science" vienne dire aux praticiens comment éduquer. De ce point de vue, il n'était pas si évident, finalement, que les sciences de l'éducation s'intéressent aux événements de ce printemps 2018. Ce n'était pas un mince paradoxe alors que les contenus d'enseignement de cette offre de formation traitaient de la question des inégalités devant l'École, de l'histoire de la démocratisation scolaire, des questions philosophiques à l'œuvre dans la formation de soi et l'éducation, autant d'éléments qui pouvaient nourrir l'instruction des débats en jeu.

Spectateurs de ces mobilisations, s'intéressant également au traitement médiatique de la situation, nous en avons été des observateurs privilégiés sans que cela ait pu être anticipé. Avions-nous la meilleure place pour apprécier ce qu'il se passait devant nous ? Comment, d'ailleurs, pouvions-nous penser les événements qui se déroulaient sous nos yeux ? Notre positionnement était nécessairement complexe car nous étions tiraillés entre la loyauté à l'égard de l'institution universitaire et la connaissance empirique que l'on pouvait avoir par ailleurs de ces événements. Malgré les éléments d'ordre socio-historiques pourtant fort bien connus, et sur lesquels nous reviendrons par la suite, une thèse dominante, parfois relayée par quelques institutions, médias et intellectuels, s'était développée rapidement à partir de la théorie de la dictature de la minorité, et des divers stratagèmes mis en place pour maintenir cette dictature (pression, menaces, horaire et durée des AG, etc.). Cette interprétation produisait un effet d'illégitimité à des niveaux différents. L'idée qu'une poignée d'individus parlant pour le plus grand nombre qui n'avait rien demandé à personne pouvait indisposer n'importe

¹²³ Nous pensons ici à un groupe d'universitaires en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8, dans le sillage de Lapassade, Lourau, Hess et de nombreux autres (Ville, Savoye, etc.).

quelle personne. La nature même des revendications fut rapidement remise en cause : les bloqueurs avaient “mal lu”, ou pire, avait procédé sciemment à de la “désinformation”. Progressivement, on voyait émerger des tentatives de déstabilisation évoquant des étudiants en Lettres, paresseux, marginaux, incompetents, et parfois sales et alcooliques¹²⁴. Nul doute que ce discours de stigmatisation trouva rapidement un public. Cette thèse dominante (dont il est difficile de dire si elle détermina le traitement médiatique des événements ou si la médiatisation conditionna le regard ordinaire sur ce qu’il se passait) était portée par divers postulats : i) il y a peu d’étudiants bloqueurs ; ii) ce sont des étudiants militants ; iii) ils sont aidés, encouragés, par des militants hors université¹²⁵. Au final, les enjeux de cette thèse semblaient proches de ce qu’on avait pu observer, par le passé, par rapport à la logique policière à l’œuvre dans les regards socio-historiques produits lors des mouvements sociaux des années 1960. La conclusion à l’œuvre pouvait se résumer dans cette phrase : *circulez, il ne se passe rien, et ainsi*, « toute révolte collective est désamorcée » (Ross, 2010, p. 13). À la question « que faire de la parole étudiante critique ? », la thèse dominante a déjà une réponse : il n’y a pas, à proprement parler, une parole ; il y a du bruit, des cris, des gémissements.

C’est sans doute le moment de tenter de croiser ici différentes approches méthodologiques pour essayer de penser la situation en présence, dans laquelle nous, enseignants-chercheurs, sommes en quelque sorte à la fois juge et partie, et particulièrement exposés à un grand récit explicatif. À travers ce texte, nous souhaitons prolonger les passionnantes réflexions déjà engagées par Antoine Savoye autour de la rencontre possible entre socio-histoire et analyse institutionnelle (2003). Ce dernier envisageait deux possibilités de recherche à partir de cette rencontre : une *socio-histoire institutionnelle* ou une *clinique socio-historique*¹²⁶. Comme

¹²⁴ Nombreux furent les médias évoquant les propos d’une personnalité d’extrême-droite bien connue dénonçant un blocage effectué par des « punks à chiens ».

¹²⁵ Sur la question de la polistisation/dépolitisation dans l’enseignement supérieur français, nous renvoyons le lecteur à l’article suivant : Sibertin-Blanc, G. (2010). Crise et luttes étudiantes : dialectique de politisation et questions de méthode. *Actuel Marx*, 1/47, 63-79.

¹²⁶ Une partie de nos travaux historiques menés avec Henri Louis Go sur l’École Freinet (à Vence), le Mouvement Freinet et la “pédagogie Freinet” peuvent se rapprocher de la première option (*socio-histoire institutionnelle*). Sans doute, nos réflexions sur les mobilisations étudiantes délimiteraient-elles une possibilité de s’inscrire dans la seconde option (*clinique socio-historique*).

l'intéressé l'écrivait en 2003 : « Cette alliance entre le projet socio-historique et l'AI [Analyse Institutionnelle] est – on l'aura compris à l'emploi du conditionnel – est à inventer » (Savoye, 2003). Trois types d'intentions dans ce projet nous ont inspiré : la mise en intrigue historique comprenant différentes temporalités et espaces, l'approche clinique d'une institution, ainsi que l'objectivation de la question de l'implication. S'il conviendrait d'approfondir davantage ces questions, nous avons souhaité esquisser dans un premier temps une mise en récit, de l'intérieur et en creux des discours médiatiques, de la situation locale, contribuant à objectiver tout autant la situation locale que l'*enracinement personnel* (Savoye, 2003) mais également le contexte global. Dans un second temps, nous allons revenir sur les conditions de possibilité d'un tel événement. Enfin, dans un troisième temps, nous reviendrons sur ce qu'il reste à étudier, et pour quelles raisons cet excédent est fondamental à décrypter.

Pour quelles raisons ce texte peut-il entrer dans notre rubrique « Notes pour une recherche » ? Ces quelques lignes cherchent à prendre du recul et de la distance par rapport à un ordre du discours et des interprétations toutes faites, déjà prêtes à circuler dans l'espace social, afin d'être attentif à des phénomènes, des pratiques, qu'il est fondamental d'arriver à décrypter et à objectiver. Indépendamment du débat (éternel) sur la sélection à l'université se jouent d'innombrables questions, que les chercheurs doivent pouvoir s'appropriier au prix d'un regard épistémologique différent. C'est en cela qu'il s'agit de *notes pour une recherche*, car ces lignes esquissent des recherches possibles, à mener par d'autres, sur des objets, qui loin d'être anodins, sont des réalités qu'il est urgent de penser.

D'une certaine manière, nous avons essayé, à notre modèle échelle, de reproduire dans un autre conjoncture le geste de compréhension de Didier Anzieu (1923-1999) pendant les épisodes de « Mai 68 ». Dans un ouvrage intitulé *Ces idées qui ont ébranlé la France* (1968), il s'agissait de *comprendre* :

« Comprendre, c'est d'abord s'abstenir de condamner avant un examen sérieux de la question. Comprendre n'est pas non plus verser dans la surenchère, exalter inconditionnellement le mouvement étudiant, avec l'arrière-pensée de capter sa force fraîche ou celle de donner des gages à ceux qu'on imagine être les puissants de demain. Inversement comprendre n'est pas entrer aveuglément dans le jeu » (Epistémon, 1968, p. 9).

Et pour mener à bien cette logique de travail, l'auteur s'attaquait à la description et à l'analyse de la situation à l'Université de Nanterre entre 1967 et 1968 à partir de son « expérience concrète » (*ibid.*, p. 15). C'est dans cette optique et dans cet état d'esprit que nous avons réalisé ce texte.

Appréhender le terrain par un récit des événements nancéiens (mars-avril 2018)

Dans cette partie, nous allons restituer un récit chronologique des événements nancéiens. Il s'agit d'une mise en intrigue locale dans laquelle se côtoient des notes personnelles, des éléments contextuels et des données recueillies pendant des observations sur le terrain, à partir d'une logique de journal. Nous nous sommes inspiré de la pratique du *journal institutionnel* (Hess, 1991)¹²⁷. De l'intérieur de l'institution, nous avons donc décrit plusieurs épisodes pendant la période de blocage du campus (22 mars 2018 au 25 avril 2018) tels que nous les avons vécus et compris dans une série d'observations, de rencontres, d'échanges, d'interactions, de lectures et d'expériences, dans l'objectif de suspendre les grands récits médiatiques, les abstractions, et de faire émerger des séries de contradictions.

Jeudi 22 mars 2018

Le blocage symbolique de certains bâtiments commença à Nancy le matin du 22 mars. Quelques étudiants avaient décidé de bloquer l'accès aux bâtiments en venant à l'aube sur le campus Lettres et Sciences Humaines. Le rituel bien connu des blocages se mettait en place. C'était l'heure de la danse des chaises et des tables. Folklore bien connu des personnels, personne ne sembla paniquer. Une Assemblée Générale était programmée le jour même avec beaucoup de flottements au niveau de la communication.

Une AG eut lieu quelques heures plus tard devant un amphithéâtre d'une centaine de personnes. Les premières interventions d'étudiants

¹²⁷ Il s'agit initialement d'une technique consistant « à décrire au jour le jour les faits organisés dans un vécu dans une institution (son métier, son rapport à un enfant, son rapport à la recherche, etc.) » (*ibid.*, p. 68). Concrètement, cela consiste à prendre en note chaque jour un fait marquant en lien avec l'objet en jeu. L'auteur se trouve entre deux positions : l'auteur d'un journal intime et l'auteur d'une chronique quotidienne. Cette pratique pouvait s'inscrire dans des logiques d'analyse institutionnelle d'établissement qui peuvent émerger dans des contextes de crises ou de conflits institutionnels.

mettaient en scène l'enterrement des droits étudiants : droit à la bourse, droit à la compensation, droit au redoublement, etc. Il s'agissait sans doute d'une argumentation contre-factuelle par anticipation : si la loi passe, cela pourrait donner à lieu à ceci, à cela. Pour autant, ces éléments n'étaient pas formellement d'actualité. Cela permettait en tout cas d'obtenir un consensus minimal entre les étudiants, car, par-delà, les différences de situations et de ressources, tout étudiant peut être concerné par la compensation. Au cours de cette AG, différents étudiants prirent la parole. Plusieurs syndicats ou partis étaient représentés : l'UNEF¹²⁸, le Parti Communiste, la Jeunesse Socialiste, le SNESup. Une députée de la France Insoumise s'exprima en fin d'Assemblée, avant qu'un cortège ne prenne la direction du rassemblement qui avait lieu dans Nancy le jour même, aux côtés de cheminots, de personnels de l'Éducation Nationale, d'EHPAD¹²⁹. Réactivation du 22 mars 1968 de Nanterre, ou référence sans conséquence à cette page de l'histoire ? La pluie et le froid ne dissuadèrent pas les individus de se mêler au cortège qui défila pendant plusieurs heures dans le centre-ville de Nancy. Nancy n'était évidemment pas la seule ville qui connaissait ce genre d'actions et de manifestations.

Lundi 26 mars

Une autre AG s'était déroulée et avait reconduit le blocage. Nous entendions parler d'un groupe d'étudiants décidés à créer un « groupe » d'expression sur les réseaux sociaux. Dans un Communiqué des étudiants en lutte, on pouvait lire la déclaration d'intention de ce groupe : « nous sommes un mouvement d'étudiants en lutte ». Le texte expliquait le fonctionnement à l'œuvre : les décisions sont votées en AG et le blocage est une des décisions prises lors des premières AG. Le communiqué précisait deux éléments : il ne s'agit pas d'un blocage total, car certains bâtiments restent accessibles (comme la bibliothèque, « symbole de la libre accessibilité au savoir ») ; il y a des actions parallèles menées dans le cadre du blocage (débat, conférences, repas)¹³⁰.

Mardi 27 mars

¹²⁸ Union Nationale des Étudiants de France (UNEF)

¹²⁹ Établissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes (EHPAD) dédié à l'accueil des personnes en perte d'autonomie et/ou psychique.

¹³⁰ En ce sens, une grève est une production, une création.

Le soir même du 22 mars, l'évacuation d'opposants à la réforme de la faculté de droit et de sciences politiques de Montpellier par un groupe d'individus cagoulés allait heurter les sensibilités, et progressivement changer quelque peu la donne. Dans les jours qui suivirent, au niveau local, malgré le blocage, l'heure était aux élections universitaires. Le campus étant bloqué, ces élections furent délocalisées de l'autre côté de la rue, dans les bâtiments de la Maison des Sciences de l'Homme. Les élections étudiantes furent à l'image de ce qu'elles sont souvent : un rendez-vous peu fréquenté. Les taux de participation globale étaient respectivement de 6,59% pour le Conseil d'Administration, 6,37% pour le conseil de la vie universitaire, 6,46% pour le conseil de formation et de 17,01% pour le conseil scientifique. Néanmoins, il y avait fort à parier que la médiatisation de l'intervention musclée à Montpellier allait influencer sur le cours des mobilisations locales.

Vendredi 28 mars

Les jours passant, les partisans du déblocage (certains étudiants, personnels, enseignants, administratifs) encourageaient la présence d'un maximum de personnes pour faire entendre leurs voix dissonantes et participer aux votes, ce qui contribuait à rendre légitime le fonctionnement du mouvement. Leurs adversaires faisaient de même. Le 28 mars, une Assemblée Générale était réunie dans l'amphithéâtre Délage, que les plus anciens autochtones appellent encore par sa précédente dénomination, l'amphi 500. La séance s'ouvrait par les images d'un reportage sur les violences subies à Montpellier par un groupe d'étudiants. Il est probable que la charge émotionnelle liée à cette histoire ait influé sur la mobilisation de certains étudiants. Une fois cette introduction faite, l'heure était aux débats. Le consensus était introuvable au sein des opposants à Parcours Sup. Une partie de la population composant les anti-blocage n'était pas nécessairement opposée à des manifestations ou des actions pour protester contre la réforme, mais ne voulait pas que soit imposé un blocage. Un étudiant prit la parole pour dire que les bloqueurs n'avaient qu'à manifester devant l'université ou se rendre à l'Élysée pour protester, mais que le blocage devait s'arrêter. Pour les étudiants en lutte, le blocage semblait être une des seules actions susceptibles de provoquer quelque chose. Les prises de parole se multipliaient, à chaque fois, en mentionnant la spécificité du locuteur : étudiant salarié, étudiant de Master, étudiant en situation de handicap,

chargé de cours, travailleur venu assister aux débats, etc. Un groupe d'étudiants inscrits dans le campus Droit étaient également présents en tant qu'usager du campus, car une partie de leurs cours avaient lieu sur le campus Lettres et Sciences Humaines.

Après plusieurs heures d'échanges, le blocage se prolongeait à la faveur des résultats suivants : 604 pour le blocage, 366 pour le déblocage. Des rumeurs de pression circulaient sans que l'on en sache davantage sur la réalité et l'ampleur de ces actes. Pour les anti-blocage, c'était le signe d'un manque de légitimité des débats et du vote. Pendant quelques jours, la vie du campus continuait. Le personnel pouvait accéder à ses bureaux. Des cours avaient lieu dans certains bâtiments du campus. La bibliothèque était ouverte, tout comme le gymnase du campus. Des programmes d'activités étaient annoncés sur des feuilles A4 scotchées sur les portes et les murs. Chaque soir tombait un mail officiel : reconduction du blocage, suppression des cours du lendemain.

Mardi 3 avril

Le 3 avril avait lieu une Assemblée Générale des personnels co-organisée par le SNESup et la CGT. On peut noter que le rassemblement de ces personnels, qu'ils soient enseignants, techniques ou administratifs, fut relativement tardif, ce qui montre que la mobilisation étudiante ne devait rien à ces syndicats. Sans pour autant se prononcer sur le blocage, l'Assemblée discuta de la mobilisation étudiante. Des universitaires prirent la parole pour contextualiser le mouvement dans une conjoncture de détérioration des services publics et de déconstruction du système éducatif, en rappelant la fragilisation du postulat en jeu dans le collège unique mis en place en 1977 suite à la réforme Haby de 1975 et la volonté d'accroître coûte que coûte le nombre de bacheliers par génération. Certains suivirent cette lecture en déplorant que ce soit à l'université de palier les carences d'encadrement ainsi que l'inefficacité de l'enseignement primaire et secondaire. Les voix contre le blocage se faisaient difficilement entendre.

L'assemblée des personnels, à laquelle assistaient également certains étudiants, aborda également des questions connexes : les conséquences du report des évaluations et des sessions de partiels. Il n'y avait pas de consensus sur ces questions délicates. La perturbation des examens était une question vive. Parmi les personnels les plus engagés, on y voyait un nécessaire moyen de pression mais, pour d'autres collègues, les

évaluations et les examens constituent une partie de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs et un moment d'échange avec l'étudiant, et à ce titre, il était difficile d'utiliser cette question dans le cadre d'une mobilisation. Le report des examens entraînait des répercussions sur des publics particuliers : étudiants précaires, étudiants étrangers. Au bout de deux heures de discussions, on ne comptait guère plus d'une cinquantaine de personnels présents. Les présents s'accordèrent pour le soutien, non du blocage, mais de la mobilisation étudiante ; l'assemblée différa la question des examens.

Jeudi 4 avril

Au fil des journées et de l'évolution globale de la situation universitaire en France (actions dans les autres campus¹³¹, traitement médiatique du mouvement¹³², déclarations politiques), les murs du campus se couvraient régulièrement de revendications. S'exprimaient des positions politiques radicales¹³³, des positionnements disciplinaires (voire épistémologico-politique)¹³⁴, mais on pouvait également lire des citations d'œuvres philosophiques¹³⁵, littéraires ou socio-historiques. Un petit

¹³¹ Les réseaux sociaux ont indéniablement contribué à mettre en lien les différentes communautés de bloqueurs sur le territoire français. Il n'était pas rare que les bloqueurs d'un site crée une page facebook, un compte twitter ou même un site, et fassent suivre les informations relatives aux actions sur les autres sites.

¹³² On entendait sur les chaînes d'information en continu qu'il n'y avait pas beaucoup de mobilisation et qu'au final peu de sites était empêchés d'accès.

¹³³ « Macron, on ne veut pas de ton monde. Tu vas te prendre un pavé dans la gueule on EHPAD'accord avec toi » ; « Macron espèce de fils de banquier ».

¹³⁴ « Étudiantes en Géographie. Organisez-vous ! Élisez Reclus ! Vive le G.A.G. Groupe Autonome d'étudiant-e-s Géographes ».

¹³⁵ On pouvait lire de nombreuses références à Thoreau : « Quel monde étrange que celui dans lequel nous vivons. Nous faisons un rêve incessant d'amitié et d'amour, mais oue sont-ils ? Je crois que le rôle de la musique est de nous rappelersans cesse la réalité et la nécessité de ces belles choses qui composent l'amour et l'amitié. Une humeur chasse toujours l'autre. Et nous n'imaginons pas pas les hauteurs qu'atteint l'amour en tant que nous n'avons pas aimé. L'amour est uen soruce d'inspiration intarissable. Grâce à la rosée de l'amour, le désert aride de la vie devient aussi parfumé et fleuri qu'un paradis » ; « Qui peut observer les villes et dire qu'elles contiennent de la vie ? J'ai marché dans New York hier – et je n'ai pas croisé une seule personne réelle et vivante » ; « L'artiste doit travailler avec indifférence, un trop grand intérêt gâche son travail » ; « Que de maux engendrés par ces termes magiques : Nord, Sud, Est, Ouest » ; « Je pense qu'il existe des hommes et des femmes vivant aujourd'hui qui n'ont jamais ouvert la bouche pendant une réunion publique, et sont pourtant des puits d'éloquence que nulle soif à travers les âges ne parviendrait à tarir. Qui attendent que se présente une occasion digne d'elles/eux et qui

groupe d'étudiants à proximité d'un panneau d'information attirait même notre attention. Nous découvrons la formulation « université populaire du sapin Nancy2 » recouvrant la mention « université de Lorraine ».

Dans le même temps, une exposition sur Mai 68 à Nancy avait lieu dans l'enceinte de la Bibliothèque Universitaire. Les spectateurs éventuels pouvaient lire des affiches, tracts et caricatures de l'époque et voir à travers une vitre un lance-pierre et une matraque, pendant que les étudiants, qu'ils soient pour ou contre le blocage, venaient travailler et réviser dans les salles de la Bibliothèque. Il y avait là un alignement de planètes, car l'exposition était prévue de longue date, et les inscriptions murales s'articulaient parfois à des références d'actualité qui n'étaient pas nécessairement en lien avec le monde universitaire. Par ailleurs, il était difficile de spéculer sur les auteurs de ces inscriptions (s'agissait-il des *leaders* du mouvement étudiant, de minorités de ce même mouvement ou de personnes extérieures ?). En tout cas, ces références délimitaient symboliquement et matériellement un espace de significations actives dans lequel baignaient les étudiants, qu'ils soient en lutte ou non. Sur la page *facebook* du groupe pro-Blocage, nous découvrons « l'Agenda du Sapin », qui annonçait tous les jours le programme du lendemain. C'était probablement le signe que l'expérience prenait.

Jeudi 5 avril

De fait, le premier jour de blocage était le fait d'un groupe d'étudiants de taille modeste. Cependant, au bout de quelques jours de la mobilisation, il devenait difficile de quantifier cette minorité, tout comme il était difficile de se représenter la proportion d'étudiants contre le blocage, et pour la réforme. Le 5 avril, une nouvelle Assemblée Générale étudiante avait lieu. Entre 2000 et 3000 étudiants étaient présents au début des échanges en début d'après-midi. Au cœur de l'amphithéâtre, alors que les premiers protagonistes commençaient à s'installer, on pouvait observer des profils divers : on trouvait des étudiants déjà positionnés, d'autres encore indécis. Néanmoins, une impression curieuse

attendront jusqu'à leur mort. Qui savent admirer comme tout un chacun l'aisance d'une oratrice/orateur, mais à qui font défaut la foudre, l'éclair et la sympathie visible des éléments pour orner leur propre discours » ; « Les responsables officiels des institutions respectables vous battent froid – bien qu'ils passent pour être des personnes sincèrement bienveillantes & bien disposées. Ils/Elles sont incapables d'imaginer que vous puissiez être autre chose qu'un gremlin ».

se dégageait de ces premières venues : certains étudiants pensaient parfois simplement venir voter et partir. En d'autres termes, sans pour autant être instruits et informés sur la question (et que cette instruction soit fondée ou non), ils ne comprenaient pas, en réalité, la réalité du déroulement d'une Assemblée Générale. Finalement, l'auditoire étant trop nombreux, l'AG eut lieu en extérieur en milieu du campus. Une « sono » était installée par l'administration et le personnel. Nous découvrons à l'occasion des visages bien différents : étudiants syndiqués, politisés, du Campus ou d'un autre, des étudiants apolitiques, des étudiants curieux, timides, incrédules, ne maîtrisant pas les codes, et des étudiants captivés, et parfois enthousiastes. Après quatre heures d'intenses débats et controverses prouvant que le milieu étudiant était d'une très grande hétérogénéité, les résultats du vote furent nettement en faveur des bloqueurs (740 votes pour le blocage, 470 pour le déblocage). Enthousiastes, un groupe d'étudiants en lutte décida d'improviser une manifestation spontanée dans les rues de Nancy.

Depuis plusieurs semaines et mois, ces débats sur la loi ORE et Parcours Sup avaient eu lieu ponctuellement et informellement entre enseignants. À l'occasion de cette nouvelle AG, ces débats se déroulaient en présence de la communauté étudiante dans lesquelles nous retrouvions certains étudiants de sciences de l'éducation dans les trois positions suivantes : i) pour la réforme et contre le blocage ; ii) contre la réforme et contre le blocage ; iii) contre la réforme et pour le blocage. Il fallait reconnaître au moins une vertu à cette mobilisation : elle avait permis à la communauté étudiante d'inciter à la réflexion sur les questions vives de l'enseignement supérieur français. Si chaque camp prêtait à l'autre des volontés de désinformation et demandait perpétuellement de citer les sources, la mise en place de ces assemblées avait produit une instruction de ces questions et un débat contradictoire entre les différentes positions. Dans une ambiance où se superposaient et se répondaient sifflets et acclamations, il y avait bien, entre deux positions parfaitement délimitées (pour le blocage, contre le blocage), une masse relativement indécise. Pour autant, les résultats du vote allaient inévitablement mettre le camp perdant sous la pression du camp gagnant¹³⁶. Ces AG n'étaient pas particulièrement bien vécues par certains, car elle induisait la prise de parole publique, le fait d'affronter l'autre et ses réactions,

¹³⁶ C'est le lot de chaque vote, mais cela pose implicitement la même question fondamentale et emblématique de la philosophie politique et du contrat social : pourquoi dois-je m'incliner devant le résultat du groupe ?

l'argumentation et la rhétorique. De fait, la plupart des étudiants présents, alors même qu'ils étaient majeurs et que l'on attendait d'eux ces compétences, ne maîtrisaient pas ces pratiques, ce qui en disait long sur l'efficacité de notre travail éducatif et scolaire relatifs à la formation du citoyen¹³⁷. Même si l'affluence avait été plus grande, les étudiants anti-blocage demandaient la tenue d'un vote électronique pour que la communauté étudiante concernée puisse statuer sur le blocage.

Les discussions mettaient en exergue des situations étudiantes très hétérogènes. Le blocage impactait de manière très différente les étudiants, dont certains passaient des concours, avaient besoin de finir leur master, ou ne pouvaient se permettre de voir le calendrier universitaire bousculé car il avait un loyer sur une période limitée ou un titre de séjour qui s'achevait. Une partie des débats portait sur l'opposition entre primat des situations individuelles (« je n'ai rien contre vos idées, mais ma situation personnelle est rendue difficile par vos actions ») et primat revendiqué des intérêts collectifs (« nous faisons cela pour tous, pour eux »). On comprenait l'hétérogénéité des camps pro et anti-blocage. Un autre thème de discordance était la question du mérite. Pourquoi s'opposer à une loi et un dispositif qui met fin à l'arbitraire du tirage au sort au profit d'une étude des dossiers des élèves ? À cela, une étudiante répondit en évoquant le travail de Bourdieu et Passeron, sous-entendant que le mérite était biaisé et la réactivation d'un capital culturel dans une configuration qui favorisait les favorisés et défavorisait les défavorisés.

Néanmoins, quelles que furent les lignes de fracture derrière un apparent *consensus* contre la sélection¹³⁸, la grande vertu de ce rassemblement fut l'émergence d'un véritable débat sur la loi par les étudiants, dont certains avaient préparé une argumentation et une lecture du texte. Il faut reconnaître qu'il n'y avait pas que des positionnements anti-réforme. Un étudiant avait d'ailleurs pris la parole pour commenter la loi, en mettant en exergue les aspects positifs, selon lui, du texte et du

¹³⁷ Le faible taux de participation aux élections étudiantes n'est pas une nouveauté, tout comme le taux peu important de participation à d'autres types d'élections. Mais le ressenti exprimé par le déroulement des AG montrait clairement que le fonctionnement d'une Assemblée Générale ou d'un vote n'étaient pas pleinement maîtrisés par la majorité des étudiants.

¹³⁸ Il faudra interroger l'apparent *consensus* qui a circulé dans les assemblées et dans les échanges de manière générale. Cet apparent *consensus* rappelle un type de position qu'Ugo Palheta avait constaté durant les mobilisations anti-CPE d'un établissement scolaire lorsqu'un lycéen avait dit « Je suis contre le CPE, *comme tout le monde* » (2008, p. 177).

projet. Les bloqueurs lui opposaient une lecture dépassant le texte, en la réinsérant dans un contexte social, économique et politique. Les anti-bloqueurs hurlaient « sources » (« quelle source ? ») dès qu'un bloqueur évoquait des points extérieurs au texte et à la loi (notamment sur la disparition de la compensation). Les bloqueurs répondaient que l'émiettement du service public et le manque de moyens ne tarderaient pas à donner à la loi un autre visage concret que sa rhétorique autour de l'accompagnement et de la réussite. La mobilisation des étudiants avait un effet concret : un nombre substantiel d'étudiants venait de faire l'effort de se renseigner sur cette loi et le dispositif Parcours Sup, et de réfléchir à ses propres conditions de vie et de réussite. Le grand public semblait peu sensible à cette question car cette vertu de la mobilisation avait un coût, et en particulier pour les contribuables. L'occupation, les graffitis, les affrontements, allaient se facturer. Les médias et certains présidents d'université ayant connu des blocages ne manquaient pas de le rappeler.

Vendredi 6 avril

Le campus, d'ordinaire plus occupé que bloqué, voyait un certain nombre d'accès restreint, dont certains bâtiments périphériques et la salle des professeurs. Suite à ce constat, le Président de l'université de Lorraine décida dans la journée de la fermeture complète des bâtiments. La bibliothèque et le gymnase n'étaient dès lors plus accessibles, ni aux étudiants ni aux enseignants-chercheurs. Le message du Président évoquait les dégradations sur le site, mais faisait part surtout du décalage du calendrier des examens et des problèmes concrets que cela induisait. Dans le même message, il annonça la mise en place d'une consultation des étudiants.

Samedi 7 avril

La lutte idéologique se poursuivait sur les réseaux sociaux. À la date du 7 avril, la page « Blocage Fac de Lettres Nancy » était suivie par 1790 comptes *Facebook*. Parmi ces « suiveurs », 1357 « aimaient ça » selon l'option possible sur ce type de réseau social. Mais une page contre le blocage de la faculté avait vu le jour dans le même temps pour occuper le terrain des réseaux sociaux en criant à la désinformation véhiculée par les bloqueurs. Pour la promotion de leur lutte par rapport aux étudiants « anti-bloqueurs », les étudiants bloqueurs avaient mis en ligne une vidéo

détournant une scène du *Seigneur des Anneaux*¹³⁹ dans laquelle on retrouvait le personnage Gollum. Dans cette scène détournée, c'est un dialogue entre conscience en faveur du blocage et conscience en faveur du déblocage qui s'affrontaient avant que la première ne convainc la seconde. Ce court clip cumulait à la date du 7 avril 40 829 vues. Le camp opposé détournait à son tour une autre scène de film pour un total à la même date de 844 vues. Dans ces vidéos, les uns mettaient en scène la supposée faiblesse de caractère des déblocateurs pendant que les autres jouaient sur la prétendue illégitimité des bloqueurs dans leur "prise en otage" des étudiants non bloqueurs dans leur lutte.

Chaque camp se revendiquait plus démocrate que l'autre et stigmatisait l'adversaire pour son manque de civisme, de citoyenneté et de démocratie. Cela traduisait surtout différentes conceptions de la démocratie qui, paradoxalement, pouvaient d'ailleurs nuire à l'idée même de démocratie. D'un côté, la démocratie n'était qu'un vote à effectuer à la demande de l'institution, quand bien même on ne serait pas particulièrement instruit sur la question en jeu. De l'autre côté, la démocratie ne pouvait reposer que sur des votes en présentiel pendant lesquels, on demandait, au préalable, le départ des adversaires qui ne soutenaient pas le mouvement... Pendant que chacun se revendiquait de la démocratie face à l'autre, la situation s'enlisait.

Le 7 avril, le Président de l'Université de Lorraine annonçait les modalités de la consultation en ligne des étudiants du campus concerné (Lettres et Sciences Humaines) puis communiqua dans la foulée une mise au point sur le cadre de la loi ORE. Les étudiants furent prévenus des modalités pour une mise en œuvre deux jours plus tard. La consultation¹⁴⁰, ouverte aux étudiants des UFR ALL-Nancy, SHS-Nancy et LANSAD inscrits sur la liste électorale du bureau de vote du CLSH-Nancy, eut lieu par vote électronique le 9 avril entre 08h30 et 17h30. La question posée était : « Avec la garantie de la mise à disposition de lieux pour le débat, approuvez-vous la reprise des cours le 11 avril à 08h permettant le maintien du calendrier universitaire (maintien du calendrier actuel avec des examens avec fin de la 2^{ème} session le 30 juin) ? » Un

¹³⁹ *Le Seigneur des Anneaux* est initialement un roman en plusieurs volumes de J.R. Tolkien, adapté au cinéma et qui eut un grand succès dans les années 2000.

¹⁴⁰ Même si cela fut perçu comme un vote pour ou contre le déblocage, il s'agissait d'une consultation. Ce choix, plutôt qu'un vote, peut s'expliquer par le fait de vouloir garder la main sur les décisions, notamment dans le cas d'un vote majoritaire des étudiants en faveur du blocage.

communiqué co-signé par les étudiants, personnels et enseignants mobilisés contesta rapidement cette décision et les modalités en jeu dans cette consultation.

Dimanche 8 avril

La mise en place de cette consultation avait entraîné des réactions. La faisabilité technique et les implications éthiques du dispositif mis en place faisaient émerger des interrogations. La question de la confidentialité, tout d'abord. Est-ce que l'anonymat du vote pouvait être garanti ? Ce point était important pour les bloqueurs, car le blocage et l'occupation des locaux constituaient effectivement des actes non réglementaires et illégaux. Ne pas vouloir reprendre les cours, c'était continuer le blocage, et donc poursuivre une occupation illégale des lieux. De leur point de vue, l'anonymat n'était pas un point de détail, mais l'une des conditions pour la réalisation d'une consultation en ligne, ainsi que le recomptage et la vérification des votes que la dématérialisation du scrutin rend difficile, voire impossible. La délimitation du périmètre des votants était également contestée puisque cela excluait les doctorants et le personnel global de l'établissement qui furent officiellement avertis de la consultation plusieurs heures après les étudiants. Le contexte de la mise en place d'une consultation électronique était un autre point de tension. Suite au mail officiel informant de la consultation, un message fut envoyé pour "expliquer" la loi ORE et Parcours Sup. Dans ce contexte, cette consultation apparût vite comme biaisée aux yeux de l'UNEF et les groupes les plus favorables au blocage. La consigne fut donc donnée aux pro-bloqueurs de boycotter cette consultation.

Le communiqué du 8 avril des étudiants rappelait qu'à leurs yeux, l'AG constituait le seul organe légitime de l'association des étudiants en lutte. La consultation, de leur point de vue, était une décision unilatérale qu'ils ne reconnaissaient pas. Contestant les modalités et le contexte de cette consultation, appelant au *boycott*, ces étudiants considéraient qu'il s'agissait d'un « votre anti-démocratique et illégitime qui ne dit pas son nom ».

Lundi 9 avril

Quoi qu'il en soit, la consultation eut lieu. Un mail de la Présidence communiquait les résultats de la consultation, et fournissait également un mode d'emploi pour les lire. Sur 9252 étudiants inscrits, il y eut 3919 étudiants qui participèrent à la consultation : 2456 votèrent « oui », 1026 « non », et 437 étudiants choisirent « ne se prononce pas ». Dans le mail annonçant ces résultats, une interprétation des résultats était annoncée. Cette lecture mettait en avant le taux de participation (42,3%) qui était supérieur aux différents votes produits sur le campus, qu'il s'agisse des élections étudiantes et des AG étudiantes. Cette remarque était stratégique car elle permettait de mettre hors-jeu l'UNEF, syndicat étudiant en jeu dans les élections étudiantes et le mouvement des bloqueurs à l'œuvre dans les AG sur le campus. Le message se concluait de la manière suivante : « 70,5% de « OUI » dans les choix exprimés, 62,7% sur l'ensemble des participants », ce qui donnait un résultat en faveur de la reprise des activités normales sur le campus. Sur les réseaux sociaux, on parlait bientôt de 70% des étudiants se positionnant contre le blocage, ce qui constituait une lecture factuellement erronée, des données (70% des personnes ayant voté ne constituent pas 70% de la population globale) car en fait, une majorité d'étudiants n'ont pas participé à la consultation.

En prenant la décision de la consultation et en mettant en place un dispositif pour recueillir les avis, la Présidence produisait concrètement dans un premier temps un instrument de recueil des voix et délimitait dans un deuxième temps un espace symbolique de légitimité. Les personnes concernées étaient appelées à voter. L'ensemble des personnes concernées avaient la possibilité de voter, sans pression, sans le regard de l'autre. Dans un troisième temps, en donnant un aperçu "objectif" sur les avis des étudiants, cette opération légitimait un camp tout en délégitimant l'autre camp. Avec plus de 2000 votants pour la reprise des activités, la consultation mettait en exergue une part substantielle d'étudiants se prononçant pour l'arrêt du blocage, quantitativement supérieure à la part des étudiants se prononçant contre la reprise des activités. Il restait néanmoins un problème concret. Si les opposants ne reconnaissaient pas la validité de cette consultation et n'y avaient pas participé¹⁴¹, allaient-ils reconnaître la légitimité des résultats annoncés le lundi soir pour

¹⁴¹ Dès les premières AG, un groupe d'étudiants parmi les bloqueurs et étudiants pro-blocage déclara explicitement ne pas reconnaître la légitimité du Président de l'Université de Lorraine.

permettre la reprise effective des activités du campus le mercredi ? Effectivement, il n'en fut rien.

Cette non-reconnaissance de la légitimité des résultats était prévisible pour plusieurs raisons. Il était probable que les bloqueurs ne s'étaient pas reconnus dans le postulat de départ sur lequel fut pensée la consultation. Ce postulat consistait à trouver illégitimes les résultats produits par l'Assemblée Générale, ce qui n'était pas l'avis des bloqueurs qui, pour certains, se demandaient si l'évaluation de légitimité de l'AG n'était pas à géométrie variable pour les partisans du déblocage. L'implicite de la consultation pouvait être résumé de la sorte : si le vote de l'AG était en faveur du déblocage, il y avait nécessairement des raisons objectives pour faire l'hypothèse d'une action illégitime : manque de représentativité du nombre de voix, pressions entourant le vote, non vérification de l'identité des votants, etc. Dans la pratique, la consultation ne changea pas réellement l'antagonisme entre les étudiants. En procédant à une consultation dont la Présidence vantait la légitimité et le bon déroulement, l'institution avait pris deux risques : le premier était de constater un vote majoritaire en faveur du blocage (mais il était peu probable dans les faits), le second était de quantifier avec plus de précisions la proportion des partisans du blocage. Alors que le nombre de bloqueurs était jugé par l'institution comme peu important initialement (une cinquantaine de personnes, pas forcément étudiants), la consultation donnait à voir plus un millier d'étudiants pro-blocage qui avait pris le risque de voter sans savoir si l'anonymat était garanti, et qui n'avait pas respecté les consignes de *boycott* de la consultation. Il n'était donc pas exclu de penser que la consultation donnait à voir *a minima* 1000 étudiants pro-blocage, car il en restait nécessairement dans les quelques centaines d'étudiants ne s'étant pas prononcé et la masse d'étudiants (presque 5000 étudiants) n'ayant pas participé. Au final, on pouvait facilement déduire que cette consultation donnait à voir la profondeur de la crise en jeu. Un point l'illustre en particulier lorsque l'on observait les résultats des votants par rapport au nombre des inscrits. Sur 9252 étudiants inscrits, 2456 se sont prononcés pour la reprise des activités. Cela représente seulement 26,54 % de la population étudiante concernée ; c'est-à-dire qu'entre deux positions parfaitement délimitées (pro et anti-blocage), il restait une masse d'étudiants dont il était difficile de cerner les idées, les positions, voire même l'intérêt porté à la situation.

Le matin du lundi 9 avril, un mail de la Présidence précisait que l'accès des personnels à leur poste de travail sur le campus avait pu être

« rétabli ». Le message annonçait qu'il autorisait la réouverture des bâtiments officiellement fermés quelques jours plus tôt. Sur le campus, plusieurs inscriptions avaient émergé : « Rien n'est permis. Tout est possible » ; « Bure zone libre » ; « Mai 68 ils commencent... nous on recommence » ; « Paniquez pas, niquez tout ». On pouvait lire sur une porte de l'entrée principale la mention « fac rouge ». Alors que les débats faisaient rage sur les réseaux sociaux, un groupe de manifestants, composé d'étudiants et de quelques cheminots faisant son entrée sur le campus après avoir fait entendre leurs revendications dans les rues du centre-ville.

Mardi 10 avril

Le groupe *Facebook* des étudiants en luttes publia une lettre au Président. Dans ce texte, le groupe explicitait sa position. Pour commencer, ils ne partageaient pas le point de départ des réflexions (le non-passage en deuxième année n'est pas, à leurs yeux, nécessairement un échec en soi) et revenaient sur plusieurs points à clarifier suite aux explications fournies officiellement par le Président dans sa communication sur la Loi ORE. Le texte se terminait par un encouragement à destination du Président de se joindre au mouvement pour contester le gouvernement.

En fin de journée, un mail du Président constatait des dégradations nombreuses, des problèmes de sécurité et des problèmes sanitaires, mais également que l'échange et les débats n'avaient pu avoir lieu entre la présidence et les bloqueurs suite à la consultation et en vue de la reprise des activités normales sur le campus. Il faisait partie de la double décision suivante : fermeture administrative imminente du campus et dépôt de plainte pour les dégradations, insultes, utilisation abusive d'image, diffamation, dégradation de bâtiment public. Cette double décision entraînait d'autres : reprogrammation des épreuves terminales qui devaient avoir lieu jusqu'au 22 avril.

En réaction, un communiqué des étudiants en lutte de « l'université populaire du Sapin Nancy 2 » répondait en pointant, de leur point de vue, les incohérences des annonces, et précisait qu'ils n'avaient pas refusé l'entrevue et le dialogue, mais les conditions de ce dialogue : une réunion entre plusieurs représentants et porte-paroles. Il critiquait enfin les dégâts collatéraux que la fermeture administrative effective allait entraîner : fermeture de la BU et d'autres structures.

Jeudi 12 avril

L'annonce de fermeture administrative avait eu lieu le mardi 10 avril. Cette fermeture était « imminente ». Plusieurs motifs étaient avancés pour justifier de cette décision à venir : dégradation, sécurité, hygiène. Seulement, beaucoup s'interrogeaient sur le caractère imminent de la fermeture. Les rumeurs commencèrent à circuler au sujet d'une intervention des forces de l'ordre. La vie suivait pourtant son cours sur le campus.

Dans l'attente, les activités continuèrent, tout comme la vie professionnelle de plusieurs agents du personnel. La bibliothèque était encore ouverte. Dans la cour, les autochtones pouvaient assister à des cours de Self-défense.

Vendredi 13 avril

Au bout de quelques jours, le campus n'était pas fermé administrativement. En fin de semaine, les bloqueurs organisaient même une fête après avoir tracté dans les rues de Nancy pour inviter la population à participer aux festivités. Dans les rues avoisinantes du campus, on pouvait lire des tracts intitulés « Aujourd'hui fac en sursis » (Étudiants en danger) annonçant : « Soirée festive en soutien contre l'expulsion du Campus Lettres à partir de 16h. Ambiance tranquillou et nourriture prix libre ».

Samedi 14 avril

Le résultat de la consultation donnait lieu à deux formes de légitimité parfaitement incompatibles. La reconnaissance de la défaite était matériellement inconcevable pour chaque camp, chacun arguait d'arguments pour s'auto-légitimer tout en remettant en question la légitimité de l'adversaire. Jusqu'alors, le campus était resté relativement « ouvert ». La Bibliothèque et le gymnase du campus restaient accessibles. Les bloqueurs étaient toujours là. À la date du 14 avril, en fin de matinée, la page « Blocage Fac de Lettres Nancy » était suivie par 2017 comptes *Facebook*. Parmi ces « suiveurs », 1566 « aimaient ça » selon l'option possible sur ce type de réseau social. Je fis un lien entre ce relatif enthousiasme qui perdurait et l'évolution de la tonalité. Quelques inscriptions plus politisées étaient apparues au bout d'une vingtaine de

jours, comme « ACAB », qui peut être l'acronyme de « All Cops Are Bastards » ou encore « All Capitalists Are Bastards », et qui traduisait une affiliation à l'Extrême-Gauche. Je tempérerais ce ressenti en regardant quelques clichés que je redécouvrais, et qui donnait à voir des inscriptions murales beaucoup moins politisées, comme « + 2 frites à la cantine » ou « Benzema en Équipe de France ».

Mardi 17 avril

En interne, la question des contrôles continus (C.C.), et plus généralement de l'évaluation, avait été anticipée par l'administration et le personnel. Nous avons d'ailleurs fait un point quelques jours plus tôt en réunion de département sans évoquer la question de la loi ORE ou de ParcoursSup. Dans un contexte extraordinaire, les Modalités de Contrôle de connaissances (MCC) avaient pu être adaptées au contexte. Comme le second semestre était bien entamé lorsque la mobilisation commença, ces évolutions entraînaient de nombreux échanges par mail, mais cela pouvait rassurer les étudiants ne voulant pas être pénalisés par la situation, tout en ayant l'avantage de ne pas décaler le calendrier. Il restait néanmoins la question des Écrits Terminaux (E.T.), ce que l'on appelle d'ordinaire la session des partiels. Si celle-ci n'avait pas lieu dans les temps, pouvait-elle être déplacée ? Potentiellement, oui, mais cela avait une incidence sur le calendrier des personnels, qui, par conséquent, étaient susceptibles de travailler à un moment où ils auraient dû être en vacances.

Cette question fut au cœur de la nouvelle AG du personnel, qui eut lieu à quelques mètres d'une conférence étudiante autour de l'anarchisme et du communisme. Un certain *consensus* émergeait pour constater que les enseignants se positionnant contre la sélection et soutenant la mobilisation étudiante étaient en minorité sur le campus. Les plus expérimentés mentionnaient les précédentes mobilisations et actions menées. Clairement, il n'y avait pas de *consensus* sur l'action du blocage. Il en était de même pour les actions sur les partiels au second semestre. La sympathie pour le mouvement et certaines revendications n'était pas forcément synonyme d'actions et de contributions effectives. Une personne présente précisait que, de toutes façons, le mouvement étudiant existait en dehors du personnel. Une pétition pour rassurer les étudiants sur l'évaluation circulait. Un vote eut lieu pour demander la réouverture de la bibliothèque et du gymnase. La réunion se termina. Une information

avait circulé : une délégation inter-syndicale tentait le lendemain une prise de contact avec la Présidence.

De fait, un certain mécontentement se développait parmi le personnel, que celui-ci soit pour ou contre la mobilisation étudiante. Les étudiants en lutte faisaient circuler le texte anonyme d'un enseignant qui avait siégé dans le précédent Conseil d'Administration. Ces propos évoquaient la spécificité des instances de l'Université de Lorraine¹⁴². Se greffaient progressivement différents types de mécontentements : conditions de travail, restructuration des maquettes, etc.

Mercredi 18 avril

Le « sapin » était devenu un logo. Sans doute effectués à partir d'un pochoir, d'innombrables sapins décoraient les murs du campus. On marchait donc à travers les « sapins » symboliques lorsque l'on évoluait sur le campus, avant de se rendre en réunion, par exemple, comme si de rien n'était.

La Présidence avait décidé de fermer certains bâtiments, notamment la Bibliothèque et le gymnase. La situation restait complexe. Evidemment, elle ne pouvait satisfaire les étudiants partisans de la reprise des activités, tout comme cela ne pouvait pas satisfaire les étudiants bloqueurs. Stratégiquement, le champ des possibles se restreignait progressivement.

La veille, Le 17 avril, le journal *L'Est Républicain* avait rendu compte de l'assignation en justice du Président de l'Université par trois étudiants¹⁴³. Pour comprendre cette action, il faut sans doute avoir à l'esprit que sur d'autres campus, l'intervention des forces de l'ordre avait eu lieu, et l'information avait grandement circulé. L'avocat de ces trois étudiants s'était rendu sur les lieux et avait fait part de son constat personnel de la situation dans les colonnes de *L'Est Républicain*.

Jeudi 19 avril

Le journal local faisait le point sur la situation suite à une rencontre entre une délégation intersyndicale CGT FSU FO SUD et le président de

¹⁴² L'Association FEDELOR, qui était en tête des élections étudiantes avec 4% des voix, obtenait pour la quatrième fois la vice-présidence étudiant de l'établissement. Cet élément contribuait à relancer les critiques sur le fonctionnement des instances de l'établissement.

¹⁴³ Cf. « Des étudiants anti-blocus attaquent le président de l'université », *L'Est Républicain*, édition du 17 avril 2018, p.5.

l'Université. L'article précisait qu'aucun *consensus* n'avait pu être trouvé¹⁴⁴.

Pendant ce temps, au niveau national, le système de consultation électronique fit des émules. Ces votes avaient lieu à Strasbourg, à Metz, puis à Grenoble. À Strasbourg, la question posée était « Approuvez-vous ces blocages ? ». Sur 51000 étudiants inscrits, 16272 ont pris part au vote : 11696 votes « non », 3000 « oui » et 1576 ne se prononçaient pas. À Metz, la consultation portait sur la question « Approuvez-vous la fin du blocage et des entraves à la tenue des examens ? » Chacun était invité à répondre : OUI, NON, ou Ne se prononce pas. Sur 8238 étudiants inscrits (ALL, SHS, LEA), 2560 ont voté : 1899 pour le « oui », 528 pour le non, 133 NSP.

Par rapport aux étudiants et enseignants-chercheurs qui avaient un avis peu tranché sur la question de la sélection et la mobilisation étudiante en cours, ces consultations étaient un moyen de changer la direction du vent qu'une majorité devait sans doute suivre.

Vendredi 20 avril

Les demandes d'intervention des forces de l'ordre se multipliaient. Le 20 avril, au petit matin, les forces de l'ordre délogèrent les occupants de Tolbiac, un des fiefs de la contestation étudiante de ce printemps 2018. Quelques jours plus tôt, une décision préfectorale avait demandé l'évacuation du vaste campus de Montpellier³ ; les étudiants bloqueurs annoncèrent qu'ils reviendraient.

La situation de Metz avait les faveurs de la presse locale¹⁴⁵. Dans l'édition du samedi 20 avril de *L'Est Républicain*, la rectrice, Florence Robine, déclara que « les examens auront lieu en temps et en heure » en insistant sur le fait que la province, et notamment la Lorraine, n'est pas exposée de la même manière que l'Ile-de-France au boum démographique de l'entrée en première année universitaire. L'estimation de cette hausse démographique était d'un millier de bacheliers généraux et technologiques supplémentaire par rapport au flux de l'année 2017-2018.

¹⁴⁴ Cf. « Campus : la situation toujours bloquée », *L'Est Républicain*, édition du 19 avril 2018, p. 7.

¹⁴⁵ Cf. « Le Saulcy à son tour dans l'impasse », *L'Est Républicain*, édition du 20 avril 2018, pp. 2-3.

Mercredi 25 avril

C'est durant la première semaine des vacances de Pâques que la situation trouva une issue provisoire. Le 25 avril 2018, la Présidence annonçait l'intervention des forces de l'ordre sur Nancy et Metz. Deux interpellations eurent lieu, dont l'une pour rébellion, d'après le compte-rendu de la Présidence. Le même jour, la Présidence annonçait la fermeture administrative effective du campus de cet établissement. L'article de presse et le communiqué officiel évoquaient les conditions de cette intervention : celle-ci eut lieu à 06h du matin, en présence du Président et d'une cinquantaine de policiers. Au final, il y avait 19 individus sur place¹⁴⁶.

La réaction syndicale ne se fit pas attendre. Un communiqué circula par messagerie électronique dès le début d'après-midi. Dans le même temps, un rassemblement devant l'Hôtel de Police eut lieu pour protester contre la garde à vue d'un des individus présents lors de l'intervention. Plusieurs représentants syndicaux et une députée se rendirent également sur les lieux.

Ainsi s'arrêtait le blocage du printemps 2018, par cette fermeture administrative pendant les vacances de Pâques. L'institution Université de Lorraine reprenait matériellement le terrain occupé et réapproprié par « l'Université populaire du Sapin Nancy2 ».

Qu'en est-il des subalternes ? L'impossible question des enseignants-chercheurs ?

Si la thèse dominante évoquait la mobilisation d'une minorité politisée à l'extrême Gauche imposant à une majorité d'étudiants un état de blocage, on trouvait néanmoins une hétérogénéité d'individus et de groupes dans les partisans du blocage, et d'étudiants présents sur le campus pendant la phase d'occupation. Si l'UNEF et les anarcho-libertaires étaient deux groupes présents dans ces différentes mobilisations (et si, en effet, plusieurs partis politiques s'étaient exprimés lors de certaines AG), il restait néanmoins de nombreux individus mobilisés qui restaient extérieurs à ces réseaux. On pouvait légitimement estimer qu'il y avait plus d'un millier d'individus favorables au blocage

¹⁴⁶ Cf. « L'université retrouve ses facultés », *L'Est Républicain*, édition du 26 avril 2018, pp. 2-3.

et qu'ils n'étaient pas tous nécessairement identifiables politiquement du côté de l'extrême Gauche, pour la simple et bonne raison que si l'UNEF avait autant de sympathisants, elle gagnerait beaucoup plus facilement les élections étudiantes locales. Parmi les défenseurs de la thèse dominante, certains estimaient qu'il s'agissait bien d'une minorité politisée, mais qui était soutenu par des militants extérieurs à l'Université qui venaient gonfler les rangs des bloqueurs lors des votes en AG. Cependant, la consultation donnait à voir plus de mille votes pour le « non » à la reprise des activités sur le campus alors même que les bloqueurs et l'UNEF avaient appelé au *boycott* de cette consultation. Effet pervers de la consultation : celle-ci avait donné à voir la progression quantitative d'une frange favorable au blocage (604, 740, 1026¹⁴⁷) alors même que la thèse dominante estimait initialement que simplement une soixantaine d'étudiants bloquaient un campus de 8000 à 10000 étudiants inscrits. Il y avait sans doute un autre postulat en jeu dans la thèse dominante : *le refus de la légitimité d'une parole étudiante critique*. Ce postulat était manifeste dans le traitement médiatique de la mobilisation. La réduction de la mobilisation à des actes de violence (matérielle, symbolique, physique, psychologique) des bloqueurs, et l'évocation de jeunes souvent faiblement dotés en capital culturel et scolaire, inquiets pour leur avenir, avaient en commun de ne pas prendre au sérieux les réflexions et débats politiques menés par les étudiants bloqueurs et en lutte. Face à cela, il faut reconnaître que beaucoup d'enseignants-chercheurs ne sont pas nécessairement équipés pour penser ce qui arrive. Cela peut paraître paradoxal.

Mais tout d'abord, *dans la pratique*, les enseignants-chercheurs ont bien du mal à cerner les publics auxquels ils s'adressent. Ce n'est évidemment pas pendant des Cours Magistraux ou des Travaux Dirigés sur-fréquentés que des échanges peuvent avoir lieu. Le fait que nombre d'étudiants soient par ailleurs salariés rend difficile de proposer des rencontres entre les cours¹⁴⁸. L'enseignant-chercheur, de son point de vue, s'adresse à une masse d'étudiants qu'il ne connaît pas : individus peu attentifs, peu concernés, peu travailleurs, etc. Il faut reconnaître qu'il existe un relatif *consensus*¹⁴⁹ sur le diagnostic de la situation. D'une part,

¹⁴⁷ Sachant qu'il y a des votes « Ne se prononce pas » et des personnes ayant appelé au boycott... Et que le chiffre de pro-bloqueurs pourrait être en réalité supérieur à 1026.

¹⁴⁸ Tout comme le fait que l'enseignant-chercheur ne se rende pas nécessairement tous les jours à son bureau.

¹⁴⁹ Comme tout « consensus » ou « évidence », cela serait d'ailleurs à interroger.

le constat d'un "niveau en baisse" chez les étudiants. D'autre part, le désir d'avoir de meilleurs étudiants pour pouvoir enseigner au niveau où l'on souhaiterait faire les cours, en faisant état de la recherche. Il n'est pas illégitime de vouloir faire ce pour quoi on est là, dans une institution *universitaire*, en l'occurrence : enseigner à un niveau de culture élevé (et donc avoir des *étudiants*, et non simplement des individus présents physiquement en face de soi).

Cette première réalité en entraîne une deuxième : la critique claire et définitive par ces enseignants-chercheurs du précédent système régi par l'arbitraire du tirage au sort. L'enchevêtrement de ces réalités contribue à une position complexe qui peut se résoudre à l'énoncé suivant : *quoiqu'il en soit*, il faut faire *quelque chose* et cela ne peut pas être pire que ce que nous vivons *là*. En d'autres termes : par-delà les analyses et les problématisations que l'on pourrait partager (*quoiqu'il en soit*), il faut un changement concret, une évolution matérielle (*quelque chose*) qui nous sorte de ces situations où les enseignants bradent la culture et notent avec complaisance des étudiants qu'ils jugent pourtant ne pas être au niveau, en contribuant à un jeu de dupes dans lequel tous les protagonistes sont perdants (car c'est cela, la situation actuelle, c'est de *là* d'où on parle¹⁵⁰).

Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer que nous sommes susceptibles, malgré ce que nous déclarons, d'avoir davantage incorporé la logique et le raisonnement de l'État que nous le pensons, au sens où Bourdieu l'écrivait : les individus, *dans leur masse*, ont la maîtrise immédiate des choses d'État (Bourdieu, 2012, p. 185), ils sont, d'une certaine manière, des « hommes [(et des femmes)] d'État ». L'idée de bloquer, d'empêcher des cours, de ne pas faire les évaluations, de ne pas rendre possibles les manifestations scientifiques programmées empoisonne la pensée de l'enseignant-chercheur. La question de l'évaluation et des examens est emblématique du poids de l'État dans les esprits. Nombre d'enseignants-chercheurs opposés à la loi ORE et à l'idée de sélection à l'entrée de l'université étaient donc gênés par les stratégies du blocage et de la perturbation des examens. L'enseignement, le fait de « faire cours » à des étudiants devant soi, ainsi que l'évaluation, font effectivement partie du métier d'enseignant. Ne pas le faire serait renoncer à une part de soi. C'est d'autant plus difficile pour ces enseignants que sont invoqués médiatiquement et institutionnellement des notions comme le respect de la démocratie, que l'on implore le fait de ne pas sacrifier les élèves, et

¹⁵⁰ Ce *consensus* est également à questionner.

que certains discours anti-blocage insistent sur le fait que pouvoir travailler sur des livres ne remplace la présence, l'action d'un enseignant, dans une situation de classe. Sans doute était-il possible de parler de « conscience professionnelle » voire de « conscience morale », mais il serait naïf de sous-estimer la dimension idéologique susceptible de traverser ces questions. En effet, il n'est pas sûr (cela resterait en tout cas à argumenter) qu'il soit plus moral d'empêcher l'entrée dans l'université par la sélection que d'empêcher un étudiant d'aller en cours ou de passer un examen. Il n'est pas illégitime de penser ici qu'il ne s'agit pas nécessairement de morale, mais qu'au contraire qu'il s'agit du légalisme non conscientisé de certains individus aliénés à l'État. C'est plus cette *peur du gendarme* dont parle Althusser (1995) qui agit ici que la question morale d'éviter de nuire à autrui (et en particulier autrui que l'on a la charge d'instruire, de cultiver, de former et d'évaluer). Pour ces raisons, on peut comprendre que malgré leur connaissance de l'intérieur de l'enseignement supérieur, de la loi ORE, et de Parcours Sup, les enseignants-chercheurs ne sont pas forcément les mieux placés pour penser la parole étudiante critique et des individus qui s'autogèrent, organisant eux-mêmes leur vie universitaire, les contenus et activités devant y avoir lieu¹⁵¹. Malgré nos cas de conscience et la schizophrénie dans laquelle se trouvent certains universitaires (qui ne sont pas forcément pour une sélection, mais qui ne veulent pas accueillir tout le monde sans conditions satisfaisantes pour le faire), le mouvement des étudiants en lutte s'est installé et s'est organisé. Ils n'ont pas attendu les enseignants-chercheurs et quelle que soit la sympathie ou l'antipathie de ces derniers à l'égard des mobilisés, le mouvement étudiant gardait une part d'autonomie bien réelle. Pour reprendre les mots de Lourau à la fin des années 1960, en parlant des assistants venus observer les assemblées se déroulant entre avril et juin 1968 : « en bons *spectateurs* de l'action sociale, comme toujours – ils essaient de comprendre un jeu dont ils ne sont pas les *maîtres*. Comme en 1968, certains thèmes (Commune, critique de la vie quotidienne) étaient encore parmi nous alors même qu'ils étaient peu en vue dans nos enseignements ».

Face à cela, nous pouvions avoir des réactions diverses. Tout d'abord, feindre l'étonnement face au jusqu'au-boutisme des étudiants alors même

¹⁵¹ On se rappellera que Bourdieu évoquait en son temps « la pensée du penseur fonctionnaire » comme « traversée de part en part par la représentation officielle de l'officiel » (1994, p. 105). Il estimait que l'État restait un impensé théorique majeur de nos sociétés.

que le potentiel de radicalité de la jeunesse contemporaine commence pourtant à être bien connu. L'enquête codirigée par Olivier Galland et Anne Muxel (2018) sur les lycéens a récemment permis d'en savoir un peu plus sur la question. Sans être conçue pour être totalement représentative de la jeunesse française, l'enquête portait sur un échantillon de 7000 jeunes issus d'une vingtaine de lycées se répartissant dans quatre régions françaises (Nord-Pas-de-Calais, Ile-de-France, Bourgogne, Provence Alpes Côte d'Azur). Dans une société française marquée par la culture de la protestation et de la manifestation, on pouvait observer à travers cette enquête que l'expérience manifestante ne faisait pas seulement partie du paysage social mais également du « paysage mental » des lycéens (p. 224) : 13% de ces lycées déclarent avoir participé à une manifestation de rue et 53% déclarent qu'ils pourraient le faire¹⁵². Dans cette même enquête, on apprenait que 48% des lycéens jugeaient acceptable une action comme « le blocage des lycées, empêchant l'accès, pour s'opposer à des projets de gouvernement » (*ibid.*, p. 225).

Mais il faut que jeunesse se passe, voici peut-être ce qui traversa les esprits les moins outrés par les actions de blocage. Malgré la bienveillance, ou le laxisme, d'un tel énoncé, c'était une fois de plus la marque de l'évitement de la question. Le postulat d'un tel énoncé est de penser la crise de la jeunesse comme un conflit de générations, qui se joue, se répète, inlassablement. Ce serait pourtant oublier la leçon de Lapassade dans *L'entrée dans la vie* (1963) lorsqu'il dénonçait le manque d'outils et de données pour penser le malaise de la jeunesse¹⁵³ qui s'était déployé dans les années 1950¹⁵⁴.

¹⁵² Dans cette enquête (Galland et Muxel, 2018), les auteurs font également référence aux enquêtes Valeurs pilotées par l'Arval et l'Injep qui montrent qu'en 1981 34% des jeunes (18-30 ans) déclaraient avoir déjà participé à une manifestation de rue et qu'ils étaient 48% en 2008 (p. 224).

¹⁵³ Les travaux de Lapassade insistent notamment sur cette opposition, entre la pression liée aux attentes d'une société à l'encontre de la jeunesse et l'incertitude des jeunes. La jeunesse constituait le moment « où l'adhésion « adulte » au monde n'est pas encore effectuée » (Lapassade, 1963, p. 241).

¹⁵⁴ Il appelait à mettre en doute, de manière systématique « l'objectivité des thèses d'allure ou d'intention scientifique concernant les comportements humains » (p. 237), en rappelant également la fonction idéologique de la science et l'usage trop large d'un mot comme « déviance » amalgamant bolchevisme, révoltés sans causes, insoumis, déserteurs, etc.

Renouer avec le sens historique et déceler un bégaiement de l'Histoire

Les anciens soixante-huitards ou les personnes ayant des connaissances socio-historiques sur les mouvements sociaux des années 1960 pouvaient voir dans l'actualité une réplique de ces événements. Du point de vue des étudiants les plus mobilisés, l'actualité se présentait comme un prolongement possible de Mai 68 dont Nanterre avait été l'un des épïcêtres. En France, cette période fut un moment d'hybridation entre critique scolaire, critique sociale et critique politique. Les années 1960 en France s'étaient distinguées par l'afflux de nouveaux étudiants issus des classes moyennes dans des universités qui n'étaient pas particulièrement en mesure de les accueillir (280 000 en 1962, puis 605 000 en 1968) (Loyer, 2008/2018, pp. 25-26). En parallèle à l'ouverture progressive de l'enseignement secondaire et à l'apparition des instituts universitaires de technologie (IUT), la peur croissante de la sélection s'était amplifiée¹⁵⁵ d'autant que la jeunesse faisait de plus en plus parler d'elle¹⁵⁶. À la fin des années 1960, l'Université française s'était retrouvée au croisement des critiques scolaire, sociale et politique. Les préoccupations liées à la recherche dans l'université avant 1968 rencontraient progressivement d'autres types de préoccupations, notamment la question de l'emploi¹⁵⁷. Ces problèmes de cohérence, d'inadaptation, et des velléités nouvelles dans la jeunesse ne laissaient pas insensibles les étudiants. Les revendications pour de nouvelles réglementations de la vie universitaire se lièrent à la critique des cadres organisationnels de la vie politique française dans un contexte d'aspirations tiers-mondistes et anticolonialistes (Prost, 1981/2001, p. 341). La mobilisation étudiante se développa dans les amphithéâtres, pendant les cours, puis à travers des Assemblées Générales. Sans pour autant avoir esquissé un programme de nouvelles idées ou un même un projet de réforme, cette mobilisation qui

¹⁵⁵ Pour Prost, « la véhémence des étudiants sur ce point prend sa source à la fois dans la crainte d'être soi-même exclu, rejeté, et dans la solidarité envers les camarades qui risqueraient d'être victimes de la sélection (1983/2001, p. 348).

¹⁵⁶ Dès la fin des années 1950, de nombreuses personnes s'étaient questionnées sur la crise de la jeunesse contemporaine, car la jeunesse n'y trouvait pas son compte et les tentatives pour faire évoluer l'éducation et la réalité des classes s'avéraient souvent vaines pour remédier à la situation.

¹⁵⁷ Les débats à l'occasion du colloque d'Amiens en mars 1968 mettaient en exergue l'inadaptation de l'enseignement secondaire et supérieur par rapport au public et aux enjeux socio-économiques du moment.

avait gagné les lycées en ayant comme relais les Comités d'Action Lycéenne (CAL) ayant suggéré quelques propositions : moins d'autorité, et surtout d'autoritarisme, plus de démocratie directe, plus de poids de la part des enseignants sur les contenus à apprendre. La parole lycéenne se diffusait et pénétra même l'une des plus influentes revues d'innovation pédagogique de l'enseignement secondaire comme *Les Cahiers pédagogiques* (Riondet, 2011). Cela donna lieu à des propositions utopistes : suppression de la sélection et garantie d'un emploi par la suite. L'actualité donnait à voir une vieille crainte qui ne date pas d'hier (celle de l'insertion et de l'emploi) dans un contexte de massification, et face auquel les étudiants pouvaient réactiver une grille de lecture de la situation.

Lorsqu'elle était engagée, la culture étudiante se nourrissait de références marxistes revisitées par de l'anti-stalinisme, du maoïsme, et de la sociologie critique bourdieusienne, dans un contexte international de tensions entre les blocs de l'Ouest et de l'Est. Si l'UNEF était déjà « une dame d'un certain âge » en 1946 quand la charte de Grenoble contribuait à une redéfinition de l'étudiant en tant que « jeune travailleur intellectuel » avec des droits et des devoirs (Loyer, 2008/2018, p.22), l'étudiant s'autorisa à devenir un sujet politique. Depuis le monde éducatif et scolaire, plusieurs phénomènes annonçaient implicitement l'émergence d'une mobilisation et d'une contestation d'envergure. Témoin du monde, l'étudiant avait fait l'expérience du système éducatif et prenait le pouls d'une société nationale en pleine mutation dans un contexte plus global de crises internationales. La critique de l'École s'était développée dans ce contexte en parallèle de la dénonciation des inégalités. Un livre en particulier est emblématique de ce processus : *Les héritiers* (1964) de Pierre Bourdieu (1930-2002) et Jean-Claude Passeron (1930-), un ouvrage qui « dévoile l'importance d'une reproduction qui favorise les déjà favorisés » (Bantigny, 2018, p. 25). Bien que portant sur l'enseignement supérieur, cet ouvrage avait montré que la situation des facultés de lettres ne pouvait être interprétée et pensée sans produire quelques réflexions sur ce qui précédait : à savoir, le système scolaire et les inégalités devant la culture.

La singularité du livre en question est d'avoir évoqué, par le moyen d'une enquête utilisant notamment des statistiques, la proximité entre le capital culturel de certains milieux familiaux et ce qui était attendu et valorisé dans l'enseignement supérieur, sans que cela ait été

particulièrement explicité jusqu'alors¹⁵⁸. Dans un pays vantant la méritocratie et l'ascension sociale, ces observations interrogeaient l'interprétation des inégalités scolaires et de réussite à l'École qui reposait donc sur une erreur : les plus méritants sont les plus doués¹⁵⁹. Alors que l'égalité formelle semblait consacrer les plus méritants en oubliant de prendre en compte les inégalités réelles, on oubliait dès lors que les plus méritants étaient également les plus favorisés. Pendant ce temps, les défavorisés ne pouvaient tirer profit de la réussite scolaire, mais plus gravement, pouvaient intérioriser eux-mêmes leur manque de dons¹⁶⁰.

Comment rendre possible une démocratisation *réelle* en élaborant une pédagogie *rationnelle*¹⁶¹. Quelques mois plus tard, Bourdieu s'attaquait à l'idéologie de l'*école libératrice* (1966). La mise en relief de l'adéquation entre capital familial et capital scolaire qui peut être plus ou moins heureuse selon les milieux sociaux s'inscrivait dans une production d'enquêtes établissant les inégalités devant la culture comme un fait statistique transnational. Dénoncer les inégalités devant l'École et la

¹⁵⁸ Bantigny résumait récemment cette idée de la manière suivante : « le capital culturel des étudiants privilégiés, accumulé par la socialisation familiale, les conversations, les voyages ou la fréquentation de musées, se coule avec aisance dans le moule des connaissances exigées à l'Université » (2018, p. 25).

¹⁵⁹ En conclusion, Bourdieu et Passeron évoquaient cette question de *l'indifférence aux différences* à l'œuvre dans l'École et qui avait, comme corollaire, l'explication des inégalités scolaires à partir de l'inégalité des dons. Concrètement, dans la pratique, « le professeur ne connaît que des enseignés égaux en droits et en devoirs » ; s'il infléchit son cours en direction de certains, ce n'est pas qu'il prend en compte des déterminismes socio-culturels, c'est car il s'adresse implicitement à des « moins doués » (Bourdieu et Passeron, 1964/1985, p. 103).

¹⁶⁰ La critique en jeu dans ces quelques pages n'était pas nécessairement synonyme d'une critique de toute institution éducative ou de l'idée même de culture scolaire. La culture scolaire avait une certaine légitimité. L'École, et à travers elle, ses agents, étaient en droit d'exiger certaines aptitudes (« l'habileté à parler ou à écrire » par exemple) mais il y avait une condition non négociable : « que ces aptitudes soient susceptibles d'être acquises par l'exercice que l'enseignant s'impose de fournir » (Bourdieu et Passeron, 1964/1985, p. 110). Ce que les enseignants attendaient concrètement, ils ne pouvaient pas le laisser au hasard du milieu familial.

¹⁶¹ Pour que la démocratisation soit effective et non une vaine promesse, il fallait des changements concrets. Cela supposait que les professeurs « vendent la mèche » et explicitent précisément ce qui est en jeu, ce qui est attendu, ce qui est évalué, ce qui permet d'être en réussite. De manière plus large, cela demandait une pédagogie rationnelle, et non simplement nouvelle, prenant en compte une « analyse des coûts relatifs des différentes formes d'enseignement [...] et des divers types d'action pédagogique du professeur » (*ibid.*, p. 112).

culture était une chose, comprendre à l'intérieur de l'École les mécanismes d'élimination continue des enfants de classes les plus défavorisées en était une autre. Il y avait là une évolution fondamentale : ne pas culpabiliser le milieu familial et penser comment l'École favorise en réalité la conservation sociale en légitimant les inégalités¹⁶².

Il est précieux de se rappeler comment cette mobilisation se termina. Edgar Faure (1908-1988), ministre de l'Éducation Nationale de juillet 1968 à juin 1969, tenta sa propre lecture de ces événements. C'est dans ce contexte qu'émergea le projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur. La réorganisation universitaire se réajusta autour des principes d'autonomie, de participation et de pluridisciplinarité, mais surtout créa plus précisément le cadre même de l'université en instaurant à la base des Unités d'Enseignement et de Recherche (UER) administrée par des conseils, et à la tête de l'université : un président et conseil scientifique compétent (Prost, 1981/2003, p. 351). Un autre enjeu de cette réforme était en lien avec la participation des étudiants aux décisions¹⁶³. Seulement, participation n'est pas synonyme de cogestion et encore moins d'autogestion. En décembre 1968, la revue *Autogestion* évoquait les suites des mobilisations de mai 1968 et la mise en application proche de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur (à partir du 1^{er} janvier 1969). Georges Lapassade (1924-2008) et René Lourau (1933-2000) revenaient notamment sur la *participation* et la *cogestion* qui sont en jeu dans cette loi. Les deux auteurs évoqués dénonçaient clairement le leurre en jeu et la captation des mouvements sociaux et étudiants. En décembre 1968, Lourau revenait sur son propre parcours lorsqu'il avait participé avec d'autres à l'avant-gardisme des années 1964-1968, lorsque la non-directivité pénétra dans le système éducatif et tenta d'introduire à sa manière la démocratie à l'école. Cela faisait dire à Lourau que la

¹⁶² Comme l'écrivaient Baudelot et Establet, c'est bien « la prétendue neutralité de l'école » qui était remise en question (1971, p. 313). De leur point de vue : « Bourdieu et Passeron remettaient l'école à sa plus juste place », celle de « l'appareil idéologique d'État numéro 1 » (*ibid.*, p. 314). Faisant cela, en repérant « des effets de classes », les auteurs étaient perçus comme contribuant, à leur manière, à une théorie marxiste de l'éducation capitaliste (même si les intéressés n'auraient sans doute pas voulu travailler à partir d'une telle formulation). Les althusseriens Baudelot et Establet, et d'autres, évidemment, n'étaient pas dupes : si Bourdieu et Passeron mettaient en exergue les inégalités devant l'école, il restait à décrypter les contradictions à l'œuvre dans l'École (*ibid.*, p. 315).

¹⁶³ Celle-ci était l'enjeu d'oppositions politiques fortes en creux de la mise en place de cette réforme : à gauche, on souhaitait cette participation effective, à droite on cherchait à limiter le poids des étudiants dans les décisions.

contestation des institutions, notamment éducative et universitaire, liées à l'appareil d'État ne pouvait faire l'économie de l'autocritique d'une « idéologie pédagogue » (p. 27)¹⁶⁴. Pour autant, quelque temps plus tard, l'émergence des DEUG dans les années 1970 commençait à prendre en compte l'initiation aux pratiques professionnelles (Prost, 1981/2004, p. 391) ; l'université s'adaptait au contexte socio-économique.

De fait, les problèmes en jeu dans la mobilisation n'ont pas été pleinement réglés et l'on peut dire que la situation s'est même complexifiée. La « citabilité »¹⁶⁵ de Mai 1968 dans notre actualité n'empêche pas de concevoir que le monde de 2018 reste différent du monde de 1968. Si mars-avril 2018 constitue sans doute l'une des « vies ultérieures »¹⁶⁶ possibles de Mai 68, la conjoncture est sensiblement différente. Notre actualité se distingue par l'affaiblissement du gauchisme, par la faiblesse théorique des outils conceptuels pour penser le contexte économique, social et politique, ainsi que le poids du monde du travail dans les institutions d'enseignement. Dans ce contexte, on doit aux analyses de Christian Laval et de plusieurs de ces collègues (2011) de nous avoir alertés de la spécificité de la période actuelle marquée par des politiques néolibérales transformant des institutions en fonction de normes liées à l'entreprise. Si la dénonciation de la contribution de l'École ou l'Université à un système économique et politique est dénoncée de longue date par la sociologie critique d'inspiration marxiste, Laval et ses collègues expliquent que l'actualité montre une accélération du processus avec la perte de l'autonomie scolaire et universitaire et nécessite de parler d'une nouvelle école capitaliste et du néolibéralisme à l'œuvre dans les contenus et les fonctionnements de ces institutions de savoir, d'enseignement et de recherche.

À bien des égards, si la mobilisation de 2018 sembla prolonger celle de 1968, cet « air de famille » ne doit pas faire oublier la spécificité de notre conjoncture contemporaine qui est marquée par un certain nombre de représentations (« tout le monde a le bac », « tout le monde obtient un diplôme dans le supérieur », etc.). D'apparence, le constat de crise scolaire et universitaire n'est pas universellement partagé car la

¹⁶⁴ La phrase suivante est claire : « Le pédagogisme est l'idéologie qui autonomise la « révolution pédagogique » par rapport au contexte politique » (1968, p.27).

¹⁶⁵ Boucheron désigne par ce terme « cette disposition du passé à venir cribler de ses éclats notre présent, à l'inquiéter en l'éloignant de cette « fausse paix » dans laquelle on risque toujours de s'affaïsser » (Boucheron et Hartog, 2018, p. 16).

¹⁶⁶ Nous reprenons ici une formulation de Kristin Ross (2002/2010).

massification des publics dans l'enseignement secondaire et supérieur reste souvent l'arbre qui cache la forêt. Les nombreuses sorties du système éducatif sans diplôme, la stagnation des chiffres relatifs à l'obtention de baccalauréat pendant plus de deux décennies, ainsi que la filiarisation à l'œuvre dans le système éducatif montrent le caractère très relatif de la démocratisation scolaire à l'œuvre depuis cinquante ans (Peugny, 2013). Le poids de l'école, de la certification et de la diplomation dans l'insertion sociale et professionnelle des individus est par ailleurs de plus en plus important. Dans ce contexte, comme le rappelle Peugny : « Si le diplôme constitue aujourd'hui la meilleure protection contre le chômage et les emplois précaires ou routiniers, chaque diplôme pris isolément voit sa valeur absolue diminuer » (*ibid.*, p. 76). Dans ce contexte, il est important de faire remarquer que les *inégalités qualitatives* se sont superposées à des *inégalités quantitatives* car le problème n'est pas seulement de pouvoir accéder à l'enseignement secondaire puis supérieure, mais que « le jeu des filières permet aux enfants de classes favorisées de maintenir leur avantage » (*ibid.*, p. 80), puisque, d'une part, ils sont surreprésentés dans les bacs généraux, dans les filières sélectives, et que d'autre part, l'origine sociale continue d'influer sur les destins professionnels, à diplôme égal, plusieurs années après l'obtention de certains diplômes universitaires. Aux yeux de ces analyses, la question du mérite reste encore et toujours socialement déterminée à l'heure où la stigmatisation des chômeurs et des personnes en difficulté remplace de plus en plus la compassion pour les publics vivant dans la pauvreté. Ce qui est plus étonnant encore, c'est que le recrutement dans le supérieur a été en France conditionné par les évolutions du secondaire et le contexte socio-économique. L'évolution du corps enseignant du supérieur a connu en effet plusieurs vagues d'expansion alors que les universités françaises ont été de plus en plus déterminées par la demande sociale et politique depuis les années 1970 (Soulié, 2017, p. 474). À la fin des années 1980, cette expansion était clairement liée à l'objectif politique du ministre Jean-Pierre Chevènement de 80% d'une classe d'âge au bac (Soulié, 2017, p. 475). Pour cette raison, il est assez curieux que les enseignants-chercheurs n'aient pas eu grand-chose à dire des événements de 2018.

Quelles que soient les motivations et la bonne volonté éventuelle des personnes ayant pensé la réforme de l'entrée à l'université, ce projet s'inscrivait dans une histoire complexe et tumultueuse, et allait entraîner mécaniquement des réactions diverses. Il était prévisible qu'un retour du

refoulé allait réapparaître à la surface. En effet, la question, non réglée, de la participation des étudiants à l'université, de la sélection et de la démocratisation, allait se mêler à un contexte plus complexe d'inégalités et de détérioration des conditions d'éducation, d'enseignement et de formation. Restituer brièvement la généalogie de la mobilisation est intéressant pour s'interroger sur les conditions de possibilité de notre présent. Cela ne va pourtant pas contribuer à faire comprendre ce qu'il se passe concrètement au local, d'autant qu'il faudrait postuler chez les acteurs la maîtrise de ces éléments socio-historiques et une conviction politique homogène. Malgré cette mise en intrigue, il était inconfortable de se contenter de parler de "rémanences soixante-huitardes". En effet, même s'il s'agit d'une des « vies ultérieures » de Mai 68 (Ross, 2002/2010), les événements du printemps 2018 ne sont pas non plus la réactivation précise, programmée, et assumée, de Mai 68. D'ailleurs, il serait facile de trouver des individus s'étant ralliés aux bloqueurs et à l'expérience autogérée sans l'avoir prévu et anticipé¹⁶⁷. Nombre des étudiants en lutte étaient certainement peu instruits sur ces questions. Il faut aussi démystifier le regard du chercheur venant éclairer l'obscurité en disant : « Voilà ce qui se passe »¹⁶⁸. Il y avait quelque chose qui déborda les enseignants, même si certains s'empressèrent de récupérer ces événements¹⁶⁹.

Le bégaiement de l'Histoire était rendu difficile analysable par la complexité de notre conjoncture contemporaine, mais également par la difficulté de comprendre l'expérience des étudiants. La réalité de la vie universitaire française est bien éloignée des clichés véhiculés par

¹⁶⁷ L'intervention de certains étudiants en AG était significative. Lors de la deuxième AG, un étudiant avait pris la parole. Originaire d'un milieu ouvrier de droite, il racontait avoir trouvé portes fermées la première journée du blocage, non sans énervement, notamment envers l'UNEF qu'il pensait responsable de sa situation. Venant échanger le lendemain, et suites aux échanges ; il expliqua finalement à l'assemblée, avoir finalement changé d'avis pour soutenir le blocage de l'université.

¹⁶⁸ Cette position partagerait un postulat avec les intellectuels médiatiques ayant raillé les événements actuels sans avoir mis les pieds sur le terrain : dire aux acteurs le sens des choses, expliquer aux ignorants.

¹⁶⁹ À Gauche, on chercha à relayer, entretenir, voire protéger cette contestation, en l'inscrivant évidemment dans un soulèvement anti-macronien. À Droite, on dénonça la radicalité et la démagogie de la Gauche, en stigmatisant bien sûr les étudiants, les militants et les syndicats. On retrouve sans doute ici le *déphasage* à l'œuvre à la fin des années 1960 entre des partis politiques traditionnels cantonnés à l'action institutionnelle parlementaire et des groupes sociaux en lutte (étudiants et cheminots) très hétérogènes (Savoye, 1973).

certaines séries américaines en vogue dans la culture juvénile et l'accès à la parole étudiante est difficile. Les étudiants sont effectivement une catégorie sociale très particulière. Comme les lycéens, ils appartiennent au groupe des gouvernés dans la logique scolaire et il n'est pas illégitime de considérer que l'historiographie scolaire a régulièrement été produite par les gouvernants, à savoir d'anciens enseignants devenus universitaires. Si beaucoup de travaux ont porté sur les positions et réflexions des enseignants et des chercheurs, peu de choses ont mis en exergue la pensée des lycées et des étudiants. A cet égard, on pourra avoir à l'esprit la célèbre formule inspirée d'Howard Zinn (1922-2010) : « Tant que les lapins n'auront pas d'historien, l'histoire sera racontée par les chasseurs » (cité par De Cock, Larrère, Mazeau, 2019, p. 14). Mais, dans le cas d'une analyse contemporaine, c'est peut-être davantage le terme de subalterne qui sied le mieux à la situation. Spivak désigne par le terme générique de « subalterne »¹⁷⁰, toute catégorie de la population ignorée l'histoire officielle (Spivak, 2006)¹⁷¹, mais celle-ci ne correspond pas, pour Spivak, à la catégorie classique de l'opprimé ou du dominé, car elle désigne celle et ceux qui sont privés de toute capacité de parler parce que nous n'avons pas la capacité de l'entendre : si les subalternes parlaient, au moment où il faudrait entendre leur parole elle ne serait pas entendue. Il y a une forme de domination radicale qui exclut le subalterne de toute représentation, faisant de lui un *sans-voix*, et lui interdisant tout rôle significatif dans l'histoire¹⁷². S'il peut paraître excessif d'appliquer à des étudiants occidentaux une catégorie utilisée pour évoquer certaines femmes indiennes, il faut néanmoins se rendre compte de l'impossibilité matérielle de rendre compte de cette parole étudiante¹⁷³, qui est restée orale, produite par des anonymes difficiles à retrouver *a posteriori*, et dont les rares traces observables (notamment sur les murs) ont rapidement été effacées, si bien qu'il ne restera que le montant des factures produits par l'institution pour chiffrer les dégâts qui « parlera »

¹⁷⁰ Terme emprunté à Gramsci, qui nommait ainsi les *masses*, ou les *classes*, ou les *forces* dominées dans un contexte historique donné (Gramsci, 1978).

¹⁷¹ Elle place notamment le subalterne en dehors de la logique capitaliste, au sens où il n'y aurait *aucune place* pour les populations subalternes, interdites d'entrée dans les antagonismes de classes et condamnées au non-être.

¹⁷² Spivak radicalise la thèse des historiens des *subaltern studies*, selon lesquels le moment post-colonial maintient un ordre inégalitaire transnational, conduisant à priver les masses subalternes de toute possibilité d'accès à une parole politique.

¹⁷³ On peut chercher cette parole dans les traces laissées par les syndicats, sauf que cela correspond à une partie relativement faible de la population étudiante globale.

pour les étudiants mobilisés. La concomitance de ces différents éléments fait que cette parole étudiante risque toujours de rester inaccessible aux contemporains.

Comprendre la thèse des subalternes et leurs pratiques pendant la période de blocage

La thèse dominante excluait la rationalité possible des étudiants en lutte en la considérant comme une situation anormale. Au niveau médiatique, on entendait davantage parler de leurs comportements les plus primaires et les rapprochant des animaux : ils crient, ils ont une sexualité débridée, ils détériorent, etc. Cette thèse faisait des étudiants en lutte des subalternes. Les subalternes peuvent parler mais on ne les entend pas. Il s'agit d'un état de domination qui fait clairement du subalterne un *sans-voix*. Il faut déduire de ces quelques lignes qu'entendre ces voix nécessite déjà une pratique et une épistémologie, voire une pratique théorique et peut-être une lutte des classes *dans* la théorie.

Comme l'énonçaient les intéressés eux-mêmes, ces mobilisations étudiantes s'inscrivaient dans une vieille tradition : Mai 68, Loi Devaquet en 1986¹⁷⁴, CPE en 2006, etc. Les étudiants le revendiquaient d'ailleurs clairement. On peut sans doute aussi inscrire ces perturbations dans une longue généalogie de révoltes juvéniles. Si l'histoire de l'éducation et de la socialisation de la jeunesse, l'histoire de sa scolarisation, ont toujours rencontré des épisodes de crise, ces moments n'ont pas toujours été pleinement mis en évidence, car, reconnaissons-le, l'histoire de l'École a souvent été menée du point de vue de l'institution. Pour le dire en d'autres termes, l'histoire du gouvernement des enfants et des jeunes générations a toujours été faite du point de vue des gouvernants, et non des gouvernés (Riondet, 2014). Ces phénomènes récurrents pendant lesquels les gouvernés (les enfants, les adolescents, les lycéens, les étudiants) cherchaient à perturber la machine ne sont pensables qu'à partir d'un *pas de côté* du chercheur¹⁷⁵.

¹⁷⁴ Projet de loi de réforme des universités présenté en 1986 par Alain Devaquet (1942-2018) et introduisant la sélection des étudiants à l'entrée des universités.

¹⁷⁵ Bien que les auteurs en question ne travaillaient pas sur la parole des perdants de la lutte scolaire, c'était pourtant bien le pari méthodologique sous-jacent de Baudelot et Establet dans *l'École capitaliste en France* (1971) : en prenant le point de vue des laissés pour compte, on s'apercevait que l'idée d'École au singulier et la perception mentale

Face à ces phénomènes d'indiscipline et de soulèvements, l'institution et l'État ont ainsi régulièrement fait des *concessions tactiques*¹⁷⁶. C'est ainsi qu'apparaissaient le délégué et le foyer après 1968 pendant que les Surveillants Généraux devenaient des Conseillers Principaux d'éducation. C'est dans ce type de rapport de force que la vie lycéenne connut des mutations symboliques suite aux importantes manifestations lycéennes dans les années 1990. Pourtant, dans ces évolutions, la structure même des rapports entre adultes et enfants, et l'atmosphère des établissements n'avaient pas évolué de manière spectaculaire. D'un certain point de vue, l'École-Caserne se portait encore bien¹⁷⁷.

Pour le chercheur, prendre en compte ces marges de l'histoire officielle, se munir de sens historique pour mettre à distance certaines interprétations, est une chose, mais il doit pouvoir aborder le terrain concret et rencontrer ce que les synthèses livresques ne lui permettent pas d'approcher. En cherchant à décrire le réel en prenant en compte une diversité d'éléments sans préjugés, en prenant en compte une mise en intrigue historique, en tentant de désamorcer le biais de notre regard d'agent institutionnel, nous tentons de plus en plus de devenir observateur lambda, cherchant à comprendre sans jugement *a priori*, en arpentant le campus, en collectant des données, pour déceler quelques éléments significatifs par-delà les discours médiatiques et les communications politiques. Cela permettait progressivement un triple déplacement : envisager la parole des étudiants (faite d'arguments et de significations), l'insérer dans une histoire et une actualité, prendre en compte la critique en actes derrière les discours. Comme nous allons le voir : le mouvement des étudiants en lutte n'était pas simplement un discours critique de la réforme universitaire à venir s'inscrivant dans une histoire particulière, c'était également une expérience collective propre.

Penser cette expérience nécessitait de réfléchir au terme le plus approprié pour désigner ce qui était à l'œuvre. Rapidement, une interrogation s'imposa : s'agissait-il tout d'abord de grève ou d'un blocage ? L'écran d'informations de l'entrée principale du Campus

d'une Ecole organisée par paliers progressifs étaient un mythe idéologique pour une majorité d'enfants.

¹⁷⁶ « La lutte des classes bourgeoise ne désarme jamais. Quand elle doit céder du terrain, c'est pour le reprendre » (Althusser, 2014, p. 241).

¹⁷⁷ Nous adaptons au contexte scolaire cette phrase explicite : « la prison, pour un anachronisme, pour une survivance inutile et indue, se porte bien » (Artières et Potte-Bonneville, 2007, p. 250).

Lettres et Sciences Humaines indiquait : « Campus occupé ». Lors des AG, certains étudiants n'hésitaient pas à dire qu'ils étaient moins bloqueurs que... le président qui faisait fermer les bâtiments. De fait, plusieurs étudiants en lutte occupaient le terrain, et les visiteurs du site ne pouvaient que constater une réappropriation des locaux. Il est sans doute symptomatique d'observer comment la cafeteria (facteria) est devenue par un tag la ZADteria. Cette référence aux ZAD (Zone à Défendre), était également visible dans d'autres formules : « ZAD ta FAC ». Plus qu'une référence à un mode de résistance, c'était surtout une manière de revendiquer une autre manière d'habiter le campus qui répondait sans doute objectivement à une évolution effective de la condition des étudiants¹⁷⁸ que l'on ne cherche pas à voir. Sur place, on voyait apparaître des fauteuils, des restes de canapé, des filets de badminton, du matériel pour cuisiner, une balançoire. Bref, la cour centrale muait en gré des réagencements de ces autochtones.

Un symbole fort de cette réappropriation fut le changement de nom du campus. Le groupe d'étudiants en lutte décida de renommer le campus « université populaire du sapin Nancy2 ». Sans doute était-ce au départ une blague, qui se mua en véritable concept. Alors que l'Université Nancy2 avait laissé place il y a plusieurs années à la terminologie Université de Lorraine en regroupant les différentes universités locales, le campus Lettres et Sciences Humaines de Nancy revenait à une formulation antérieure, « Nancy2 », que l'on croyait ensevelie. Quant à la référence au sapin, elle faisait référence à l'un des deux arbres au cœur du campus¹⁷⁹. (Re)Nommer un « commun » n'était à l'évidence pas un geste anodin. Cette nouvelle appellation (complétée parfois par les termes, « libre » ou « autogérée ») était un marqueur identitaire qui caractérisait l'expérience par-delà les différences politiques (au point d'avoir un *logo*, qui fleurissait sur les murs du campus), elle était une manière de repenser l'espace, elle était également un programme.

L'occupation s'entendait au sens large. À plusieurs reprises, des étudiants effectuèrent des manifestations improvisées ou se joignirent à

¹⁷⁸ Nombreux sont les étudiants qui travaillent en dehors des cours, et la manière d'habiter le campus a fortement évolué en une vingtaine d'année. Il n'était alors pas rare que les étudiants restent sur le campus en dehors des heures de cours, ils pouvaient se restaurer, converser, assister à des séances de ciné-club le soir ou des concerts dans les amphithéâtres.

¹⁷⁹ En réalité, il s'agit davantage d'un cèdre. Un arbre plus petit est à ses côtés, il s'agit d'un mélèze. Les deux seuls arbres du campus.

des regroupements plus officiels. Indépendamment des rassemblements avec les personnels précaires de l'Éducation Nationale et les cheminots, ils se mobilisaient également le 28 mars contre les violences policières et l'Extrême Droite, puis le 09 avril contre les affrontements à Notre Dame des Landes. Par ailleurs, le terme d'occupation peut s'entendre de différentes manières, on occupe un territoire, mais on s'occupe également, et on s'occupe en particulier de soi. Tous les jours, un programme était proposé. Cela pouvait être des cours, des conférences, des ateliers. Toute cette inventivité n'a-t-elle pas échappé aux enseignants-chercheurs ? Les cours pouvaient être donnés par les étudiants eux-mêmes, ou par des enseignants. Les sujets possibles étaient larges : « Transformations de l'enseignement supérieur britannique dans les années 1970 » (11/04), « Le peuple, les étudiants et la révolution de 1848 appuyés sur l'Éducation Sentimentale » (12/04), l'expérience carcérale (13/04), « Anarchisme, communisme, mouvement ouvrier », « Les mouvements étudiants en Turquie » (16/04), les pédagogies critiques et Paulo Freire (20/04). Il y avait des ateliers : la pratique de la sculpture, la maîtrise technique d'un ordinateur, flouter les photos, faire de la poésie, du théâtre improvisé, les arts du cirque, etc. Les ateliers étaient aussi en lien avec le corps : « Comment pratiquer l'auto-défense ? », « Comment faire entendre sa voix en toute circonstance ? » (12/04). En parallèle à ces activités, il y avait des comités constitués et la vie quotidienne tout simplement : organisation de repas (pizza, barbecue, etc.), concerts et projections (l'expérience de *Nuit Debout*, *Le Spectre du Fer*, *Le jour d'après*, *Into the Wild*, *L'an 01*).

L'occupation donnait lieu à des formes d'expression diverses, et notamment sur les murs. Du point de vue de la Loi, un tag ou un graffiti sur un mur non autorisé est un délit. Pour l'institution propriétaire des murs, c'est une dégradation qui entraîne un coût et une réparation. Pour les auteurs du tag en question, le sens est évidemment différent. Se pose ici la question suivante : « le tag peut-il être autre chose que du vandalisme ? » (Go, 1998, p. 255) En considérant l'expression de soi, la volonté de se faire connaître d'exister dans le gigantisme urbain, le chercheur peut légitimement considérer que le tag constitue « une pratique sociale aléatoire qui n'entre pas dans un cadre institutionnel ou académique », « qui lutte contre le pouvoir d'effacement de l'institution collective qui pénalise » (pp. 255-256). Si le tag peut incarner le cri d'un individu pour exister qui, matériellement, décide de laisser une trace dans son environnement, il est aussi le moyen de faire émerger une parole, un

discours, des références. Il n'est plus la mise en évidence de son surnom, mais un moyen de faire entendre ce que l'on tait, faire émerger une revendication, quelle qu'elle soit. Dans le contexte local du campus étudié, il est intéressant de porter attention à l'émergence de ces pratiques, leur accélération, d'autant que dans un contexte d'occupation, ces inscriptions ont une durée de vie plus longue que d'ordinaire (puisque, d'habitude, l'institution les fait effacer le plus rapidement possible) et parce que ces inscriptions délimitent un espace de pensée dans lequel baignent les étudiants présents sur le campus, qu'ils partagent ou non initialement ces références.

Le quotidien de l'expérience autogérée de « l'Université populaire du sabin Nancy2 » en est l'expression la plus signifiante. Les étudiants n'ont pas attendu l'avis des enseignants, fussent-ils d'accord avec eux d'un point de vue politique. Ils se sont affranchis de la manière dont on les considérait. Ils ont recréé un commun. Dans l'élaboration de ce commun, les citations délimitaient autant matériellement que symboliquement une « communauté de références » (Hess et Deulceux, 2009b). Or, ces références ne venaient pas de nulle part. Elles sont sans doute le fruit de socialisations diverses. Cela peut être en lien avec une socialisation hors École, par le biais de la famille, de réseaux, d'associations, de syndicats, mais ces références peuvent être aussi des rémanences d'enseignements suivis dans la trajectoire des étudiants. Il est évident que cette communauté fut bel et bien traversée de différents apports. Ces apports pouvaient être des thématiques de cours, mais également des types d'activités liés à des pratiques non scolaires et touchant à la quotidienneté. Certains venaient poser la question du genre, du veganisme, de l'expérience en milieu carcéral, etc. Chacun donnait de soi dans une entreprise éducative globale de jeunes adultes. Potentiellement, chacun concevait de poursuivre un travail de formation de soi.

Les premières vagues de tags semblent être apparues au bout d'une semaine, voire d'une dizaine de jours. Il faudrait recenser les types d'énoncés et les calligraphies, pour isoler les tendances composant ces pratiques qui ne sont, sans doute, pas le fait des mêmes personnes. Parmi cette diversité, un type d'énoncé faisait référence à des productions livresques : il s'agissait de citations ou d'extraits d'auteurs. On trouvait même de la philosophie. En l'occurrence, les étudiants faisaient référence au philosophe américain Henry David Thoreau (1817-1862), un poète naturaliste, dont l'œuvre majeure fut *Walden* qui influença de nombreux philosophes et intellectuels, comme Gandhi (1869-1948), à travers l'idée

et la pratique de *désobéissance civile*. Cette notion était d'ailleurs explicitement évoquée sur l'un des murs des bâtiments du campus. Ces références ne sont pas anodines, elles sont actuellement au cœur des réflexions sur le perfectionnisme moral en philosophie. Elles permettent sans doute de comprendre le mode de pensée de certains bloqueurs, la manière de se légitimer, mais également pourquoi cette mobilisation a pu être *a minima* suivie.

Dans les différentes AG, les bloqueurs ou pro-bloqueurs n'eurent de cesse d'opposer au discours critique les présentant comme égoïstes et prenant en otage la majorité des étudiants, *l'action au nom des intérêts collectifs*. Les débats animés entre étudiants faisaient émerger à cet endroit une problématique fondamentalement philosophique : la question morale. Est-il moral de bloquer un campus contre l'avis de la majorité ? Pour d'autres, l'interrogation avait un préalable : qu'est-ce que la morale ? Il est intéressant de faire remarquer que le perfectionnisme moral (et la désobéissance civile) peut apparaître comme une « forme d'individualisme radical qui n'est pas une revendication de l'intérêt privé, mais au contraire, public, ordinaire » (Laugier, 2010, p. 349). Il n'est alors pas illégitime de penser que, du point de vue des bloqueurs, la morale était en fait de leur côté.

Si tout cela était bien réel et effectif, il ne faudrait pas sur-interpréter le nombre de participants ou sous-interpréter les difficultés d'organisation concrètes. Néanmoins, ces élaborations sont bien le signe de *quelque chose*, que le chercheur en sciences humaines et sociales peut chercher à analyser. C'est dans ces expériences alternatives en marge des normes que parfois l'observateur peut découvrir des phénomènes instructifs à analyser et objectiver. Cette expérience pouvait sembler ne concerner qu'entre une vingtaine et une centaine d'individus (nous parlons ici des bloqueurs¹⁸⁰), mais elle nous montre clairement que l'on n'émancipe pas quelqu'un, car au contraire quelqu'un s'émancipe d'une autre personne, d'un regard, d'une assignation, d'un milieu, ou même d'une identité trop cloisonnée. Être étudiant, c'est avoir un corps, et un rapport à son corps, un certain lot de capacités et d'incapacités. Comme l'écrit Rancière : l'émancipation induit une rupture avec cette « corporéité » du quotidien (2009, p. 57). Il n'y a qu'à entrer dans la salle des professeurs ou assister

¹⁸⁰ Du point de vue factuel, nous pensons qu'il faut distinguer deux sous-groupes d'acteurs : les bloqueurs (dont le noyau doit être d'une vingtaine ou trentaine de personnes) et les pro-blocage (qui serait un millier d'après la consultation électronique), qui soutiennent sans nécessairement être des bloqueurs actifs .

à une réunion d'équipe pédagogique pour se rendre compte que la représentation de l'étudiant lambda qui circule dans ces espaces renvoie à la perception de l'étudiant comme un être passif, discret, peu engagé, comprenant laborieusement les longs développements du professeur, et qui part du campus dès que les cours sont terminés.

Par rapport à la thèse dominante ou le surplomb de la lecture historique, nous proposons ici de lire différemment la situation en suggérant d'interpréter le réel à partir d'éléments inspirés de la pensée de Henri Lefebvre (1901-1991). Cette situation, pendant quatre semaines, peut être considérée comme la résultante d'une œuvre collective et sociale (l'expérience du sapin), en tant que celle-ci constitue « un centre provisoire qui rassemble ce qui, par ailleurs, se disperse » (Hess, 2009, p. 207). Cette œuvre est le croisement de différents « moments » vécus par des individus, rassemblant diverses personnalités ayant choisi de ne plus être emportées par leur quotidien¹⁸¹. Il y aurait là un double postulat de départ. D'une part, le refus d'une certaine quotidienneté traditionnelle, délimitant l'étude, la vie familiale, les loisirs, et le refus même d'une quotidienneté universitaire contemporaine classique, et de son séquençage. D'autre part, le postulat de l'égalité à partir duquel l'étudiant peut parler, penser, créer. À travers cette expérience, émergerait l'idée d'un « homme total » ou d'une nouvelle « femme totale », pouvant « réaliser ses possibles dans plusieurs dimensions : le travail manuel, la vie intellectuelle, la création artistique » (Deulceux et Hess, 2009, p. 115).

Il ne s'agissait pas de nihilisme pur, mais d'une manière de faire émerger une autre institution universitaire dans laquelle les étudiants assumeraient d'être davantage instituants qu'institués. Cette nouvelle institution serait ouverte sur le monde et ses questions vives ; elle développerait des contenus qui ne seraient pas directement impactés par le thème de l'insertion professionnelle ; elle serait connectée à des activités qui seraient d'une extrême diversité¹⁸² ; elle renverrait à une vie locale, intense, collective. En cela, et en actes, le mouvement a

¹⁸¹ « La quotidienneté pose des questions nouvelles. Et d'abord celle-ci : l'acceptons-nous dans ses modalités, à la fois étranges (aliénées) et triviales, inhumaines et familières, disjointes et monotones ? La subissons-nous comme un destin, ou bien pouvons-nous et devons-nous envisager une maîtrise du quotidien comme une dimension de la liberté, une transformation radicale de l'homme devenu quotidien et défini jusqu'à un certain point de quotidienneté ? » (Deulceux et Hess, 2009, p. 111).

¹⁸² Cette diversité pouvait sembler paradoxale quand, lors de la même journée, étaient programmés un atelier Vegan... et un barbecue.

profondément interrogé l'*hypothèse de base*¹⁸³ de l'enseignement universitaire, qu'il s'agisse de son recrutement, de sa conception de l'enseignement, mais également de la jeunesse, de la culture, de la recherche, de ses enjeux, de ses objectifs. Dans cette nouvelle institution universitaire adressée à tous (populaire et ouverte sur l'extérieur, les non-enseignants), on voulait sans doute en finir avec une représentation implicite de l'étudiant comme un individu présent par défaut, assistant laborieusement à des cours, souvent marqué par l'enjeu d'insertion socio-professionnelle, dans des formations disciplinaires cloisonnées, n'ayant pas le temps de rester sur le campus, d'avoir une vie étudiante, attendant de valider sa formation, de passer une évaluation, sans se poser la question de l'instruction ou de la découverte.

Plusieurs éléments pouvaient sembler proches des caractéristiques des événements de Nanterre en 1967 et en 1968. Relisons ce passage que l'on croirait écrit récemment :

« Le faible niveau de l'enseignement secondaire et du baccalauréat, l'absence de *numerus clausus* à l'entrée dans les Facultés, l'aspiration généralisée aux études supérieures entraînent en effet l'aspiration généralisée aux études supérieures entraînent en effet l'admission d'un pourcentage croissant d'étudiants qui n'arrivent pas à les suivre. Un tiers d'entre eux s'avère au bout de quelques mois inaptes. Les uns sont d'un niveau intellectuel insuffisant. Chez les autres ni la famille ni le lycée n'ont développé les qualités mentales requises pour cette réussite : concentration soutenue de l'attention, aménagement du travail personnel, capacité de réorganisation rapide des données » (Epistémon, 1968, pp. 116-117).

Bien des enseignants actuels pourraient tenir ce type de discours. Anzieu expliquait également qu'il y avait trois facteurs expliquant la montée du mécontentement étudiant : la saturation de la faculté, la désorganisation du personnel enseignant et administratif dans le contexte de la réforme universitaire Fouchet, l'inadaptation du campus et ses alentours. Bien que la situation nancéenne soit globalement incomparable au contexte de Nanterre, ces trois points (saturation, désorganisation dans un contexte de réforme, implantation du campus) existent néanmoins, dans une certaine mesure. Anzieu précisait aussi qu'il y avait un certain climat intellectuel à Nanterre : la sociologie d'Henri Lefebvre et les courants liés à la pédagogie ou l'analyse institutionnelle ; une philosophie anti-structuraliste ; une psychologie très marquée par la dynamique des groupes et la psychologie sociale. À

¹⁸³ Nous reprenons ici une formulation de Lapassade (1973).

Nancy, il n'y a pas, semble-t-il, d'écoles de pensée suffisamment ancrées localement pour marquer les esprits des étudiants locaux, ni de discrédit du savoir. Enfin, Anzieu parlait du déni de parole et d'expression des lycéens et des étudiants dans les années 1960, de la demande de certains d'avoir plus de pouvoir et parfois même d'une forme de nihilisme diffus ; tout cela ne correspond pas vraiment à la conjoncture nancéienne. Si un « air de famille » caractérise ces deux moments car les questions de l'égalité, de l'enseignement supérieur de masse et de la sélection à l'université sont toujours d'actualité, on voit facilement que les conjonctures sont bien différentes¹⁸⁴.

L'expérience nancéienne était sans doute vouée à l'échec, car elle ne pouvait être représentative de la population estudiantine d'un « grand établissement » qui comprend une multitude de cursus, de formations, d'instituts et de campus, où notamment la faculté de Lettres et Sciences Humaines est totalement marginalisée. Plus que jamais, aujourd'hui, le milieu étudiant est hétérogène. De fait, il ne fut pas surprenant que la mobilisation n'ait pas « pris » sur des campus où les options politiques et le recrutement social différaient nettement de la situation du campus Lettres. Il ne fut pas non plus surprenant qu'à Nancy cette mobilisation ne fût pas d'émules en dehors du campus. En tant qu'étudiants, ils sont titulaires du baccalauréat ou d'un équivalent, ils ne sont donc pas les plus lésés dans la compétition sociale qui est à l'œuvre dans le système éducatif¹⁸⁵. Mais en tant qu'ils sont inscrits dans des formations en sciences humaines et sociales, ils sont néanmoins déjà à l'écart de certaines formations, notamment pour les grandes écoles¹⁸⁶. Curieux entre-deux, pour ces étudiants mobilisés, qui constituait peut-être une difficulté presque insurmontable pour se faire entendre par d'autres.

L'expérience du blocage, un *analyseur* de la situation de l'enseignement supérieur contemporain ?

¹⁸⁴ Un collègue me dit, un jour, la phrase suivante : avant les étudiants étaient révolutionnaires et les enseignants, réactionnaires ; maintenant, les enseignants sont révolutionnaires et les étudiants, réactionnaires.

¹⁸⁵ « Parmi les individus sortis de la formation initiale avec au plus un brevet des collèges au cours des dernières années, 55% ont un père ouvrier, 70% une mère elle-même sans diplôme » (Peugny, 2013, p. 68)

¹⁸⁶ « 51% des élèves des « grands établissements » ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure (et 4% un père ouvrier), tout comme 58% des élèves des écoles supérieures (2% ont un père ouvrier) » (Peugny, 2013, p. 73)

Pour le chercheur, le problème en jeu était le suivant : comment penser cet épisode du blocage dans le cadre de ces mobilisations étudiantes ? Nous avons émis plusieurs hypothèses pour comprendre la prudence, la réserve, l'inconfort, l'incompréhension massive des enseignants-chercheurs sur cette expérience du blocage : manque de liens avec le terrain, manque de sens historique, manque d'une pensée de l'État (qui penserait l'État dans notre pensée).

Ni la thèse dominante (thèse de la criminalisation du blocage), ni la simple mise en intrigue historique (thèse de la répétition mécanique de l'Histoire) ne permettent de comprendre le ralliement d'une masse d'individus à l'éventualité de l'expérience du blocage (alors même qu'ils ne sont ni sous le joug d'agitateurs professionnels, ni particulièrement instruits sur ces questions touchant à l'histoire de l'enseignement supérieur, à l'histoire et la philosophie politique, ainsi que la sociologie critique), et encore moins, le consentement, le laisser-faire ou la désertion du campus.

Il restait néanmoins une question. Par-delà le manque d'organisation et de culture de la lutte, comment cinquante à cent étudiants, dont une petite vingtaine restent habiter sur place, peuvent maintenir une situation de blocage sur plusieurs semaines ? Par la force ? La persuasion ? L'argumentation ? De fait, au niveau local, il serait imprécis de réduire la situation sur le campus à un blocage d'une extrême minorité, en force, d'étudiants ou d'agitateurs professionnels, face à la majorité des usagers et personnels. Rarement, en réalité, les accès ont été totalement bloqués et empêchés, ce qui exige pour l'observateur de penser ce curieux phénomène de respect de la chaise symbolique. Pour quelles raisons, des étudiants et des personnels, technique ou enseignant, ont pu autant respecter la présence d'obstacles modestes ? Peut-être les non-bloqueurs ne voulaient-ils pas entrer dans un conflit ; sans doute l'administration redoutait-elle l'usage de la force et ses éventuelles conséquences. D'autres scénarii sont envisageables. Des étudiants ont pu trouver une occasion de rester chez eux ou de profiter du printemps. Certains enseignants ont pu se concentrer sur d'autres tâches de leur quotidien professionnel (la recherche par exemple). Des membres du personnel ont pu adhérer à une critique des conditions de travail, etc. Peu importe les raisons officielles, implicites ou inconscientes, le fait est que la présence de ces chaises fut actée¹⁸⁷. Sans pour autant que les bloqueurs soient

¹⁸⁷ Du point de vue de certains bloqueurs, on n'hésitait pas à dire qu'il s'agissait d'une occupation et d'une autogestion, davantage qu'un blocage. Selon ces personnes, la

nombreux et officiellement encouragées, la mobilisation est davantage reconnue qu'on ne le pourrait le croire. Sous des formes d'adhésions qu'il conviendrait de décrypter en détails, la mobilisation était sans doute relativement légitime pour différents groupes d'individus sur le campus sans pour autant que ces personnes ne soient favorables à un blocage de longue durée ou soient heureux de la situation.

Si l'on va au bout de l'hypothèse d'un perfectionnisme moral en jeu, même dans des proportions qui ne seraient pas importantes, on peut produire quelques remarques sur ce respect de la chaise. En philosophie politique, on a coutume de penser dans le sillage des théories sur le contrat social que le consentement est la base de toute société. Pour Marrati (2010), la responsabilité de chacun est engagée dans la société, même quand les grandes décisions semblent être prises par une minorité de personnes concentrant les pouvoirs. Une question fondamentalement éthique, politique et démocratique pour un perfectionniste moral est donc la suivante : à quoi suis-je en train de consentir ? Pour les bloqueurs les plus actifs et véhéments, l'expression de soi-même, dans les AG, en manifestations, sur les murs, est sans doute, de leur point de vue, la recherche de leurs vrais besoins et de leurs désirs légitimes. Dans ce contexte, on assistait à un processus de déliaison par rapport au langage dominant, les bloqueurs ne parlaient pas de compétences ou d'insertion professionnelle, ils parlaient de culture, savoirs, d'ateliers, d'activités, de critique, en multipliant les références à des expériences de soustraction (Thoreau, Mai 68, mais également la référence à la Commune sur le site de Tolbiac). Dans cette expression émergea également toute une production, une lecture critique de la situation universitaire actuelle. De fait, ces actions ont conquis, ou en tout cas, ont interpellé des étudiants qui hésitaient dans leurs positionnements, mais également des personnels, qui, sans être particulièrement engagés, ont suspendu leur consentement à ce « nous » de l'Université auquel ils participent. Certes, il y a sans doute des individus parmi le personnel qui peut-être se reconnaissent dans ce blocage. Certes, il y a, à l'inverse, des membres du personnel qui n'auraient rien contre une intervention des forces de l'ordre, qu'ils soient ou non favorables à Parcours Sup. Entre ces deux opposés, il y a une masse de personnel qui doit être habitée par des tensions contradictoires :

fermeture des bâtiments (la Bibliothèque Universitaire notamment) était le fait de la Présidence, qui, de son côté, défendait ces fermetures provisoires par la non-garantie des conditions de sécurité. Cela donnait lieu à une scène paradoxale : le message d'un groupe de bloqueurs à destination de la Présidence pour la réouverture de la Bibliothèque...

faire cours, travailler normalement, faire en sorte que les examens aient lieu, ne pas déranger la routine quotidienne, mais concédant parfois que certains arguments avancés dans la mobilisation se défendent, cultivant peut-être une sympathie avec une mobilisation montrant que les étudiants sont plus actifs qu'on ne le pensait, ou partageant peut-être l'idée qu'il y a bien des contradictions fondamentales dans la réalité de l'enseignement supérieur français. Cependant, à l'ère des sociétés de communication, l'adage « qui ne dit mot consent » a sous doute plus de conséquences que par le passé.

Nous avons essayé d'adopter un point de vue plus internaliste aux événements locaux, tout en les resituant dans une histoire, et en essayant d'analyser les propres résistances d'enseignants-chercheurs. L'enjeu de ce texte n'était pas d'instruire le débat sur la sélection à l'université, mais de penser des fragments du réel. Pour reprendre une formulation propre à l'*Analyse Institutionnelle*, il s'agit de « démêler le social-en-train-de-se-faire » (Monceau et Savoye, 2003, p. 7). Dans ces épisodes, une parole étudiante critique, si hétérogène soit-elle, avait bel et bien fait effraction au milieu de nos propres représentations. C'était la question fondamentale qui était sous nos yeux. Reconnaître une parole ne consiste pas nécessairement à faire la promotion de ce qui est dit ou à légitimer ce qui est fait. Il était néanmoins nécessaire de relever cette curieuse rencontre manquée : un mouvement étudiant qui a émergé en dehors des enseignants et personnels, et dont ces derniers ont parfois peiné à comprendre les actions. Bien que certains enseignements ne soient pas encore devenus des « biens vacants » à l'image de la sociologie à l'automne 1968 à Nanterre, il est sans doute permis de penser que le Campus Lettres et Sciences Humaines de Nancy a connu, l'espace de quelques semaines, et à l'échelle d'un petit campus de province, un épisode de « transe institutionnelle », au sens donné par Lourau d'une l'institution qui ne correspond plus à ses fins officielles, délestée de certaines « évidences » par des actions diverses et trahissant « l'illusion comique (théâtrale) sur laquelle repose la société » (1968, pp. 34-35). L'expérience de « l'Université populaire du sapin Nancy2 » montrait qu'il n'avait pas eu besoin de nous, enseignants-chercheurs, ni de nos regards biaisés. Cependant, il ne faudrait pas surdéterminer le début de lecture que nous proposons ici, car l'expérience autogérée qu'il conviendrait d'objectiver plus en détails, n'est qu'un aspect des événements. Il est tout aussi important de saisir ce nouveau « commun » à l'œuvre que de comprendre ses conditions de possibilité, à savoir le

silence de la masse des étudiants et le relatif consentement global des agents de l'institution. Cette interprétation est d'autant plus importante à faire qu'elle est difficile car la conjoncture universitaire et intellectuelle s'est considérablement modifiée en cinquante ans¹⁸⁸, conduisant à criminaliser un blocage sans chercher à comprendre l'enjeu d'émancipation d'une occupation¹⁸⁹.

Dans notre texte, les prémisses d'une recherche possible ont été jalonnés. Nous avons ici commencé à aborder une réalité, l'enseignement supérieur aujourd'hui, à travers le contexte hétérogène des événements concrets sur un des campus d'un établissement de l'enseignement supérieur. Il conviendrait de prendre le temps de le réinscrire dans une mise en perspective historique, à la fois locale (Nancy), régionale (l'éducation, l'enseignement, l'université) et globale (au niveau culturel, social, politique). Ce que l'on commence à apercevoir, c'est un espace d'opinions et de positions beaucoup plus hétérogènes¹⁹⁰ et incertaines¹⁹¹ que l'on ne pourrait le penser, et des tensions souvent déterminées socialement, culturellement et politiquement, qu'il faudrait décortiquer. Il resterait à analyser certaines mises en opposition (sociales et scolaires) à l'œuvre dans les discours produits par certains étudiants (déjà recrutés dans le supérieur, inscrits dans des formations avec débouchés et socialement plus valorisées, sans doute sur les rails d'un niveau de qualification supérieur) à l'encontre de leurs congénères bloqueurs défavorisés qu'ils estimaient ignorants, mal informés, se trouvant des excuses, en dehors de la vraie vie, ayant des comportements douteux et fondamentalement "anti-démocratiques"¹⁹². Il resterait également à analyser la répartition des rôles et des légitimités au sein même des

¹⁸⁸ La manière dont est considérée actuellement l'action de blocage est assez loin du contexte et de la mode maoïste des années rouges françaises considérant que *l'on a toujours raisons de se révolter* (Badiou, 2012).

¹⁸⁹ « [Occupation] ne signifie pas simplement une relation à l'espace mais aussi une manière d'employer son temps » (Rancière, 2018, p. 44). On ne peut séparer cette citation d'un autre énoncé : « Reconquérir le temps, c'est alors transformer cette succession des heures où rien jamais ne doit arriver en un temps marqué par une multitude d'événements » (*ibid.*, p. 34).

¹⁹⁰ De nombreux désaccords et de lignes de tension existent parmi les bloqueurs et au sein également des anti-bloqueurs.

¹⁹¹ Il n'est pas rare d'entendre un étudiant dire que sa position avait évolué (de anti-blocage à pro-blocage, et inversement, de pro-blocage à anti-blocage).

¹⁹² Des types d'assignation et de stigmatisation que l'on retrouve dans des recherches portant sur les mobilisations nti-CPE (Palheta, 2008) et plus largement dans l'histoire au sujet des classes prolétariennes.

étudiants en lutte par rapport à leur trajectoire sociale, scolaire, militante, pour observer si les étudiants les plus défavorisés, les moins pourvus en capitaux culturels, les plus en difficultés à l'université ont réellement pris part à cette mobilisation ou s'ils n'étaient déjà plus sur le campus en cette fin de second semestre.

À l'évidence, il n'y a pas de conclusion à écrire dans un texte de ce type, car il s'agit d'un ensemble d'hypothèses, de propositions et d'amorces. Il resterait maintenant à prolonger ces réflexions, à prendre en charge ces chantiers, à affiner les analyses. Pas de propos conclusifs, car, de toutes façons, le mouvement social continuera sa route, quel que soit le regard du chercheur. Celui-ci peut se rêver observateur privilégié du haut de sa tour d'ivoire, les *gens ordinaires* feront leur vie. Quelle que soit la position que l'on peut défendre sur la question de la loi ORE et de Parcours Sup, et par-delà les éventuelles positions de principe, il reste des réalités à étudier et dans lesquelles, en tant qu'enseignants-chercheurs, nous sommes impliqués, et que nous avons à penser. De fait, ces événements de mars et avril 2018 auront donné à voir un kaléidoscope de personnes et un alignement des planètes. Si la mobilisation s'arrêtait d'elle-même ou si, quels que soient les moyens et les stratégies, *on* venait à bout de ces événements, la disparition des symptômes ne résoudrait pas mécaniquement l'effectivité d'une crise. Si dans une lecture althusserienne, l'appareil universitaire est bien au croisement de plusieurs autres appareils (scolaire, syndical, politique) et qu'il s'y joue des processus contradictoires de politisation et de dépolitisation (Sibertin-Blanc, 2010), on a pu voir dans ce exemple local que des expériences sans lendemain avaient pu émerger. Il est significatif que les enseignants-chercheurs en sciences humaines sociales ne s'y soient pas particulièrement intéressés alors pourtant qu'elles révélaient sans doute un malaise très profond au sujet de ce que peut être de nos jours l'enseignement supérieur français, et en particulier dans un campus de province estampillé « sciences humaines et sociales ».

Références

- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État (notes pour une recherche). *La Pensée*, 151,
- Althusser, L. (1995b). *Sur la reproduction*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Althusser, L. (2014). *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Artières, P. et Potte-Bonneville, M. (2007). *D'après Foucault*. Paris : Les Presses ordinaires.
- Badiou, A. (2012). *Les années rouges*. Paris : Les Prairies Ordinaires.
- Bantigny, L. (2018). 1968. *De grands soirs en petits matins*. Paris : Seuil.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Baudelot, C. et Establet, C. (2004). École, la lutte de classes retrouvée. In L. Pinto, G. Sapiro et P. Champagne, (dir.), *Pierre Bourdieu, sociologue*, pp. 187-209. Paris : Fayard.
- Boucheron, P. (2015). *Au banquet des savoirs. Éloge dantesque de la transmission*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux et Presses Universitaires de Pau et des Pays de l'Adour.
- Boucheron, P. et Hartog, F. (2018). *L'histoire à venir*. Toulouse : Anacharsis.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7-3, 325-347.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État*. Paris : Seuil/Raisons d'agir.
- De Cock, L., Larrère, M. et Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Marseille : Agone.
- Deulceux, S. et Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre. Vie, œuvres, concepts*. Paris : Ellipses.
- Epistémon (1968). *Ces idées qui ont ébranlé la France. Nanterre novembre 1967-juin 1968*. Paris : Fayard.
- Galland, O. et Muxel, A. (dir.). (2018). *La tentation radicale. Enquête auprès des lycéens*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Go, H. L. (1998). *L'obscur. Sur le problème de la sagesse*. Lille : Atelier National de Reproduction des Thèses.
- Hess, R. (1973). Le maoïsme, l'analyse et les analyseurs. *L'Homme et la société*, 29-30, 35-44.
- Hess, R. (1991). Le journal institutionnel. *Recherches & Formation*, 9, 67-80.
- Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible, théorie des moments et construction de la personne*. Paris : Anthropos.
- Hess, R. et Deulceux, S. (2009). Sur la théorie des moments. Explorer le possible. *Chimères*, 3/71, 13-26.
- Hourmant, F. (2018). *Les années Mao en France. Avant, pendant et après Mai 68*. Paris : Odile Jacob.
- Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lapassade, G. et Lourau, R. (1968). Université : la fin d'une illusion. *Autogestion*, 7, 1-5.
- Lapassade, G. (1968). Un meeting interdit : autogestion ou cogestion ? *Autogestion*, 7, 7-26.

- Lapassade, G. (1973). La rencontre institutionnelle. *L'Homme et la société*, 29-30, 269-305.
- Laugier, S. (2010). Emerson, la voix, le perfectionnisme et la démocratie (pp343-375). In S. Laugier, (Éd.), *La voix et la vertu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : Éditions La Découverte.
- Loyer, E. (2008/2018). *L'événement 68*. Paris : Champs.
- Macherey, P. (2011). *La parole universitaire*. Paris : La Fabrique.
- Marrati, P ; (2001). De l'importance du désaccord. Perfectionnisme moral et philosophie du langage ordinaire (pp. 321-341). In S. Laugier, (Éd.), *La voix et la vertu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Monceau, G. et Savoye, A. (2003). L'analyse institutionnelle : entre socio-clinique et socio-histoire. *L'Homme et la société*, 147, 7-10.
- Palheta, U. (2008). Lutttes de classe, classes en lutte. Stratification scolaire et mobilisation anti-CPE dans un lycée polyvalent. *Politix*, 2/82, 169-192.
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau*. Paris : Seuil.
- Prost, A. (1981/2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV Depuis 1930*. Paris : Perrin.
- Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Amsterdam.
- Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité*. Paris : Bayard.
- Rancière, J. (2018). *Les temps modernes*. Paris ; La Fabrique.
- Riondet, X. (2011). Regard foucauldien sur la prise de parole lycéenne en 1968. In C. Canut & J-M. Prieur (Eds.), *1968-2008. Événements de paroles*, pp. 122-136. Paris : Michel Houdiard Editeur.
- Riondet, X. (2014). Vers une contre-histoire du gouvernement des enfants. In E. Prairat, (Éd.), *À l'école de Foucault* (pp. 125-152). Nancy : Presses Universitaires de Nancy / Éditions Universitaires de Lorraine.
- Ross, K. (2002/2010). *Mai 68 et ses vies ultérieures*. Marseille : Agone.
- Savoye, A. (1973). Pour une analyse institutionnelle du parti. *L'Homme et la société*, 29-30, 107-114.
- Savoye, A. (2000). René Lourau (1933-2000). *L'Homme et la société*, 136-137, 197-200.
- Savoye, A. (2003). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelle compatibilité ? *L'Homme et la société*, 147, 133-150.
- Spivak, G.C. (2006/1988). *Les subalternes peuvent-elles parler ?* (Trad. J. Vidal). Paris : Amsterdam.
- Soulié, C. (2017). In C. Charle et L. Jeanpierre, (Éds.), *La vie intellectuelle en France II. De 1914 à nos jours*, pp. 470-477. Paris : Seuil.

Compte rendu de séminaire
Séminaire Normes & Valeurs
« L'Hospitalité »

Xavier Riondet¹⁹³ & Henri Louis Go¹⁹⁴

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.

Le séminaire « Hospitalité en éducation » s'inscrivait dans les activités de l'équipe *Normes et Valeurs*, l'une des quatre équipes composant le LISEC. Créée en 2007 par Eirick Prairat, cette équipe se distingue principalement par le croisement de plusieurs approches : philosophie, histoire et didactique. Cette équipe se caractérise également par son fonctionnement. En effet, l'activité principale de cette équipe repose le fonctionnement d'un *séminaire permanent* créé par Henri Louis Go en 2013. Le séminaire se réunit environ six fois dans l'année. Lors de chaque journée, différents membres communiquent à tour de rôle en cherchant à s'inscrire dans le prolongement d'une conférence introductive effectuée par Eirick Prairat, philosophe de l'éducation reconnu. Après avoir travaillé sur l'autorité éducative, l'équipe a travaillé entre 2013 et 2018 sur la philosophie de l'éducation de Dewey, puis sur les analyses foucaaldiennes de l'école, sur le rapport entre normes et éducation, et sur le rapport entre valeurs et éducation¹⁹⁵. En 2018-2019, l'équipe a travaillé sur la question de l'hospitalité en éducation, et un ouvrage devrait paraître en 2020.

En effet, le 12 juin 2018, la conférence d'Eirick Prairat intitulée « Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire » a posé les jalons du

¹⁹³ Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310). Chercheur associé à l'équipe ERHISE, Université de Genève.

¹⁹⁴ Maître de conférences en sciences de l'éducation, habilité à diriger des recherches, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310).

¹⁹⁵ Voir en références les ouvrages produits par l'équipe.

travail collectif. Une dizaine de collègues ont prolongé, à partir de leurs propres travaux, cette première cartographie des enjeux et questions concernant la notion d'hospitalité éducative : Henri Louis Go, « Hospitalité scolaire : une éthique de la singularité ? » (14 janvier) ; Xavier Riondet « Lectures althusseriennes des liens entre hospitalité et histoire scolaire » (25 février) ; Emmanuel Nal, « L'hospitalité dans la séparation : raccompagner et s'effacer » (18 mars) ; Guy Lapostolle, « Les déclinaisons de l'hospitalité dans l'École de la République de 1880 à nos jours » (25 avril) ; Bérengère Kolly, « Pour ne pas être "des poètes fantaisistes" : l'hospitalité comme socialité dans les "maisons des enfants" » (25 avril) ; Anne Ruolt, « Hospitalité scolaire. Contribution historique : la maisonnée comme prototype d'hospitalité selon Pauline et François Guizot dans les Annales de l'Éducation (1811-1815) » (24 mai) ; Jean-Michel Perez, « Hospitalité, école et handicaps. Une interrogation éthique entre l'accomplissement de la personne et celui de la collectivité » (24 mai) ; Cécile Lamy, « Cette hospitalité-là » (20 juin) ; et Gérard Fath « L'hospitalité éducative entre éthique et heuristique » (20 juin). Autres communications annoncées : Frédérique Marie Prot, « L'habitat école : lieu *hospitalier* et espace *trajectif* ? » ; Jean Astier, « Hospitalité scolaire : l'accueil en maternelle » ; Jean-François Manil, « L'hospitalité de la Maison des Enfants » ; Renaud Hétier, « L'hospitalité pour l'enfant à la lumière des contes merveilleux. Attendre et accueillir » ;

La thématique de l'hospitalité en éducation renvoie à une double conjoncture. Conjoncture pédagogique car depuis 2005 le paradigme dominant du système éducatif français est l'inclusion. Le passage de l'intégration à l'inclusion signifie que la scolarisation en milieu ordinaire devient la norme. C'est à ce milieu ordinaire de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves (Perez et Assude, 2013). Depuis 2012, il est également demandé au système éducatif français de devenir « bienveillant ». Mais aussi conjoncture socio-politique, puisque l'Europe est confrontée depuis plusieurs années à des flux migratoires importants qui posent justement la question de l'hospitalité de l'État, et jusque dans les pratiques sociales et institutionnelles (Le Blanc et Brugère, 2017). Aussi, réfléchir sur l'hospitalité depuis le champ éducatif implique un éclairage proprement philosophique, nécessite d'envisager les implications didactiques liées à cette notion, et demande également de réfléchir sur l'histoire réelle de l'institution scolaire pour y retrouver des éléments de problématisation susceptibles d'enrichir et de complexifier

les réflexions sur l'hospitalité en éducation aujourd'hui. Nul doute que la question politique est une diagonale fondamentale dans ces chantiers de recherche.

La publication des travaux produits lors de ce séminaire est prévue pour l'année 2020.

Références

- Barreau, J.-M., Riondet, X. (Éds.) (2018). *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*. Nancy : PUN-EDULOR
- Go, H.L. (Éd.) (2013). *Dewey, penseur de l'éducation*. Nancy : PUN-EDULOR.
- Go, H.L. (Éd.) (2015). *Normes pour apprendre*. Nancy : PUN-EDULOR.
- Le Blanc, G. et Brugère, F. (2017). *La fin de l'hospitalité. L'Europe, terre d'asile ?* Paris : Flammarion.
- Perez J.-M. et Assude, T. (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : PUN-EDULOR.
- Prairat (Éd.) (2010). *L'autorité éducative. Déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : PUN.
- Prairat, E. (Éd.) (2015). *À l'école de Foucault* (pp.125-152). Nancy : PUN-EDULOR.