



## La pédagogie au risque de la foi

Loïc CHALMEL \*

### Invitation

Il n'y a pas de pédagogie pensable sans la mise en œuvre d'une foi, tel semble être le *credo* des organisateurs de ce colloque, qui m'ont demandé, au pied levé, de remplacer pour cette conférence inaugurale, mon éminent confrère Philippe Meirieu. Tâche sans doute bien utopique, mais nous tenterons de relever ensemble ce défi, puisqu'il faut y croire...

Si la foi du pédagogue agit naturellement dans la dimension humaine du projet éducatif, « pour autant qu'il vise la formation d'un être qui ne se laisse pas réduire à ce qu'il est », encore faut-il interroger cette action supposée avec la forme religieuse de la foi. Il est ainsi d'autres *credo* laïques, marxistes, voire libertaires. Il me revient à l'esprit à ce propos, la métaphore de cet homme nu, brandissant de ses mains jointes la flamme de la liberté, statue érigée face à l'Université Libre de Bruxelles, en hommage au martyr de Francisco Ferrer. Définissant l'École moderne qu'il avait fondée à Barcelone, ce dernier proposait à ses lecteurs de partager sa « profession de foi » :

Dans cette école, il ne faudra glorifier ni Dieu, ni patrie, ni rien.

*Notre enseignement n'accepte ni les dogmes, ni les usages, car ce sont là des formes qui emprisonnent la vitalité mentale dans les limites imposées par les exigences des phases transitoires de l'évolution sociale. Nous ne répandons que des solutions qui ont été démontrées par des faits, des théories ratifiées par la raison, et les vérités confirmées par des preuves certaines. L'objet de notre enseignement est que le cerveau de l'individu doit être l'instrument de sa volonté.*

*Nous voulons que les vérités de la science brillent de leur propre éclat et illuminent chaque intelligence, de sorte que, mises en pratique, elles*

---

\* Université de Rouen.

*puissent donner le bonheur à l'humanité, sans exception pour personne par privilèges odieux. (Ferrer, 1997)*

On ne peut éduquer sans croire... fusse en la science. La vie de Ferrer en témoigne, et initie d'une certaine manière la martyrologie libertaire : accusé sans preuves, il est ainsi condamné à mort le 12 octobre 1909 et fusillé le lendemain matin. Avant de tomber sous les balles de ses bourreaux, il s'écrie : « *Je suis innocent ! Vive l'École moderne !* »

Près d'un siècle plus tard, Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation Nationale en France, est fait docteur *Honoris Causa* de la même université (1998). Lors du discours qu'il prononce en cette occasion, il interroge la relation entre science et religion et donne à penser à son auditoire attentif, que, s'opposer à la science, c'est pour une religion prendre le risque de se décrédibiliser ; les intellectuels ont pour mission de combattre tous les dogmatismes, toutes les certitudes conquérantes... Il unit alors à distance sa voix avec celle de Ferrer, pour plaider la rationalité scientifique contre la subjectivité théologique. Apparaît en filigrane la déclinaison moderne du professionnel de l'éducation, lointain descendant du pédagogue de jadis, réputé empêtré dans ses contradictions internes, à la vision obscurcie par ses croyances : le praticien réflexif, spécialiste de l'apprentissage, seul capable de prendre du recul face à la diversité des contextes. Donald Schön (1993) définit en particulier ce modèle en réaction contre la propension supposée des enseignants à accorder trop d'importance aux compétences « pédagogiques » et relationnelles. Ainsi Schön postule que, dès qu'un enseignant (chercheur) s'efforce d'observer les effets de ses propres actions, pour les modifier au moment de les reproduire, il essaie par là même de résoudre et de comprendre une situation problématique, et s'érige en praticien réflexif.

La posture de praticien réflexif devient présentable aux yeux d'une science occidentale moderne, essentiellement positiviste, qui fonde pour une large part sa légitimité sur l'éviction du sujet : les objets, pour mieux dire les facteurs, déterminent les contextes éducatifs et évoluent de manière autonome, indépendamment des velléités des acteurs. Ces déterminismes et leurs évolutions peuvent par conséquent être observés, analysés et expliqués en tant que tels, au sein de protocoles expérimentaux proches de ceux habituellement en usage dans les sciences de la nature. Il me revient à ce propos un conseil, généralement prodigué aux candidats à l'oral du concours d'entrée au professorat des écoles : « *Surtout, ne dites jamais que vous aimez les enfants...* »

Une telle éviction du sujet et des contextes induit en outre la rupture avec le passé, jugé dépassé, le moderne étant réputé meilleur, la réforme synonyme de progrès. Pourtant, comme toute question essentielle pour démêler la complexité de la rencontre pédagogique, celle du rapport à l'autre procède, pour l'historien, de l'héritage. Mais qui dit héritage, dit testament (fût-il évangélique). Or quelle est la nature du testament ? Dans quel état parvient-il jusqu'à nous ? Comment résonne-t-il avec nos approches contemporaines de la relation en éducation ? Et, au

final, les éducateurs contemporains seraient-ils des héritiers sans testament ? Autrement dit, lorsque l'on ne sait d'où l'on vient, peut-on encore anticiper sur où l'on veut aller ?

Bernard de Chartres invitait en son temps (1120) ses élèves, à prendre de la hauteur, sauf à risquer une vision rasante, atrophiée et singulière de l'éducation, sans rapport à la pensée universelle :

*Nous sommes comme des nains sur des épaules de géants. Nous voyons mieux et plus loin qu'eux, non que notre vue soit plus perçante ou notre taille plus élevée, mais parce que nous sommes portés et soulevés par leur stature gigantesque.* (Riché, Verger, 2006, p. 13)

Certes, mais encore faut-il s'installer sur les « bonnes » épaules, suffisamment hautes pour s'élever au-dessus des réseaux d'idées et de pratiques qui parcourent l'histoire des idées pédagogiques, suffisamment stables pour y asseoir les fondations d'un édifice théorique singulier, dans son rapport à l'héritage. Choisir, c'est aussi renoncer... même si l'on peut, pour des besoins rhétoriques, se permettre de changer d'épaules, afin d'adopter un angle de vue différent.

L'analyse positive de facteurs isolés de leur contexte, de leur environnement, de leur histoire, enferme les processus éducatifs dans le cadre étroit d'un déterminisme externe. Cette recherche de clôture, indifférente aux acteurs et à leur environnement, nous semble appauvrir son référent à l'extrême, en portant tous ses efforts au respect du postulat d'objectivité. Éduquer sans croire paraît pourtant difficile à concevoir dans l'écume du quotidien, et si la recherche en éducation a incontestablement permis une meilleure connaissance du sujet à éduquer ainsi qu'un perfectionnement des techniques et des systèmes, dès lors que la pédagogie relève d'une éthique, d'une manière d'être envers le monde et les autres, ses valeurs de référence ne peuvent être « confisquées » par la seule posture de praticien réflexif. Le pédagogue a encore quelque chose à dire, même s'il bégaie parfois :

*Rendons grâce au bègue, insistant et défaillant interprète de la mémoire culturelle. Celle-ci est toujours plus présente qu'on ne croit, toujours plus surprenante qu'on ne l'escompte. La nouveauté est autant affaire de mémoire que d'imagination [...] L'histoire nous instruit sur nous même parce qu'elle nous restaure à l'identique, avec, quelque part, le frémissement d'un juste assez de dissemblance pour qu'il y ait doute sur le passé et, dès lors, doute sur le présent [...].* (Hameline, 2002, p. 4)

Ouvrons donc à présent la porte du couloir du temps, pour interroger la foi des figures pédagogiques anciennes, lorsque éduquer relevait d'une question « privée » plus qu'institutionnelle, question de conscience et, une fois encore, d'éthique.

## Du libre arbitre à l'autonomie

« *Puisqu'il faut combattre des bêtes fauves* ». C'est ainsi qu'Érasme de Rotterdam (1469-1536) qualifie lui-même, dans une lettre du 8 mars 1526, l'improbable bras de fer engagé à son corps défendant, contre Luther et ses disciples, autour de la question essentielle du libre arbitre.

Il est des points de repères chronologiques immuables dans l'histoire de l'humanité : 800, le couronnement de l'empereur Charlemagne, 1492 la découverte du Nouveau monde, 1969 Armstrong pose le pied sur la Lune. Celui du 28 mars 1519, date à laquelle Martin Luther (1483-1546), le réformateur, prend la plume pour proposer à Érasme l'humaniste, son aîné de 17 ans, de prendre la tête du mouvement qu'il a déclenché en Allemagne, est ignoré du plus grand nombre : « *Nous avons les mêmes ennemis, et des amis communs...* ». Du point de vue idéologique, ce premier contact génère pourtant un partage spatial et culturel de l'Europe éducative, dont nous vivons sans doute encore aujourd'hui les conséquences.

L'humanisme d'Érasme est porté par l'épanouissement de la religion chrétienne dans la tradition classique. Il mêle satisfaction esthétique et discipline intellectuelle. Cherchant à détacher les lettres antiques de leur tradition païenne, en y décelant le modèle de vertus saines et naturelles, il aspire dans le même mouvement à restaurer les sources de la révélation chrétienne dans leur pureté primitive. L'humaniste veut ainsi régénérer l'homme, en purifiant la religion et en sacralisant la culture.

Exégète et commentateur, Érasme ne goûte guère les controverses et ne recherche pas le combat, même lorsqu'il s'agit de prêcher aux autres la paix qu'il traduit dans ses œuvres. Mais face au message d'harmonie de l'humanisme chrétien, venu de Rotterdam et de Bâle, se dresse celui révolutionnaire de l'évangélisme luthérien, venu de Wittenberg.

En 1519, Luther reste un moine marqué par une enfance pénible et une formation religieuse insuffisante, qui a trouvé dans saint Paul l'amorce de ses théories de la liberté du chrétien devant la loi, et de son impuissance absolue à opérer son salut sans les secours gratuits de Dieu. Ces deux thèses essentielles sont celle de la justification par la foi, et celle de la liberté chrétienne.

*Il n'y a aucun doute que la foi-confiance n'est pas le produit de nos œuvres ou de nos mérites, mais qu'elle vient de Jésus-Christ et nous est promise et donnée gratuitement* (Strohl, 1931, p. 105) [...] *le chrétien est un libre seigneur sur toute chose et n'est soumis à personne... Le chrétien est en toutes choses un serviteur et dépend de tout le monde.* (Luther, 1996, p. 27)

Le destin terrestre de l'homme reste donc marqué, en définitive, par une impuissance radicale et, dans son désespoir, il se raccroche à une justification

complètement extérieure : « *Le salut donné par Dieu sans aucun mérite de notre part* » (Strohl, 1931, p. 311).

La théorie de la justification par la foi résulte en partie de l'expérience personnelle de Luther, et en partie de ses méditations sur la Bible. La révélation subite de sa propre justification, vers la fin de 1518, et sa conséquence, la gratuité totale du salut, constituent le fameux « épisode de la Tour » qui marque un changement complet de l'équilibre intérieur du réformateur de Wittenberg, aussi bien qu'une consolidation de sa doctrine.

D'un point de vue plus politique, Luther a derrière lui la presque totalité de l'opinion allemande, très hostile aux principautés ecclésiastiques et à la fiscalité excessive.

Érasme, qui ne désire rien de moins que l'exaspération du conflit, accuse, le 30 mai 1519 une fin de non recevoir. Pris entre un réformateur dont-il désapprouve les outrances, et la faction conservatrice de l'Église, il sait que toute neutralité est impossible. Mais même si l'univers d'Érasme paraît inconciliable avec l'enseignement doctrinal et la conduite politique de Luther, c'est avant tout la peur du schisme qu'il pressent qui le pousse à engager l'humanisme dans un combat qu'il sait perdu d'avance.

Le premier élément de la controverse paraît en 1524, sous la forme d'une courte mise au point appuyée sur les Écritures : *De libero arbitrio*. Érasme examine dans ce petit traité, si la volonté humaine est propre à se déterminer librement à agir et à penser face à la volonté Divine, ou si elle est objet d'un déterminisme ou d'un fatalisme, permettant d'affirmer, comme le fait Martin Luther, qu'elle est programmée dans chacun de ses actes par des forces qu'elle ne maîtrise pas. Le libre arbitre s'oppose ainsi, en quelque sorte, à l'idée de destin.

Ce plaidoyer discret en faveur de l'humanisme chrétien, dont l'essor est irrémédiablement brisé par le schisme luthérien, est fondé sur le principe selon lequel, la thèse du déterminisme absolu (John Wyclif, saint Augustin), est de nature à conduire à l'impiété les hommes charnels. Érasme plaide, par son exégèse, tout en s'appuyant sur les Pères de l'Église, pour l'existence d'une forme de libre arbitre, affirmant en particulier que :

- le chrétien tiraillé entre le poids de la concupiscence charnelle, et la sollicitation de l'esprit, triomphera avec l'aide de Dieu et produira de bonnes œuvres ;
- la nature humaine ne cesse de collaborer à son salut ;
- l'homme n'est pas qu'un instrument entre les mains de Dieu, mais participe effectivement à son salut.
- les textes sur l'inclination de l'homme au péché, prouvent la nécessité de la grâce, plus que l'inexistence du libre arbitre.

Érasme décrit ainsi le cadre d'une possible collaboration entre cet Infini qu'est Dieu et cet élément borné, mais non négligeable, qu'est l'homme : le *concursum*. Des trois « moments » qui déterminent nos actes, l'inspiration, la volition et l'exécution, Érasme reconnaît à la grâce l'entière responsabilité des

deux extrêmes (inspiration et exécution), mais revendique pour le libre arbitre une part importante au second moment (volition). Selon lui, le tort principal des luthériens est de prétendre que toutes les œuvres de l'homme sont autant de péchés, qu'il ne possède aucun mérite et qu'il est mû par une nécessité absolue. S'il faut certes reconnaître la plus grande part à la grâce, un espace doit permettre à l'homme d'exprimer son libre arbitre. Même si l'homme a tout reçu de Dieu, cela ne l'empêche pas d'être homme, et tout en s'estimant serviteur inutile, de porter dans sa conduite la dignité d'un agent libre et raisonnable, créé à l'image de Dieu. Au final, Érasme définit ainsi le libre arbitre : « *Une force du vouloir humain grâce à laquelle l'homme puisse s'attacher aux choses qui concourent au salut ou s'en détourner* ».

En réponse à son *De libero arbitrio*, Érasme reçoit de Luther un ultimatum en bonne et due forme en avril 1524 :

*Contente-toi d'assister en spectateur à notre tragédie [...]. Je te prie seulement de ne pas publier d'ouvrages contre moi, comme de mon côté je me garderai d'en écrire contre toi.* (Mesnard, 1945, pp. 43-44)

Le second élément de la controverse ne tarde pas à paraître : *De Servo Arbitrio* (1525), texte clé pour appréhender la pensée religieuse luthérienne. L'œuvre est d'envergure (300 pages environ), polémique et radicale. *De libero arbitrio* y est ainsi qualifié de ridicule, impie, et Érasme d'ignorant et de médiocre exégète.

Luther pose la question du libre arbitre à la manière d'une équation logique : ou il a véritablement le pouvoir de nous conduire au salut, et dans ce cas la grâce devient inutile, ou il ne possède pas ce pouvoir, et il ne s'agit plus que d'un mot vide avec lequel les sophistes abusent le pauvre monde. Il nie ainsi, par son exégèse, l'existence de toute forme de libre arbitre, affirmant en particulier que :

- il faut appeler les chrétiens à la conscience et à la révélation intérieure ;
- si la doctrine du libre arbitre était admise, s'en serait fini de la paix intérieure ;
- l'homme doit s'en remettre au libre arbitre divin.

Le dernier mot restera aux luthériens et la querelle autour du libre arbitre marque bien la fin de l'humanisme chrétien sous sa première forme. Et si l'on peut historiquement parler, à juste titre, d'un schisme de l'Église à partir de cette question, il est aussi légitime de penser à un schisme dans la conception du rapport à l'autre, en particulier au sein de la relation éducative. Il n'est pas anodin en effet de s'adresser à un individu déterminé par un destin sur lequel il n'a pas de prise, ou à un alter ego susceptible d'autonomie, au moins dans le *vouloir*. Car la question du libre arbitre porte en elle, au siècle des Lumières ou de l'*Aufklärung*, celle de l'autonomie de l'enfant et de sa construction, comme une déclinaison sécularisée de l'alternative domestique, affranchi. La nature de la foi (religieuse) est ici déterminante en matière d'éducation, même si ces faits ont communément disparu

des mémoires des praticiens réflexifs, héritiers sans testament. L'héritage culturel se joue du temps, et l'on n'éduque pas l'enfant d'aujourd'hui selon les mêmes finalités dans le monde scandinave, germanique, latin ou anglo-saxon. Nier l'apport du théologique, obscurci certes par le processus de sécularisation engagé avec plus ou moins de pertinence régionale depuis le XVIII<sup>e</sup>, revient à méconnaître les mécanismes profonds qui conduisent à une vision contemporaine polymorphe de l'autonomie, dont la variabilité est fonction des contextes géographiques et culturels, qui se superposent bien souvent encore avec les zones d'influence luthériennes, réformées ou catholiques.

### **La foi en l'autonomie à l'épreuve du dire**

Le débat à distance entre philosophes et pédagogues des Lumières, ne saurait cependant se réduire à une répartition simpliste entre approches catholiques et luthériennes par exemple. La foi du pédagogue se nourrit à des sources vives, qui échappent largement aux dogmes, empruntent des chemins de traverse, et partant d'un même héritage dogmatique, le valorise dans un processus de métissage au sein de l'entre-deux théories, idéologies, contextes et pratiques, qui caractérise le champ pédagogique. De fait, se considérer comme héritier ou même disciple, n'est pas reproduire l'histoire à l'identique, comme le faisaient les copistes du Moyen Âge. La nature de l'appropriation testamentaire caractérise l'expérience humaine : savoir d'où l'on vient pour décider où l'on veut aller...

Préfigurant les Lumières, Comenius (1592-1670), héritier de la tradition des Frères moraves, inscrit sa pensée dans la mouvance d'une tentative de réforme de l'Église, et à travers elle, de toute la société féodale en Bohême. Il affirme en particulier la place prépondérante de l'homme au centre de la création (Chalmel, 1995, p. 20), et insiste sur le devoir sacré des éducateurs auxquels revient la lourde tâche d'aider l'enfant à préparer son accès à la vie dans de bonnes conditions, et sur le caractère urgent de la réforme d'un système éducatif défaillant qui ne permet pas « d'apprendre tout à tous ». Il souhaite substituer à l'enseignement traditionnel scolastique, l'école de la vie : l'enseignement doit rester concret, pour permettre à l'élève de toujours juger avec ses propres ressources sensibles et intellectuelles, sans avoir besoin des yeux des autres.

C'est principalement dans les 4 premiers chapitres de sa *Didactica Magna* (Grande Didactique), parue en 1657, que Comenius développe les fondements idéologiques de sa pédagogie. Le fait de concevoir le monde comme une école, conduit à rechercher sa pénétration dans toutes ses particularités. Cette quête de vérité est facilitée par la bivalence de l'individu à la fois objet et sujet du monde : il est objet d'un univers dont il fait partie intégrante et sujet agissant pour en comprendre les mécanismes et les interpréter. Sur ces bases théoriques, Comenius attribue au maître et à l'élève leurs rôles respectifs dans l'œuvre éducative :

l'enfant n'est pas considéré comme un récipient vide dans lequel le maître va devoir amasser des connaissances, puisqu'il possède en lui les principes fondamentaux qui vont lui permettre de les acquérir. Un équilibre doit donc s'installer entre les deux parties, le savant n'écrase plus un disciple fait à son image. Les bonnes relations entre le maître et son élève conduisent à une intégration réussie de celui-ci dans la classe d'abord, puis dans la société. Le contrat tacite entre les deux parties leur impose de chercher ensemble le meilleur chemin possible à parcourir, pour que l'élève rejoigne le maître dans sa compréhension du monde.

À l'ouverture du retable coménien, trois tableaux fondateurs sont ainsi donnés à voir. Le panneau central pose les fondements éthiques du rapport à l'autre, les panneaux latéraux précisent les contours d'une action fondée sur une éthique de conviction d'une part, et les voies de la nature d'autre part :

*1. Des philosophes ont défini l'homme comme « microcosme », c'est-à-dire résumé de l'univers, comprenant en réduction toutes les choses visibles dans le « macrocosme » du monde. On peut donc justement comparer l'esprit de l'homme qui vient au monde à une semence, un noyau où la forme de l'herbe ou de l'arbre n'existe pas en acte, mais existe cependant en puissance. On le voit quand le noyau mis en terre donne racines et pousses qui croissent en branches et rameaux, se couvrent de feuilles et s'ornent de fruits. (Comenius, 1992, p. 61)*

*2. Il n'est donc nul besoin d'apporter à l'homme, du dehors, des qualités dont il contient le germe. Il suffit de faire pousser, de laisser se développer ces qualités, et déployer leur nature. Nous suivons Pythagore lorsqu'il dit que la connaissance de toute chose est naturelle à l'homme. Si bien qu'un enfant de sept ans à qui on poserait directement des questions sur n'importe quelle question philosophique, pourrait répondre à chacune car la lumière de la raison est à elle seule la forme et la norme suffisantes de toute chose. Cependant, depuis sa chute, l'homme ne parvient plus seul à sortir de la situation obscure et embrouillée où il se débat. Et ceux qui devraient l'aider ne font que l'y enfoncer davantage. (Comenius, 1992, p. 61)*

*3. Et, là où les maîtres et les élèves ne manquent pas, les livres ne peuvent pas non plus faire défaut ; les livres divins, bien entendu ! Car chacun a partout et toujours devant soi le grand livre de la Création, le monde ; il faut, par conséquent, qu'on apprenne à y lire ! Chacun a aussi un livre plus petit en lui-même, c'est-à-dire son esprit qui s'ouvre volontiers grâce à toutes les vérités innées, à tous les désirs innés et à toutes les impulsions innées ; que chacun apprenne donc à feuilleter ce livre ! Et le troisième livre divin, le livre des révélations de Dieu, est facilement accessible à chaque peuple ; car il est traduit en langues vivantes ou peut l'être. Enfin*

*d'autres bons livres ne peuvent non plus faire défaut, à condition qu'on s'applique à les composer. (Ibid.)*

L'image de la relation à l'autre, reflétée par le triptyque de Comenius, nous renvoie au débat théologique précédemment évoqué sur la question du libre arbitre. Le savoir potentiel, est un don de la grâce ; l'autonomie relative une conséquence du libre arbitre. La méthode consiste en une découverte autonome et progressive des dons de la grâce divine, par la maîtrise progressive des savoirs. Et si elle présente les apparences de la liberté, elle reste néanmoins fondée sur la reconnaissance d'une suprême tutelle, la vie sur terre n'étant perçue que comme propédeutique à l'université céleste !

*Émile ou de l'éducation* constitue un autre legs à la communauté des pédagogues, credo de nombreux éducateurs, qui, jusqu'à nos jours, y réfèrent leurs pratiques. Rousseau y prétend que l'éducation « [...] *tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands* » (Rousseau, 1966, p. 39), nous est donné par trois sortes de maîtres :

*Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses.* (Rousseau, 1966, p. 40)

Ainsi, pour être « bien élevé » est-il nécessaire que les leçons prodiguées par les trois maîtres de l'homme ne se contrarient pas. Toute cacophonie est synonyme d'errance et d'incohérence. Rousseau déduit paradoxalement de cette nécessaire cohérence, l'impossibilité du processus éducatif : enseigner à autrui est un métier impossible ! Une lueur d'espoir cependant, si deux des maîtres acceptent de conformer leurs actes sur ceux du troisième :

*Or, de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend point de nous ; celle des choses n'en dépend qu'à certains égards. Celle des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres ; encore ne le sommes-nous que par supposition ; car qui est-ce qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant ? [...] Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour l'atteindre. Quel est ce but ? C'est celui même de la nature ; cela vient d'être prouvé. Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres [...]* (Rousseau, 1966, p. 41).

L'éducation sera donc naturelle ou ne sera pas. Accompagner le développement de l'homme naturel conduit au respect fondamental de son autonomie, de sa faculté à penser et à se penser par lui-même. L'éducation est

affaire d'unité, de structuration de l'identité. L'individu en est la norme, le préceptorat la forme :

*L'homme naturel est tout pour lui ; il est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le moi dans l'unité commune ; en sorte que chaque particulier ne se croit plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout [...] Pour être quelque chose, pour être soi-même et toujours un, il faut agir comme on parle ; il faut être toujours décidé sur le parti que l'on doit prendre, le prendre hautement, et le suivre toujours. J'attends qu'on me montre ce prodige pour savoir s'il est homme ou citoyen, ou comment il s'y prend pour être à la fois l'un et l'autre [...] Ces deux mots de patrie et citoyen doivent être effacés des langues modernes. (Rousseau, 1966, pp. 39-44)*

La question se corse lorsque se pose la question du comment (les moyens pour y parvenir), donc de l'éducation et du rapport à l'autre. Dans la relation préceptorale, qui domine le rêve pédagogique de l'Émile, Rousseau fait du maître un personnage rusé, tel le renard de la fable. Sous les apparences de l'autonomie se dessinent les contours d'une tutelle qui ne dit pas son nom, mais constitue le cadre référentiel de l'éducation selon la voie naturelle :

*Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'avez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. (Rousseau, 1966, pp. 110-112)*

Les mots ne soulèvent guère d'équivoques : assujettissement, apparence de liberté, capture de la volonté... tutelle qui ne dit pas son nom. Plus que de lien c'est de cadre dont-il s'agit ici. Étrange paradoxe que de vouloir développer l'autonomie dans la dépendance... Le caractère implicite du lien, sa continuelle élaboration, constituent au final le savoir-faire pédagogique : comment rendre la tutelle indivisible et constructive pour l'autre ? Il reste que l'autonomie d'Émile se

construit dans la dépendance, et penser par soi-même se mue en penser comme le maître veut que je pense. L'éducation de l'autre se fonde sur un principe inégalitaire, et le moins que l'on puisse dire c'est que l'autonomie est ici « construite ».

La liberté a ses prophètes, et l'autre participe d'une mise en scène de son autonomie, dont l'appropriation des finalités reste aléatoire. Si la tutelle change de nature et se veut bienveillante, elle demeure néanmoins. L'autonomie se construit dans la dépendance, la ruse comme le lien restent des agents doubles, à la fois support d'un développement autonome et vecteur d'une tutelle qui ne dit pas son nom.

### **La foi en l'autonomie à l'épreuve du faire**

Pédagogues des Lumières, Oberlin (1740-1826) et Pestalozzi (1746-1827), se coltinent à leur tour la question de l'autonomie, dans une perspective pragmatique cette fois. Tous deux se reconnaissent disciples de Comenius et de Rousseau, avec un degré de dépendance différent cependant à l'héritage de l'*Émile*.

Oberlin rédige trois notes manuscrites à la lecture de chaque tome, qui attestent d'un regard critique porté sur la nature du legs :

*Novembre 1780 (T.1) – Un livre tout à fait excellent. Je ne tiens pas et de loin toutes les règles qu'il donne pour praticables, même pour les meilleurs. Ce livre contient cependant tant d'instructions et de si belles observations qu'il me semble qu'il serait impérativement nécessaire que tout un chacun le possède et que chaque instituteur le lise et le relise.*

*Décembre 1780 (T.2) – Le cher, honnête et infailible Rousseau [...].*

*Septembre 1781 (T.3) – Un cher, honnête, philosophe païen ! On ne peut mettre cette partie entre les mains de chrétiens non confirmés.*

Pestalozzi pour sa part, fait de Rousseau son mentor en pédagogie, et de l'*Émile* le cadre conceptuel de la réforme éducative qu'il souhaite mener auprès des pauvres des campagnes :

*Les principes de liberté, ravivés par Rousseau et présenté sous une forme idéale, fortifièrent en mon coeur le désir de trouver un champ d'action plus vaste où je pusse être utile au peuple. Les idées d'adolescent que je me faisais sur ce qu'il était nécessaire et possible d'exécuter sous ce rapport dans ma ville natale, me portèrent à abandonner l'état ecclésiastique, auquel je m'étais d'abord destiné, et firent naître en moi la pensée que l'étude de la jurisprudence m'ouvrirait une carrière propre à me donner tôt ou tard l'occasion et le moyen d'exercer une action sur les affaires politiques de la ville de Zurich et même de mon pays tout entier.*

Dans la perspective de l'auteur de *La Méthode*, le développement autonome de la pensée de l'enfant trouve ses racines dans la relation d'amour fondamentale entre mère et enfant. L'amour reçu et partagé lui permet de « s'aimer lui-même », avant d'accéder, par l'école, à une pensée autonome, par la pratique d'activités autonomes. Dans le débat sur le libre arbitre, la mère incarne ici la grâce. L'autonomie pestalozzienne est-elle pour autant synonyme de liberté ?

C'est dans son *Journal sur l'éducation de Jakob* que le pédagogue suisse nous semble toucher au plus près du triptyque libre arbitre, autonomie, liberté. Dans la continuité de Comenius le disciple de Rousseau nous entraîne à sa suite sur les chemins du monde :

*C'est dans la libre salle de cours de la nature entière que tu conduiras ton fils par la main : tu l'y instruiras par les montagnes et les vallées. C'est dans cette libre salle de classe que son oreille s'ouvrira aux intentions de ton enseignement. La difficulté des langues et de la géométrie sera remplacée pour lui par la liberté ; mais que dans ces heures de liberté la nature enseigne plutôt que toi. Si, pendant ces heures, tu lui apprends quelque chose d'autre, que la joie que te procure la poursuite de ton art ne te conduise pas, s'il arrive que des objets de la nature le détournent de ton enseignement, à ne pas le laisser tout entier à la pleine jouissance de la nature qui s'impose à lui. Il doit ressentir, pleinement ressentir que c'est la nature qui enseigne ici, et que tu ne fais que glisser délicatement à ses côtés en l'accompagnant de ton art; lorsque l'oiseau gazouille de façon charmante et qu'un nouvel insecte grimpe le long de la feuille, interromps alors ton exercice de langue : l'oiseau enseigne, ainsi que l'insecte, plus et mieux. Tais-toi. (Soëtard, 1995)*

Mais là où Rousseau fait de la ruse une vertu pédagogique cardinale, Pestalozzi le pragmatique préfère la réintroduction de la contrainte, alternant ainsi entre éthique de conviction et éthique de responsabilité :

*Mais dans les quelques rares heures où doit être formée l'aptitude nécessaire à se travailler l'un l'autre, alors ne te laisse pas troubler. Que ces heures soient peu nombreuses, mais que rien ne puisse les remplacer. Qu'au contraire le sérieux règne totalement, et veille, autant que tu le peux, à ce qu'aucun événement attirant ne vienne l'interrompre ou le distraire pendant ces heures, que tout ce qui se présente soit écarté définitivement et irrémédiablement. Que ne se développe pas la plus faible lueur d'espérance de pouvoir se soustraire à cette nécessité. Cet espoir lui ôterait toute tranquillité, tandis que la pleine conviction qu'on ne peut échapper fait oublier jusqu'au désir même d'échapper. C'est ici que la nature et le penchant à la liberté doivent être absolument contrariés [...]. (Soëtard, 1995)*

Pestalozzi tutoie la frontière entre liberté, obéissance et devoir social. La préparation de l'enfant à ses devoirs sociaux exige que sa liberté soit contrariée « *complètement et sans espoir* ». Pas de demi-mesure donc. L'octroi de la liberté est le fait du maître, cet agent double : « *la liberté est un bien et l'obéissance l'est également* ». Le juste milieu encore... Le bon maître est persuadé du bienfait de la liberté (la nature enseigne mieux que les hommes), tout autant que de la nécessité d'habituer l'autre à l'obéissance, au milieu d'une éducation libre... On mesure ici le paradoxe de la position pédagogique. Pestalozzi n'est pas dupe, et sait que toute contrainte produit la méfiance, alors que l'accompagnement pédagogique se fonde sur la confiance !

L'institution des « poêles à tricoter » apparaît aux yeux d'Oberlin comme la transposition idéale, dans le domaine pédagogique, de l'*ecclesiola in ecclesia* des moraves. Dans cette structure éducative d'un genre nouveau, l'espace de rencontre entre l'humain et le divin est soigneusement préparé, par une éducation sensorielle naturelle à cet âge, la raison étant perçue par les Moraves comme un obstacle à la quête spirituelle. Les jeunes élèves de la « petite école dans l'école » prennent paradoxalement alors pour le reste de la communauté, le statut d'aiguillon des consciences, entraînant par leur exemple, la masse des adultes non régénérés.

Dans une correspondance adressée en 1777 à son prédécesseur, Jean-Georges Stuber (1722-1797), Oberlin décrit un certain nombre de « principes pédagogiques » fortement influencés par l'idéologie piétiste de la nouvelle génération :

*Dieu bénit d'une façon extraordinaire nos écoles à tricoter établies à présent, beaucoup de jeunes âmes qui y ont été cultivées sont parties avec une grande joie pour la vie éternelle et après avoir témoigné contre leurs parents etc. de la manière la plus émouvante, en laissant derrière eux plus d'une épine dans les âmes.*

*Au travers de questions ingénues, d'exhortations et de représentations émouvantes, quelques-uns qui vivent encore de quatre, cinq ans et plus, laissent l'âme de leurs parents non régénérés, extraordinairement faible et sans repos.*

Quelles sont les conséquences théologiques et pédagogiques de ces affirmations ? On ne peut comprendre le fondement idéologique de l'institut de pré-scolarisation voulu par Oberlin, si l'on ne prend pas en compte ce renversement copernicien du mécanisme éducatif traditionnel, qui conditionne la réussite de l'œuvre entreprise : c'est à travers l'exemple de leurs enfants, que les parents peuvent espérer à leur tour une nouvelle naissance. La démarche éducative descendante classique est ainsi résolument inversée, sous la conduite bienveillante des conductrices, l'élève n'étant pas, en matière de régénération, celui que l'on croit.

Les parents perdent dans cette perspective leur statut d'éducateurs privilégiés de leur progéniture; la rencontre personnelle de chaque homme avec son Sauveur, objet essentiel de toute éducation, ne dépend que de la qualité de l'environnement éducatif, et la création d'instituts adaptés se substitue à l'éducation parentale défaillante. Si la rencontre avec le Divin se produit, elle viendra à son heure et la tâche principale des conductrices reste de créer les meilleures conditions spirituelles possibles pour permettre à cette rencontre d'advenir.

*Si l'on garde bien des mesures avec eux, on peut les conserver jusqu'à l'âge de neuf ans dans une grande innocence et dans le génie enfantin, sans aucun péril, à moins qu'ils ne soient maladifs, ce qui, à divers égards, est préjudiciable aux petits enfants. (Zinzendorf, 1741, pp. 227-243)*

Dès lors, une question fondamentale mérite d'être posée: les petites écoles sont-elles indéfectiblement liées aux fondements religieux piétistes-moraves qui ont présidé à leur mise en œuvre, ou peuvent-elles potentiellement évoluer vers une conception plus laïque, conforme aux idéaux républicains ?

Oberlin lui-même ne donne pas de réponse; il bénéficie pour son institution de la double reconnaissance du courant théologique auquel il se réfère, et des autorités civiles de la République qu'il sert loyalement. Ses échanges épistolaires avec l'une et l'autre sont rhétoriquement adaptés au champ sémantique de l'interlocuteur considéré.

Pourtant, la nature même de la foi morave permet à notre sens de proposer une forme de réponse. Il faut ici se rappeler que Nicolas-Louis de Zinzendorf, chef spirituel de la Communauté des Frères, situe cette dernière hors des églises traditionnelles, de leurs dogmes et de leurs hiérarchies. Il lutte sa vie durant pour empêcher les Moraves de se constituer en église autonome, et à cette fin, institue le système des tropes, réformés, luthériens et moraves, qui garantissent l'appartenance institutionnelle des Frères aux confessions existantes. Dans le même ordre d'idée, il faut se souvenir des rapports étroits que Zinzendorf entretint avec le cardinal de Noailles et les évêques « appelants ». S'il ne peut pour des raisons historiques adjoindre un trope catholique aux sensibilités protestantes déjà existantes, il reconnaît néanmoins lui-même, comme une évidence, la présence d'élus au sein du monde catholique.

La « petite église dans l'église » se situe donc hors du domaine strictement religieux, et son premier souci n'est pas à proprement parler l'origine confessionnelle des Frères; son objectif est avant tout de reconnaître et de rassembler les spirituels pour reconstituer au sein des communautés une image cohérente du Verbe divin qui les habite et dont chaque visage exprime un mode de cohabitation personnel, qui vient ainsi enrichir le vécu des autres.

Les petites écoles développées au Ban de la Roche à partir de 1770, réfèrent pourtant également leurs pratiques à l'idéal de l'*Émile*. Le caractère visionnaire du « programme » décliné par les « conductrices de la tendre jeunesse »

peut aisément être mis en évidence, si on le compare à celui des écoles maternelles contemporaines. On y développe en particulier les apprentissages langagiers, les savoirs logiques et mathématiques, le « vivre ensemble », la découverte du monde par l'action, la capacité à imaginer, sentir, créer, les activités graphiques et physiques... N'en déplaise aux amnésiques, la pédagogie mise en œuvre au sein des poêles à tricoter représente historiquement la première réalisation pratique d'une éducation collective de la petite enfance, qui se génère et se développe dans une alliance objective entre science et religion.

On le voit, la nature du lien d'amour fondateur de l'autonomie, ainsi que le sens même de l'éducation populaire et de la transformation sociale qu'elle implique (de l'enfant vers l'adulte, ou de l'adulte vers l'enfant), varie sensiblement chez ces deux pédagogues majeurs, ayant pourtant puisé leur eau aux mêmes sources. Ils s'accordent cependant à reconnaître l'urgence d'une société plus fraternelle, au sein de laquelle chaque homme soit capable d'entrer en recherche spirituelle, transformation qui ne peut s'accommoder de l'ignorance et de la précarité financière. Et si l'on retrouve dans les principes directeurs des pratiques mises en œuvre par Oberlin, piétiste luthérien, l'essentiel de l'approche coménienne, résumé dans la formule « et plus bas, et plus haut », l'expérience du Neuhoof reste la mise en œuvre la plus aboutie du programme de formation élémentaire élaboré par Rousseau dans son *Émile*, et cela jusque dans ses aspects économiques. Cette volonté de transformer un modèle pour penser en un modèle pour agir, est sans aucun doute constitutive du double échec institutionnel et domestique de Pestalozzi, car, selon l'expression de Michel Soëtard (1995), « [...] *le fils de Zwingli voulait envers et contre tout agir, là où le fils de Calvin considérait qu'il n'y avait pas d'autre issue que de cultiver une fiction rationnelle* ».

## **Autonomie et transfert**

Comme la philosophie des Lumières s'affranchit du théologique, les sciences positives contemporaines s'affranchissent de la philosophie. Histoire de dépendance référentielle, cette fois. La pédagogie ne sort naturellement pas indemne de ces évolutions dans le mode de penser l'ordre du monde, et cherche des alliances. On peut sans peine affirmer que le marxisme politique et économique et la psychanalyse, souvent intimement mêlés pat ailleurs, constituèrent, à cet égard, des espaces d'accueil privilégiés. Dès lors, quel type de dialogue, quelles reformulations, quelles possibilités d'articulation se profilent, entre le nouveau et l'ancien testament ?

La théorie psychanalytique, euristique plus que science à proprement parler, suppose le sujet humain divisé, entre l'acteur d'une part, face sociale supposée « objective », et l'actant face arcane, subjective, lieu de fabrication des symptômes à l'insu de l'individu. L'acteur incarne la surface sociale. L'actant,

celui qui « par-dessous » pousse à agir. Qui agit ? Qui parle chez ce sujet divisé ? L'insu symbolise ce lieu dans lequel se fabriquent les symptômes, la vérité de notre désir inconscient.

Le modèle didactique positif met en scène un émetteur (l'enseignant), un récepteur (l'élève, l'autre), et présuppose que la qualité de la préparation de la rencontre et la pertinence des contenus proposés, permettent de vérifier en retour les acquis lors d'une évaluation (*feed back*). Ces présupposés délimitent les contours d'un modèle cyclique des apprentissages. Un tel modèle privilégie l'énoncé, le message (Astolfi, 2008), en faisant l'impasse sur le sens et la signifiante. Dans le référentiel psychanalytique, les mots sont chargés d'affects (ils résonnent en nous), et le rapport de l'individu au discours est d'abord un rapport de type affectif. Chacun entend ce qui est énoncé à l'intérieur d'un système de références qui est le sien.

Les paroles entendues peuvent évoquer quelque chose de la vie refoulée et conflictuelle qui habite l'individu. La personne que je rencontre m'inspire quelque sentiment. La sympathie ou l'antipathie que j'éprouve ne sont pas forcément liées à elle, mais à ce qu'elle représente. Elle vient représenter (présenter à nouveau) quelqu'un qui peut être placé au niveau des images qui m'habitent dans des séries sympathiques ou antipathiques. Ce n'est pas nous que les autres aiment ou détestent, mais ce que nous représentons à leurs yeux. On parle alors d'un transfert, vécu comme le retour d'images qui se situent au niveau de l'inconscient, ou comme une structure qui se réactualise lors de la rencontre. Sur le terrain pédagogique le transfert est un support. Il sous-tend tout le champ pédagogique. La psychanalyse affirme donc, que dans les actes que nous posons, il y a des facteurs inconscients.

Or le sentiment, on l'a vu, et l'édifice pédagogique se révèle soutenu par ce mensonge. Le maître a incontestablement besoin d'être aimé pour exister. Mais l'amour n'est évidemment pas une finalité, seulement une condition préalable (non suffisante) à l'accès aux savoirs (processus de « sublimation » freudien). Tout développement exagéré du transfert positif conduit, via la séduction, à la manipulation. Le manque d'amour induit le rejet du savoir sous prétexte de rejet du véhicule (le maître). L'excès de transfert négatif conduit à la dépression, à la culpabilité, aux résistances... Vision aristotélicienne du juste milieu...

Le défi pédagogique (impossible à relever selon Freud) reviendrait donc à transformer le sentiment, nécessaire médiateur de la rencontre inaugurale avec l'autre, en fiance, à défaut de confiance, ouvrant la voie à un possible « co/labeur » (collaboration) dans les apprentissages. La psychanalyse inscrit le mensonge dans ses fondements, à travers l'image renvoyée par l'autre (effet de transfert) et justifie à posteriori, la ruse pédagogique de Rousseau.

Hans Zülliger, en Suisse alémanique et Fernand Oury en France, proposent à cet égard deux exemples contrastés de construction d'un modèle pour l'agir pédagogique (la pédagogie institutionnelle pour Oury), construits dans une dialectique féconde avec l'heuristique psychanalytique (modèle pour penser la

relation). Mais l'histoire à eu raison du marxisme, et les universités françaises ont expurgé la psychanalyse des départements de psychologie...

## Épilogue

Adopter une « posture pédagogique » comme acteur de l'éducation, présuppose au final une éthique de conviction, ainsi qu'un ensemble de règles de conduite. La foi du pédagogue est consubstantiellement liée à la reconnaissance d'un testament : avoir la foi c'est tout à la fois choisir et construire. Comment ainsi se percevoir pédagogue en dehors de tout héritage ?

Dès lors que la pédagogie relève d'une éthique, d'une manière d'être envers le monde et les autres, ses valeurs de référence ne peuvent être « confisquées » par un champ professionnel spécifique, dans la pensée commune, celui du professeur ou de l'éducateur (c'est son métier après tout...). Ainsi, lorsqu'un procès en éducation est le support d'une rencontre humaine, le statut du pédagogue importe peu : il peut être parent, soignant (médecin, infirmière), avocat, maître d'apprentissage... ou même professeur. Être pédagogue, c'est accepter, dans la mesure du raisonnable, d'assumer un certain nombre de risques, pour proposer à l'Autre une figure cohérente, qui lui permette de se repérer. La cohérence induit la « fiancée », selon l'expression de Daniel Hameline, comme une échappée belle vers les apprentissages.

Mais la foi du pédagogue, si elle lui permet de se repérer dans le cadre mouvant de l'action, est aussi source de déséquilibres. Plus que de réponses, c'est d'interrogations dialectiques et mutuelles dont-il s'agit ici. Cette « Gymnastique éthique » peut-elle s'exercer, et si oui, où ? La disparition annoncée des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres semble fermer définitivement cette option. Pour autant, existait-il vraiment, dans de telles institutions, comme au sein de leurs ancêtres, les Écoles Normales, une véritable formation pédagogique ? Les penseurs institutionnels de l'éducation semblent au contraire avoir accoutumé les élèves maîtres à une pensée binaire, confrontant injonctions institutionnelles et transpositions didactiques, déploiement de moyens et évaluation. L'évacuation de la relation, du sujet élève et donc de l'humain avec ses singularités, permettant au passage aux didactiques de revendiquer le statut de sciences, en articulant le couple transposition des savoirs, mesure des effets. La situation n'est guère différente dans les Centres de Formation d'Éducateurs de Jeunes Enfants, d'Éducateurs Spécialisés, dans les Instituts de Formation en Soins Infirmiers, ni même au sein de ceux qui préparent au Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur, chacune de ces structures semblant puiser sa légitimité formatrice en s'approchant au plus près du modèle sacré de l'Éducation Nationale. Partout, la métaphore positive du praticien réflexif s'impose.

L'université prendra-t-elle le relais, réintroduisant les acteurs de l'éducation dans leur histoire ? Le monde des théories semble peu disposé à entreprendre la démarche de confrontation dialectique théories pratiques nécessaire. Ce n'est d'ailleurs pas son rôle, et il faut sans doute se garder de vouloir imprudemment convertir des modèles pour penser en modèles pour agir, au risque de se brûler les ailes, tel Pestalozzi en son temps, qui « appliqua » les principes de l'*Émile* à l'éducation de son fils Jacob.

L'avatar contemporain du pédagogique sera donc clandestin, affaire « privée » plus qu'institutionnelle, question de conscience et, une fois encore, d'éthique. Les héritiers de Comenius, Pestalozzi, et autres Oberlin restent des hommes et des femmes de marge, d'entre-deux, nécessairement nomades dans l'univers théorique, solitaires/solidaires dans celui des pratiques, infidèles à la doxa, impertinents et résistants face aux routines. Pour que leur combat ne soit pas perdu d'avance, il importe que certains reprennent le flambeau et continuent de témoigner, en s'érigeant en théoriciens de leur propre pratique, afin que le fil de l'histoire ne soit pas définitivement rompu, ni son sens perdu.

Notre petit florilège aurait pu nous conduire à examiner l'apport du marxisme à travers l'œuvre du brésilien Paolo Freire, par exemple, qui, en prétendant que « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* » (Freire, 1974), semble répondre en écho à Comenius et Pestalozzi, ou encore aux prolongements contemporains d'une spiritualité active, celle de Rudolph Steiner (1923), dont la finalité du projet anthroposophique veut donner sens et but à la vie de l'homme occidental :

*L'esprit de l'homme doit toujours se réincarner, cette loi veut qu'il transporte les fruits d'une vie précédente, dans la suivante [...] L'esprit qui se réincarne ramène son destin de ses incarnations précédentes [...] Ce destin, qui est l'œuvre propre de l'homme, c'est le karma.*

Éduquer l'autre ouvre, selon Steiner, la possibilité de réguler, de modifier son karma par l'introduction à la connaissance du monde suprasensible. Parmi les héritiers de Rousseau et Pestalozzi, Korczak, enfin, inspirateur de la Déclaration universelle des droits de l'enfant, qui en déclarant que « *l'enfant ne devient pas un homme, il en est déjà un* », bouscule toute une série de représentations sur l'infériorité supposée, la nature différente et l'immaturation de l'enfance :

*L'enfant est comme un étranger dans une ville inconnue dont il ne connaît ni la langue, ni les coutumes, ni la direction des rues [...] Souvent, il préfère se débrouiller seul, mais si c'est trop compliqué, il demande conseil. Il a alors besoin d'un informateur poli.* (Korczak, 1929)

Choisir c'est renoncer : il y a tant à dire sur la nature du testament, et les enseignants contemporains sont si peu armés et si peu formés à son exégèse... Il serait sans doute hardi de tirer de ce rapide tour d'horizon des conclusions par trop

hâtives. Il n'en reste pas moins que la trilogie libre arbitre, autonomie, liberté pose la relation, que celle-ci soit pensée par les théologiens, les philosophes, les psychanalystes ou les pédagogues. Il n'est aisé pour personne de croire que la tension entre vérité et mensonge structure le champ de la relation. Et pourtant, si l'autrement, comment dire la vérité à l'autre ?

## Bibliographie

- ALLÈGRE, C., *Dieu face à la science*, Paris : Éd. Fayard, 1997.
- CHALMEL, L., *La petite école dans l'école*, Berne/Paris : Éd. Peter Lang, 1995.
- CHALMEL, L., *Le pasteur Oberlin*, Paris : PUF, 1999.
- CHANTRAINE, G., *Érasme et Luther, libre et serf arbitre*, Namur : Presses Universitaires, 1981.
- COMENIUS, J.-A., *La Grande Didactique*, Paris : Éd. Klincksieck, 1992.
- ÉRASME, *Essai sur le libre arbitre*, Alger : Éd. Chaix, 1945.
- FREIRE, P., *La pédagogie des opprimés*, Paris : Éd. La Découverte, 2001.
- FREUD, S., *Cinq psychanalyses*, Paris : PUF, 1993.
- HAMELINE, D., *L'Éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, LEP, 2002.
- KORCZAK, J., *Le droit de l'enfant au respect*, Paris : Éd. R. Laffont, 1979.
- LUTHER, M., *Du serf arbitre*, Paris : Éd. Gallimard, Folio essais, 2001.
- LUTHER, M., *De la liberté du chrétien*, Paris : Éd. Points, 1996.
- MESNARD, P., *Introduction à l'Essai sur le libre arbitre*, Alger : Éd. Chaix, 1945.
- NOVOA, A., Francisco Ferrer, in Jean Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues*, Paris : Éd. Armand Colin, 1997.
- OURY, F., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : Éd. Maspero, 1967.
- ROUSSEAU, J.-J., *Émile, ou de l'éducation*, Paris : Éd. Garnier-Flammarion, 1966.
- SOËTARD, M., Journal de Pestalozzi sur l'éducation de son fils, in *Études de Jean-Jacques Rousseau*, n° 6, Montmorency, Musée Jean-Jacques Rousseau, 1995.
- SCHÖN, D. A., *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, trad. par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, Coll. « Formation des maîtres », Montréal : Les Éditions Logiques, 1993.
- STEINER, R., *Philosophie de la liberté*, Paris : PUF, 1923.
- STROHL, H., *La substance de l'Évangile selon Luther*, témoignages choisis, traduits et annotés par Henri Strohl, doyen de la Faculté de théologie protestante de Strasbourg, Paris : Éd. La Cause, 1931.
- STROHL, H., *Luther. Sa vie et sa pensée*, Strasbourg : Éd. Oberlin, 1953.
- TEUTSCH, C., *La controverse contre Luther et Érasme sur le libre arbitre*, Strasbourg, Thèse de théologie, 1853.
- ZÜLLIGER, H., *Hordes, bandes et communautés*, Paris : Éd. Bloud et Gay, 1969.