

L'école et le décentrement.

Critique du centrement sur l'élève à partir de Descartes et Rousseau.

La question du centre de la relation pédagogique est une question pédagogique classique depuis Claparède¹ et même Rousseau ; elle est aussi devenue, au moins depuis la loi d'orientation de 1989, sujet de polémique dans le monde enseignant.

Or ce centrement sur l'enfant ou l'élève pose problème.

Il peut, certes, sembler évident qu'il soit, pratiquement, nécessaire de prendre en compte l'élève pour ce qu'il est, avec ses caractéristiques propres, ses représentations afin que ce que l'on cherche à lui transmettre puisse l'atteindre. Le centrement sur l'élève relève alors du registre des pratiques ; c'est un moyen pédagogique à mettre en œuvre en vue d'une série de fins. La première consiste à transmettre à l'élève des connaissances. Il faut donc s'en faire comprendre ; de là découle ce centrement indispensable. La seconde fin vise, à terme, à la fois l'émancipation et l'autonomie de l'élève devenu adulte.

Or cette émancipation requiert une transformation. Même si cette thèse mériterait évidemment d'être explicitée, on se contentera ici de dire que l'autonomie recherchée résulte d'une transformation de l'élève, d'une émancipation de sa condition originelle (familiale, géographique, sociale etc.). L'école a pour but de libérer l'élève des idoles quelles qu'elles soient ; la liberté qu'elle contribue à forger est une dynamique qui s'acquiert contre ce qu'était l'enfant. La liberté est pensée sur le mode de la libération.

Cette ambition de l'école, spécifiquement dans sa version républicaine², produit donc une transformation, qui prend la forme d'un décentrement. L'élève devient adulte en intégrant, à l'école et par elle, un monde qu'il ne connaissait pas auparavant. Ses repères vont changer, son langage, ses références et son raisonnement également. L'exemple de la géographie permet d'illustrer cela ; l'enfant va changer de mode de représentation de l'espace, passant d'une modalité egologique et familière (dont les critères sont : devant, derrière, à droite, à gauche, mais aussi à côté de chez ma grand-mère, ou près de chez ma nounou etc.) difficilement transférable, à une modalité

¹ Voir par exemple "Discat a puero magister" et "Conception fonctionnelle de l'enfance", réunis dans *L'éducation fonctionnelle* [1943], Neuchâtel, 1973.

universelle et proprement décentrée (les 4 points cardinaux). On pourrait multiplier de la sorte les exemples, de l'enjeu de l'éducation littéraire, au-delà de la seule maîtrise de la langue, à celui de la construction mathématique d'un espace géométrique.

On le voit, le centrément sur l'élève n'est qu'un moyen pour parvenir à ce but : transformer l'élève en le décentrant. Cette remise en cause de l'égoïsme infantile a été décrite et théorisée tant par J. Piaget que par H. Wallon, dans les perspectives disciplinaires qui étaient les leurs. Je souhaiterais poursuivre cette réflexion en proposant deux lectures de textes philosophiques permettant de préciser à la fois les enjeux et le mode de fonctionnement de ce décentrement.

Aucune de ces deux références philosophiques ne concernent d'emblée ni directement les questions d'éducation. La première est la théorie cartésienne de la liberté, telle qu'elle est présentée en particulier dans la IVe *Méditation* ; la seconde renvoie à la théorisation de la citoyenneté par Rousseau, plus particulièrement aux chapitres 6 et 8 du livre I de *Du contrat social*. Mon hypothèse de travail consiste à trouver dans ces deux références une matrice pour penser le décentrement essentiel que doit produire l'éducation.

*

**

Le centrément sur l'élève peut prendre la forme de ce que l'on peut appeler le spontanéisme³. Dans le cadre d'une critique de la pédagogie transmissive ce principe, théorique et pratique, anthropologique et pédagogique, consiste à faire l'apologie de l'expression de l'élève en l'assimilant à la spontanéité, en s'appuyant sur une position identifiant liberté, volonté et immédiateté. C'est cette série d'identifications que la référence à Descartes permet de déconstruire.

Le texte de la IVe *Méditation* ne concerne évidemment pas directement cette problématique pédagogique. Son objet réside, au début, dans la question de l'erreur et de son origine, rapidement localisée dans les mauvais rapports entre raison et volonté,

² Je reviendrai plus bas sur cette qualification républicaine ; pour une analyse républicaine, c'est dire universaliste, de l'école, cf. les écrits de J. Muglioni, en particulier *L'école ou le loisir de penser*, Paris, 1992.

³ Spontanéisme dont on peut trouver des traces dans les propos de nombreux candidats au Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles. Critiquant la pédagogie magistrale, responsable à leurs yeux de bien des travers de l'école et en particulier de sa dimension normative et coercitive, ils trouvent dans la défense de la spontanéité de l'élève, assimilée à sa liberté, une position capable de caractériser à l'avance ce qu'ils pensent que sera leur posture pédagogique. Valoriser l'expression de l'élève en l'assimilant à la spontanéité, s'appuyer sur sa liberté immédiate, placer en un

plus précisément dans les difficultés à régler ces rapports. Une première analyse de l'erreur renvoie donc à l'étude des relations entre entendement et volonté. Elle se poursuit ensuite en analyse de la volonté, c'est-à-dire en étude de la liberté. C'est ce passage de la IVe *Méditation* qui va m'intéresser.

Le passage⁴ commence par présenter la volonté par le biais d'une analogie, limitée, entre le sujet et Dieu : c'est par la volonté que nous sommes à l'image de Dieu, alors que la raison nous en éloigne. La volonté consiste à faire ou à ne pas faire. Le pouvoir d'élire ainsi que la puissance de poursuivre la caractérisent. Est ainsi posée une première définition : "nous agissons en telle sorte que nous ne sentons point qu'aucune force extérieure nous y contraigne". La liberté est ainsi définie dans ce premier temps négativement comme absence de contrainte extérieure. Etre libre consiste dans un premier temps à ne pas être déterminé, cela revient donc à être indifférent. Au moins je suis déterminé, au plus je suis indifférent, au plus je suis libre.

Le paragraphe se poursuit pourtant par la critique connue de l'indifférence. Il convient, souligne Descartes, de distinguer liberté et indifférence, ou plutôt de ne pas rabattre l'une sur l'autre. Car l'indifférence est bien une liberté, mais il s'agit du "plus bas degré de la liberté". Il s'agit bien d'une liberté puisque, effectivement, aucune force extérieure ne me pousse dans le cas de l'indifférence ; mais il s'agit bien du plus bas degré puisque "afin que je sois libre il n'est pas nécessaire que je sois indifférent". En effet la connaissance, ou la grâce divine ajoute Descartes, loin de réduire ma liberté l'augmente d'autant, sans pour autant faire intervenir une quelconque force extérieure.

Quelles sont les caractéristiques de cette liberté d'indifférence critiquée si radicalement ? Elle mêle deux imprécisions. D'abord elle conjugue indépendance et immédiateté en refusant de reconnaître la particularité du déterminisme interne, celui opéré par la connaissance naturelle. Car elle renvoie, deuxième imprécision, dans une opprobre générale toute forme de déterminisme, confondant déterminisme d'une force extérieure et auto-déterminisme. De telle sorte que seules les apologies de l'immédiateté et de la spontanéité restent pour caractériser la liberté comme indifférence.

Seule la raison va pouvoir briser cet attrait de l'indifférence⁵, selon différentes modalités. Soit en me permettant de déterminer ce qui est vrai, pour les cas où mon

mot l'élève au centre du dispositif pédagogique permettrait d'éviter les écueils de la pédagogie frontale tant décriée.

⁴ Il s'agit de la deuxième moitié du §9 de la IVe *Méditation*. Le passage commence par : "Il n'y a que la seule volonté que j'expérimente en moi être si grande ...".

⁵ On peut remarquer que l'indifférence comme refus du choix se rapproche de la conception enfantine de la liberté. Les jeunes enfants souvent refusent de choisir, voulant à la fois le fromage **et** le dessert, la piscine **et** le cinéma. Ils ont en fait bien compris le principe spinoziste *omni determinatio est negatio*. Mais devenir adulte

choix est fonction de l'opposition entre vrai et faux. Soit en rendant possible ce calcul sans lequel il n'est de liberté possible à moyen terme, c'est-à-dire de liberté qui se transcrive dans la réalité, en prenant en compte les conséquences de mon choix. Seul cet usage de la raison me rendra réellement libre tout en m'interdisant d'être indifférent. Seul le temps de la réflexion, c'est-à-dire la reconnaissance de la nécessité de la médiation, permettra d'échapper à cette illusion. L'immédiateté de l'indifférence est combattue, au nom de ses insuffisances, par le travail de la raison. Dans le même temps ce travail requiert du temps et la reconnaissance du caractère infondée de la prétention à l'autosuffisance. Les amalgames de l'indifférence sont combattues : toute forme de déterminisme n'est pas condamnable (même si la coercition le reste en tant qu'intervention externe et inintégréable), l'immédiateté n'est pas en un critère suffisant pour régler nos conduites.

Se trouve de la sorte soulignée la nécessité d'une médiation, contre l'immédiateté de la volonté, contre les prétentions de l'indifférence. C'est cette relation entre critique de l'immédiateté et nécessité du détour, du temps du travail de la réflexion et de la raison qui me paraît intéressante, décisive pour penser l'éducation. On y retrouve en effet l'enjeu de la question pédagogique de la place de l'élève et du sens de l'intervention pédagogique. Peut-on asseoir la pédagogie sur la volonté de l'élève, l'installer au centre du système éducatif, ou au contraire faut-il souligner la dimension essentielle de l'intervention pédagogique de l'adulte consistant à décentrer l'élève par rapport à sa spontanéité illusoire ?

Cette thèse de l'insuffisance de la volonté permet d'étayer la critique que l'on peut mener de la naïveté anthropologique implicite du principe de centrage sur l'enfant, compris comme alignement sur l'enfant, sa volonté et ses intérêts. On a rappelé combien ce principe puérocentriste renvoie souvent à une méfiance contre le modèle transmissif. Par crainte de l'imposition d'un modèle normatif, on laisse l'enfant agir, imposant au pédagogue une position de retrait⁶. Le mot d'ordre du respect de l'activité de l'enfant rime alors avec une valorisation de sa spontanéité. A l'inverse Descartes attire notre attention sur le fait qu'être libre nécessite une médiation, un dépassement de l'assimilation entre immédiateté (comme refus de toute médiation) et refus de toute détermination. Or cette médiation, sans laquelle il ne saurait y avoir de liberté pleine et responsable, représente le lieu même et l'enjeu de l'éducation.

consiste, entre autre, à reconnaître cette nécessité du choix, et partant la réduction du choix des possibles au fur et à mesure même de nos choix.

⁶ Sans vouloir retracer de façon exhaustive cette position, je me contenterai d'une référence à E. Claparède : "il faut obéir à la nature de l'enfant", *L'éducation fonctionnelle* [1943], Neuchâtel, 1973, p. 63.

Ainsi, le sens de cette référence cartésienne apparaît plus clair, et espérons plus fondé⁷. La critique de la volonté d'indifférence mène à la nécessité de la médiation et du détour. La méthode (qui étymologiquement renvoie au chemin) est nécessaire pour dépasser cette apologie de l'immédiateté que représente l'indifférence. Le décentrement de la volonté devient la condition *sine qua non* de l'acquisition de la liberté ; il constitue l'enjeu même de l'éducation. De telle sorte que le vecteur de l'éducation ne saurait plus être la volonté naturelle, immédiate d'apprendre de l'enfant⁸ ; le chemin de l'éducation, sa méthode va passer par la critique de l'identification entre expression et spontanéité. La valorisation de cette dernière s'appuie en effet sur la même articulation que celle entrevue pour l'indifférence. A savoir une articulation entre immédiateté et prétention à l'autosuffisance individuelle.

*

**

,

C'est cette même prétention dont traite Rousseau, qui constituera ma deuxième référence. Son analyse fournit un autre schème pour penser le même enjeu : permettre à l'élève d'accéder à l'autonomie à partir du processus de décentrement impliquant le dépassement d'une individualité egocentrée.

Le lieu de la discussion est politique : dans *Du contrat social* Rousseau analyse la question de la nature de l'homme à partir de son statut de citoyen. A la différence d'autres écrits⁹, il pose dans ce texte de 1762 que c'est par son appartenance à la

⁷ Une analyse plus détaillée de la position cartésienne et de son usage pédagogique devrait prendre en compte deux questions. La première concerne la dimension platonicienne, et donc intuitionniste et non constructiviste, de la saisie de la vérité chez Descartes (cf. B. Frelat-Kahn, "La méthode cartésienne, un ordre non pédagogique du vrai", in *L'éducation. Approches philosophiques*, P. Kahn, A. Ouzoulias, P. Thierry éd., PUF, 1990), ce qui peut rendre problématique l'utilisation de cette référence dans un cadre pédagogique public (i.e. non élitiste ni aristocratique comme c'est le cas chez Platon). La deuxième a trait au défaut d'articulation entre puissance de la volonté et principes rationnels. La solution cartésienne apparaît peut-être trop simple, en tablant sur une inclination de la volonté face à la lumière de l'entendement (cf. IV *Méditation*, §11).

J'ai développé ces deux questions dans une communication faite au colloque *Quelle idée de l'homme pour le pédagogue ?* (juillet 2005) organisé par l'Université catholique de l'Ouest, cf. la version sur le site de l'université.

⁸ De ce point de vue l'analyse qui vient d'être présentée est anti-aristotélicienne. Aristote souligne en effet, au début de la *Métaphysique*, que "tous les hommes désirent naturellement connaître".

⁹ Comme dans le *Discours sur l'origine et le fondement de l'inégalité parmi les hommes*. La question de l'articulation et de la cohérence entre les différents textes de Rousseau

société du contrat social que l'homme devient véritablement homme. Sa nature se développe pleinement dans cette situation, qui " d'un animal stupide et borné fit un être intelligent et un homme " (CS, I, 8). Cette thèse est soutenue à l'issue d'une comparaison entre ce que nous gagnons et perdons dans le passage de l'état de nature à l'état civil. La conclusion est nette, qui souligne donc que l'on n'est pleinement homme qu'en étant citoyen.

Mais qu'est-ce qu'être citoyen pour Rousseau dans *Du contrat social*? Deux autres passages en décrivent l'essentiel. Il s'agit d'une part du chapitre 6 du livre I, qui décompose le mécanisme du pacte. Confronté à un état de nature où ils ne peuvent durablement assurer leur survie, les hommes décident de souscrire un pacte, composé d'une seule clause " l'aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à la communauté ". La réciprocité et le sujet de cette aliénation collective doivent garantir l'avènement de ce nouveau régime qu'est la démocratie, garantissant à son tour à la fois la liberté de chacun, la survie de tous et l'égalité entre tous.

Résulte de cette aliénation la notion de volonté générale. Rousseau insiste sur cet effet instantané : à la place d'une addition d'individualité, voilà qu'apparaît un " corps moral et collectif ", également appelé volonté générale. C'est désormais cette instance, dont chacun fait partie, qui va décider du licite et de l'illicite. Pour bien en saisir l'enjeu, il faut remarquer avec Rousseau, que la volonté générale se distingue de la somme des individus particuliers. Chaque membre n'existe plus dans la sphère collective comme que " membre indivisible du tout " (CS, I, 6). Le chapitre 3 du livre II souligne qu'il y a " bien de la différence entre la volonté de tous et la volonté générale ". Ce même chapitre, qui cherche à mieux cerner le fonctionnement de la volonté générale, insiste : " il importe donc pour bien avoir l'énoncé de la volonté générale qu'il n'y ait pas de société partielle dans l'Etat et que chaque citoyen n'opine que d'après lui. Telle fut l'unique et sublime institution du grand Lycurgue ". Nous sommes là au cœur de la spécificité républicaine, cet impératif d'universalité qui est exigée du citoyen. Il ne doit se reconnaître que dans l'Etat, et non dans une autre instance collective intermédiaire, comme le propose le modèle communautariste, tel que le présente par exemple C. Taylor¹⁰.

Dans la fiction de l'état de nature je me détermine de façon évidemment egocentrique. Toute autre attitude me fragiliserait d'ailleurs au point de disparaître, exploité par ceux qui, s'appuyant sur la force, savent vivre dans cet état. Il en va

comporte une bibliographie qu'il est impossible de rapporter et de traiter ici. Je me contenterai d'une référence, qui défend la thèse d'une solution de continuité : M. Gueroult " Nature humaine et état de nature chez Rousseau, Kant et Fichte ", *Revue philosophique*, 1943, repris dans *Cahiers pour l'analyse*, Paris, n°6.

¹⁰ Voir les positions défendues dans *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, 1994.

évidemment différemment dans la société du contrat social. Il convient maintenant de changer de point de vue, de prendre en compte non ce qui est bon pour moi, mais ce qui vaut pour tous. Il faut savoir substituer à l'intérêt particulier l'intérêt général. C'est à cette condition que nous pourrions vivre ensemble au-delà de nos différences et spécificités, ce qui n'implique nullement leur disparition mais la possibilité de leur dépassement dans la sphère publique.

Au-delà des discussions que provoque ces chapitres¹¹, j'en retiendrai la modalité républicaine universaliste. Est citoyen celui qui peut et consent à " n'opiner que d'après lui (i.e. l'Etat, expression de la Souveraineté) ", la figure d'universalité qui nous a extirpé de l'animalité stupide et bornée. Désormais nous serons en mesure de ne plus exister de manière bornée, ramenant tout à nous ou à notre communauté, sans prise en compte de ce qui nous dépasse tous et qui pourtant nous fait exister. Le dépassement du particulier, qui nous assigne une place non choisie, est la condition de l'émancipation prélude à la constitution d'une identité propre c'est à dire réfléchie, à condition donc d'opérer ce dépassement de notre état initial et immédiat.

Ce qui me paraît heuristique dans ce passage, au-delà même de son enjeu politique explicite, c'est l'articulation entre dépassement du particulier, décentrement et plein développement de notre condition humaine, articulation qui peut devenir un schème éducatif. Devenir pleinement des hommes, et n'est-ce pas ce que recherche l'école ?, consiste à entreprendre cette révolution copernicienne par laquelle nous acceptons de ne plus être au centre du monde. La vision dynamique de la condition humaine que propose Rousseau souligne cet effort nécessaire auquel il faut consentir, et qui fait de l'universalisation le sens même de cette dynamique qui vise l'humanité. Pour Rousseau, dans *Du contrat social*, la liberté est pensée sur le mode de la libération, résultat d'un processus d'émancipation. L'école peut constituer le lieu privilégié de cette mutation, sans laquelle les élèves resteraient les purs reflets de leur origine.

L'école, parce qu'elle enseigne de l'exigence de justification et de démonstration, aussi bien dans les exercices du débat réglé que dans les disciplines scientifiques, participe en effet indéniablement de cette dynamique. Cette exigence se met en place de façon diversifiée, à l'école maternelle à un niveau pratique, à l'école élémentaire à travers des situations concrètes mais aussi par des apprentissages disciplinaires, qui

¹¹ Pour une discussion de la définition de la notion de volonté générale et donc des termes de l'articulation entre universel et particulier, voir B. Manin " Volonté générale ou délibération ? ", *Le Débat*, Paris, janvier 1985, ainsi que *Principes du gouvernement représentatif* (Paris, 1995) ; D. Séglaud " L'intérêt du contrat social chez Rousseau " in *Politiques de l'intérêt*, C. Lazzeri et D. Reynié (dir.), Besançon ; M. Françon " Le langage mathématique de J.-J. Rousseau ", *Isis*, vol. 40, 1949, repris dans *Cahiers pour l'analyse*, Paris, n°8.

seront poursuivis au collège et au lycée. Partout on apprend aux élèves à se situer par rapport à l'altérité, qu'elle soit incarnée dans les pairs ou l'enseignant, mais aussi représentée dans les savoirs ; on leur explique que l'on ne peut ni raisonner ni agir en ne tenant compte que de sa propre personne. L'enseignement de la littérature, pour prendre un exemple, a pour enjeu cet impératif de décentrement. Entrer en contact avec d'autres modes d'expression du soi, expérimenter dans la lecture et le commentaire cette relation à ce qui n'est pas soi, voilà ce que la littérature offre et que l'enseignement a pour but de transmettre.

Les élèves ne peuvent devenir autonomes que dans la prise en compte d'une dynamique entre ce qu'ils sont en entrant à l'école, reflet d'un milieu, d'une famille qu'ils n'ont pas choisis et ce que l'école leur présente. Une dialectique se noue entre un donné sociologique et familial et une réflexion que permet l'exercice du travail critique, en particulier de la raison sous toutes ses formes. A cette condition l'autonomie que l'école se donne pour mission d'atteindre pour les élèves ne sera pas le simple décalque de ce que les enfants reçoivent plus ou moins passivement hors de l'école dans la société. Si l'école a du sens, c'est précisément la possibilité de donner du sens, c'est à dire de pouvoir prendre position et parti. Or cette décision ne peut exister que par la fréquentation et l'exercice de l'universel. Car la constitution d'une identité requiert cette réflexion indispensable qui me fait devenir moi-même à travers ce qui n'est pas moi.

*

**

Un accord se dégage souvent quant à la fin ultime de l'école : faire accéder les élèves à l'autonomie, cette capacité de penser par soi-même et de se donner des lois. En revanche les discussions et les désaccords apparaissent lors de l'analyse des modalités permettant d'atteindre cette fin.

La perspective républicaine, articulant positions pédagogique, politique et anthropologique, pose que l'autonomie est un résultat demandant une méthode, un chemin. Il faut apprendre à être libre, " L'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté " (Kant). Ce chemin consiste à apprendre à se défier de ce que l'on peut appeler la doxa, les représentations, les héritages reçus hors de l'école, tous caractérisés par l'absence de réflexivité. Héritage en grec se disant *cléros*, l'école républicaine est essentiellement anti-cléricale. Sa tâche est de permettre cette mise à

distance de ce qui est transmis communautairement et familialement, sans préjuger de ce qu'en feront, devenus adultes, les élèves.

Cette réflexivité requiert un pôle d'universalité que figurent l'enseignement et l'enseignant. Ce faisant ils mettent l'élève en situation de se décentrer, de se défaire de ce qu'il a été jusqu'alors comme à son insu.

Terminons sur une injonction paradoxale : loin de demander aux élèves de ne pas se mêler de ce qui ne les regarde pas, exigeons d'eux au contraire qu'ils s'en mêlent, au nom de cette participation à l'universel qui nous fait échapper conjointement à l'égocentrisme et à l'égoïsme. Ce qui fera d'eux des intellectuels, au sens où Sartre l'entend.

Nicolas Piqué
IUFM Grenoble
UMR 5037/Cerphi ENS-LSH