



Aux sources des « arts de faire » en éducation¹

Yves Jeanne²

Docteur en Sciences de l'éducation

L'augmentation de l'usage de la violence par les adolescents est un phénomène dont l'ampleur ne laisse pas d'inquiéter. Les chercheurs, comme les praticiens de terrain, s'accordent sur ce constat. Pour agir sur ce problème, l'éducation est privilégiée et, si l'arsenal des mesures pénales opposables aux mineurs acteurs de violence s'est considérablement renforcé ces dernières années, il n'en reste pas moins que notre société attend des professionnels de l'intervention sociale qu'ils soient en mesure de contenir, d'encadrer et de canaliser cette violence. A cette fin, les magistrats peuvent recourir à des mesures éducatives en milieu ouvert ou à des placements en établissement. Il revient alors aux éducateurs d'accompagner ces jeunes difficiles qui sont, le plus souvent, des jeunes en difficulté. Dès lors, s'interroger sur les ressorts de l'opérationnalité éducative lorsqu'elle ambitionne de circonvenir la violence, comprendre à quelles conditions la prise en charge éducative peut conduire les adolescents à abandonner ces conduites sont des préalables à un usage pertinent des dispositifs et des mesures d'action éducative.

Cependant, si la violence des jeunes alimente le débat politique, médiatique et scientifique, les professionnels qui oeuvrent auprès de ces adolescents sont silencieux, absents de la scène publique. Pas ou peu producteurs de discours, ils ne disent mots de cette violence pourtant bien souvent au cœur de la demande d'éducation qui leur est faite et qu'ils rencontrent fréquemment dans leur pratique quotidienne. C'est en vain que nous chercherions aujourd'hui, au cœur des débats concernant la jeunesse, l'affirmation de conceptions éducatives fortes, forgées au creuset d'une pratique quotidienne, à l'égal de celles, qu'en leur temps, ont pu défendre Pestalozzi³ Makarenko⁴ ou Deligny⁵.

A la vision d'une éducation pour changer le monde portée par ces pionniers, a succédé celle d'une éducation pour s'intégrer au monde. Dans ce nouveau paradigme, les difficultés d'adaptation de l'individu ne reflètent plus le dérèglement du monde, elles trouvent leur origine dans son histoire personnelle et leur dénouement dans l'action psychothérapique. L'éducation se trouve tout entière soumise à l'ordre thérapeutique, l'éducateur en devenant l'agent. Aux figures d'éducateurs, se

substituent les figures de médecins. Dès lors, il n'existe pratiquement plus de discours d'éducateur sur l'éducation. Hormis des témoignages ou des « coup de gueule », c'est un discours d'inspiration psychanalytique, psychiatrique ou pédiatrique qui prend en charge la réflexion sur l'éducation. La pensée éducative d'aujourd'hui est bien inscrite, selon le mot de Max Weber, dans le « désenchantement du monde ».

Une alchimie de la théorie, de la pratique et de l'éthique

Cependant, même silencieuse, la pratique éducative perdure et ne saurait se réduire à l'exécution de tâches prescrites. En prenant appui sur quelques grandes figures d'éducateurs, dont l'œuvre, largement reconnue par leurs contemporains, constitue le socle de la culture en éducation spécialisée, il apparaît que si chaque conception éducative est originale, toutes se fondent sur une structure qui comporte de remarquables points communs⁶. C'est à dessein que nous parlons de conceptions éducatives, non de théories de l'éducation.

Si, à la suite de Durkheim, il est classique de considérer l'éducation comme une « théorie pratique », une lecture du fait éducatif selon un modèle bipolaire nous semble insuffisante pour en appréhender l'opérationnalité. En effet, l'éducateur, dans l'exercice quotidien de son métier singulier, est engagé simultanément dans trois dimensions : la compréhension du sujet et/ou du problème du sujet dont il est en charge (élaboration théorique) ; les modalités de l'action qu'il choisit de mettre en œuvre (élaboration pragmatique)⁷ ; les valeurs qui soutiennent et conditionnent son action en relation à ce sujet et à ce problème (élaboration éthique). Chaque conception éducative se caractérise par l'originalité des contenus et par la manière dont s'articulent entre elles ces dimensions.

L'élaboration théorique, est mobilisée pour décrypter l'origine des difficultés, pour comprendre les processus à l'œuvre dans les conduites et rendre intelligibles les événements de la réalité. Elle peut être référée à un corpus

1. Cet article est construit à partir de la thèse de doctorat, intitulée « *Penser la violence des jeunes placés en institution, les conceptions éducatives à l'épreuve* », soutenue devant l'Université Lumière Lyon2, le 06/06/2006.

2. Docteur en Sciences de l'Éducation, ATER à l'Université Lumière Lyon 2

3. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) est considéré comme le précurseur de l'éducation nouvelle. Il consacre sa vie à l'éducation des plus démunis : « *J'ai vécu des années durant au milieu de cinquante jeunes mendiants ; j'ai partagé avec eux mon pain dans la pauvreté ; j'ai vécu moi-même comme un mendiant pour apprendre à faire vivre les mendiants comme des hommes* ». Disciple de Jean-Jacques Rousseau, on lui doit « *Comment Gertrude élève ses enfants* », qui, par bien des côtés, est « *l'Emile* » d'un praticien. Il fut fait « *citoyen d'honneur* » de la République Française en 1792.

4. Anton S. Makarenko (1888-1939), éducateur soviétique en charge d'adolescents délinquants, il développe une théorie marxiste de l'éducation qu'il expérimente au sein de la colonie « *Gorki* ». Il en donne une description haute en couleurs dans son « *Poème pédagogique* ». Ses conceptions éducatives, et la pugnacité qu'il mit à les défendre lui valurent le bannissement. Il sera néanmoins réhabilité.

5. Fernand Deligny (1913-1996) crée, dans les années cinquante, un dispositif expérimental : « *La Grande Cordée* ». Il s'agit d'un réseau informel qui s'appuie à la fois sur les militants communistes et sur les auberges de jeunesse pour proposer aux jeunes délinquants des lieux d'existence et d'expériences ouverts et bienveillants. Deux de ses ouvrages : « *Graines de crapule* » et « *Les vagabonds efficaces* », développent ses conceptions éducatives relatives aux adolescents délinquants.

6. En plus des auteurs déjà cités, nous avons puisé aux ouvrages de :

August Aichhorn (1878-1949). Educateur autrichien, il intervient, dans les désordres et la misère de Vienne au sortir de la guerre de 1914, auprès d'adolescents délinquants réputés pour être particulièrement violents. Il publie « *Jeunesse à l'abandon* », ouvrage dans lequel il met à contribution les découvertes freudiennes pour comprendre l'origine de la violence des adolescents. Il est le pionnier d'un long compagnonnage entre psychanalyse et éducation spécialisée.

Janusz Korczak (1878-1942). Pédiatre et éducateur polonais, il met en œuvre, dans les orphelinats dont il assure la direction, une organisation autogestionnaire. Pionnier des droits de l'enfant, il disparaît au camp de Treblinka avec les deux cents enfants de son orphelinat de Varsovie. Son ouvrage le plus connu « *Comment aimer un enfant* » reste d'actualité en éducation.

Alexander S. Neill (1883-1973). Educateur d'inspiration libertaire, il connaît la notoriété en France lors de la publication, en 1970, de son ouvrage « *Libres enfants de Summerhill* ». Elle fut à l'origine de polémiques homériques entre partisans et adversaires de l'éducation dans et par la liberté, et suscita des commentaires dithyrambiques tout autant que des rejets sans appel. Neill y décrit son expérience éducative et développe, avec un indéniable talent de polémiste, des thèses anti-autoritaires.

Richard Helbrunn (psychanalyste et professeur de boxe française), et Jacques Pain (enseignant en Sciences de l'Éducation et karatéka émérite. Ils sont les auteurs de « *Intégrer la violence* » ouvrage dans lequel ils conceptualisent une approche originale : « *les thérapies frappantes* ».

théorique unique, exploité de façon systématique. C'est le cas, à l'exemple de Aichhorn, de certaines conceptions qui se revendiquent de la psychanalyse. Elle peut se construire de façon syncrétique à partir d'un ensemble d'éléments empruntés à différentes théories, voire à différents champs disciplinaires, tel est le cas de la conception développée par Jacques Pain. Elle peut aussi refuser les théories disciplinaires constituées, jugées non pertinentes en matière d'éducation, Deligny en est l'illustration la plus radicale. Elle emprunte alors le plus souvent à des sources littéraires ou philosophiques. Instrument de l'analyse et de l'interprétation des faits qui se produisent dans l'espace de la relation éducative, elle oriente et détermine l'action éducative dans son opérationnalité. Selon la façon dont le problème est pensé, l'action éducative jugée pertinente pourra prendre des chemins bien différents les uns des autres, parfois même opposés.

L'éducation ne saurait se concevoir sans dimension pragmatique. La pratique éducative est le domaine de la rencontre avec l'autre. Par définition, elle est porteuse d'imprévu, de « *non encore advenu* ». C'est là que s'exerce l'art de l'éducateur. Un art fait d'intuition, de sens de l'à propos, un art où se vérifie, dans l'ici et maintenant de la rencontre, son autorité, son charisme. En un mot, c'est là qu'il met en œuvre sa *métis*⁸. En effet, l'action éducative ne saurait se réduire à la mise en application de l'élaboration théorique, ni à la simple déclinaison d'une éthique. Elle comporte une part, difficilement objectivable, qui renvoie à l'intuition des conditions de la situation où elle se déroule, à la capacité immédiate à choisir telle ou telle direction de l'action, à une attention particulière aux signaux internes ou externes que l'on ressent, à l'aptitude à circonvier un problème d'un mot ou d'une action, bref à une intelligence de l'adaptation au mouvement, à l'instable, à l'incertain, à une intelligence de la pratique que les Grecs appelaient *métis*. La pratique, comme exercice de et dans la réalité, questionne en retour l'élaboration théorique susceptible d'élucider l'imprévisible né des rencontres, des situations vécues dans la temporalité obligée de l'action.

La dimension éthique⁹, enfin, est constitutive de toute conception éducative. L'agir éducatif est déterminé par la congruence que chaque éducateur établit, entre sa conception de l'homme, les valeurs lui paraissant essentielles, les jugements qu'il porte sur les actes et les discours d'autrui, et sur ses propres actions. C'est dans l'éthique que réside le sens de son action et, plus profondément celui de son « *être éducateur* ». En outre, les éducateurs sont constamment sollicités dans leur système de valeur. En partageant la vie quotidienne des adolescents, ils donnent en permanence à voir qui ils sont, ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient. Les adolescents accordent bien plus de crédit à ce qu'ils perçoivent de l'harmonie entre le dire et le faire de « *leur* » éducateur qu'aux qualités intrinsèques de son discours. Si l'élaboration théorique construit la causalité, la dimension éthique renseigne le sens.

Ce que l'éducateur fait, dit, encourage ou refuse, est en lien à la fois avec ce qu'il comprend de la situation et avec l'univers de ses valeurs.

La théorie doit comprendre pour expliquer

En matière d'éducation, les postulats théoriques empruntent aux idées du temps, et embrassent toutes les contradictions des époques qui les voient naître. La pensée des plus grands éducateurs en fait foi. Pestalozzi, imprégné de la pensée de Rousseau, croit, tout comme Neill à un homme fondamentalement bon et fonde sa conception sur ce postulat là où d'autres, à l'image d'Aichhorn, font leur le paradigme Freudien affirmant l'existence inextinguible d'une violence fondamentale. Certains, comme Korczak croient aux vertus du « *self-government* » cependant que Makarenko prêche pour une organisation à la rigueur presque militaire ! On pourrait multiplier les exemples à l'envi ! Cependant, tous ces éducateurs ont largement démontré le bien fondé de leur conception pour prendre en charge les adolescents les plus rétifs dans des circonstances particulièrement difficiles.

Un constat s'impose : si, avec des théories différentes, voire opposées, il est possible de construire des conceptions éducatives pertinentes, de créer des communautés à même de prendre en compte les difficultés de ceux qu'elles accueillent, de répondre à leurs besoins, nous pouvons déduire que ce ne sont pas les contenus des théories exprimés en terme de savoir qui opèrent mais des « *qualités* » particulières. Nous en retenons trois : la capacité de contenance, le potentiel d'inspiration et la perméabilité.

Par capacité de contenance d'une théorie, nous entendons la possibilité de circonvier une question, de rendre intelligible un problème. Quels que soient les choix théoriques, ils doivent permettre de penser la violence. Que l'on en fasse, comme Aichhorn, l'expression de l'insatisfaction des besoins affectifs, ou que, comme Neill, on l'interprète comme la manifestation d'un amour dévoyé, qu'elle témoigne, comme le pense Korczak, d'une défaillance dans la conception du lieu de vie, ou que l'on considère, avec Makarenko, qu'elle est une force qu'il convient de détourner au service de la collectivité et de ses idéaux, la théorie éducative, doit être à même d'expliquer et de comprendre, au sens de « *prendre avec* », la violence : elle doit la contenir.

Venons-en au potentiel d'inspiration. L'organisation démocratique et autogestionnaire de la « *Maison des orphelins* », qui oriente la relation éducative, est le fruit de la réflexion théorique de Korczak tout comme la « *Grande Cordée* » de Deligny. La bonté et la tolérance aux demandes, quels que soient les excès dans les conduites asociales, relèvent,



pour Neill ou pour Aichhorn, de l'interprétation qu'ils font des phénomènes d'associabilité. Les théories permettent simultanément de concevoir des dispositifs opérationnels et de penser les pratiques relationnelles.

Enfin, la perméabilité. Ces théories sont souples, non dogmatiques. Toutes supportent l'épreuve de la réalité. Makarenko par exemple, peste contre ces théories pédagogiques inapplicables, incapables de rendre intelligible les réalités concrètes, impropres à aider dans les difficultés de tous les jours. Au contraire, qu'un problème survienne et Korczak sait intégrer, dans les règles collectives, les instruments de sa prise en compte. Qu'une difficulté se présente et Makarenko trouve, dans les ressources de l'organisation, les voies de sa résolution. Neill sait aussi répondre de façon inédites aux difficultés : fidèle à sa théorie de la liberté, il ne cède jamais aux provocations à punir.

En définitive, au-delà d'univers de référence, et de contenus différents, les éducateurs sont conduits par l'expérience à élaborer des théories contenantes, inspiratrices, perméables, auxquelles ils accordent une place éminente dans la conception globale. Prenant en compte les éléments de la réalité, ils ne cessent de construire et de déconstruire leur théorie. Elle est un objet de travail, elle est un objet au travail.

La pragmatique ou l'art de faire de l'éducateur

La dimension pragmatique est celle où s'exerce l'art de faire de l'éducateur. Dans la littérature éducative, il se lit entre les lignes de la narration, se devine derrière l'anecdote. Qu'ils décrivent des scènes de la vie quotidienne, ou rapportent des événements pénibles, les éducateurs se mettent rarement sur le devant de la scène laissant cette place à l'enfant, à l'adolescent. Ils expliquent volontiers ce qu'ils font et pourquoi ils le font, il est plus difficile de percevoir comment ils le font. Néanmoins, tous pensent que, dans l'apparement insignifiant, se découvre l'état réel de la communauté éducative. Ils observent et observent encore, pour appréhender la réalité de la vie collective et vérifier sans cesse la validité de l'organisation, la pertinence des choix. Cette vérification est une exigence et un art de l'interprétation du quotidien. Savoir discerner ce qui est en germe, circonvier un problème naissant, lire dans un détail la qualité d'un ensemble. L'intuition et l'intelligence des hommes qui font vivre la communauté éducative sont constamment engagées.

Une deuxième dimension de la pragmatique renvoie davantage à l'équation personnelle de chacun. Si, par exemple, l'attitude bienveillante découle, pour Aichhorn, de sa réflexion théorique, sa capacité à l'incarner avec un sang froid qui impressionnait tous les

visiteurs relève de ses qualités propres. La bravoure de Makarenko, traversant les dortoirs un pistolet en poche, tant il doute d'en ressortir vivant, ne se décrète pas ! Pas plus que ne s'apprend l'aptitude de Neill à supporter sans broncher, et sans se couvrir de ridicule, qu'un de ses protégés casse un par un tous les carreaux de l'école ! Dans la littérature éducative, les exemples de ce type abondent, mélange de courage, de détermination et d'habileté. Ils témoignent des défis qu'ils ont tous relevés, de leur intuition et de leur capacité à concevoir et à faire vivre l'éducation dans des circonstances hostiles et avec des adolescents rebelles. Ils ont trouvé un art de faire qui contient les conduites violentes.

Pas d'éducation sans éthique

Si les constructions théoriques sont variées en éducation, si les arts de faire sont singuliers, les valeurs éthiques, quelques soient les auteurs auxquels on se réfère, convergent. Tous partagent une foi en l'homme, une éthique qui s'incarne dans la reconnaissance du sujet souffrant, bafoué ou désaffilié. Toute action éducative se construit à partir de la reconnaissance de ce sujet singulier. Aichhorn énonce sans ambiguïté cette éthique du sujet : « *Nous nous plaçons de son côté à lui* (de l'adolescent Ndr), *Puisque aussi bien toute réalité psychique est déterminée, nous nous disons : il a raison, ce qui veut dire ; il existe nécessairement des causes à sa façon d'agir* ». Elle a pour projet de l'accompagner dans la réalisation de son être au monde. Son corollaire est la conviction de l'éducabilité. C'est, en éducation, et dans tous les cas, depuis Jean Itard¹⁰, un invariant éthique. Quels que soient les actes posés, il revient à l'éducateur de rechercher le chemin d'une évolution. Tout problème interroge la qualité du dispositif éducatif, et la valeur de l'élaboration théorique.

De plus, pour chaque éducateur, l'engagement personnel et le partage, des aléas de la vie quotidienne sont les conditions *sine qua non* d'une posture éducative digne de ce nom. Cet engagement éthique, s'agissant des conduites violentes, conduit à les considérer comme éminemment susceptibles d'éducation, elles sont une des justifications profondes du besoin d'éducation.

Cela dit, l'engagement éthique ne s'identifie pas à une pratique conformiste de la morale. Nulle soumission à l'ordre, nulle inféodation à un dogme ne saurait faire oublier que le sujet, tel qu'il est, demeure l'objet ultime de l'éducation. Les exemples sont nombreux de conduites pour le moins peu conventionnelles. Makarenko n'hésite pas à enfreindre les lois de la propriété pour pénétrer de force chez les paysans et détruire leurs alambics, responsables de l'alcoolisme de ses « protégés ». Neill professe que « *la meilleure façon de guérir un garçon de ses impulsions à casser les carreaux, c'est de rire et de les casser avec lui* ».

7. Dans cette optique, le discours que l'éducateur adresse à autrui est une action.

8. Voir à ce propos l'ouvrage de Marcel Détienné et Jean-Pierre Vernant « *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs* ».

9. Nous utilisons le terme d'éthique dans le sens que lui donne Michel Autès dans l'ouvrage « *Le travail social en débat* », sous la direction de Jacques Ion : « *L'éthique est ce qui, du côté du sujet, l'enracine dans des convictions, des systèmes de croyances, des valeurs qui sont au principe de sa façon d'être au monde, d'être avec les autres et d'agir dans le monde. L'éthique est en rapport étroit avec l'action, et plus précisément avec l'acte. Ce qui pousse à agir, ce qui m'engage comme sujet vis à vis d'autrui, mon sentiment de ce qui est juste ou injuste, au principe de mes actions, de mes révoltes, de mes convictions bien pesées* ». Toutefois, pensant à Makarenko pour lequel « *seule la forme est le reflet d'une culture supérieure* », nous ajoutons à cette définition celle de l'écrivain Pierre Reverdy, pour lequel « *l'éthique est l'esthétique du dedans* ».

10. Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) est connu pour avoir, contre l'avis de Pinel, pris le pari de l'éducabilité de Victor de l'Aveyron, enfant « *sauvage* » capturé en janvier 1800. Il inaugurerait par cette décision le fondement d'une nouvelle éthique éducative : tout être humain, du simple fait qu'il soit un humain, est susceptible de bénéficier d'une éducation.

Aichhorn ne condamne pas les vols de certains des adolescents qui lui sont confiés, il revendique même pour eux la « *portée bienfaisante et thérapeutique du vol* ». Pour Deligny, « *prendre en charge un gosse, c'est d'abord le révéler (comme on dit en photographie) et tant pis pour les portefeuilles qui traînent, les carreaux fragiles et coûteux* » ! Par delà les effets de style et le goût de la polémique, il n'en reste pas moins que l'éthique éducative ne se réduit pas à l'obéissance servile. Elle a pour horizon l'avènement de chacun à la dignité d'être humain. Un enjeu de cette nature ne saurait se satisfaire d'une morale étriquée. Il y faut de la « *virtus* » qui, bien loin de la vertu ordinaire, désigne à la fois le courage et l'énergie morale.

Si certains éducateurs sont tétanisés par la violence, d'autres, sans jamais la hisser au rang d'un principe éducatif, ne se laissent pas marcher sur les pieds. Ils répondent en mettant en œuvre une agressivité à la hauteur des exigences de la situation ; et, dans les situations extrêmes, ces éducateurs savent parer efficacement aux coups. Pour ceux-là la dissimulation peut être utile, la ruse est une alliée, la patience et la souplesse des vertus cardinales. Inventifs et habiles, clairvoyants et stratèges, ils sont aptes à juger en un clin d'œil une situation. Ce qui différencie l'acte éducatif de l'acte délinquant de l'adolescent n'est pas systématiquement identifiable dans l'acte lui-même mais dans l'éthique qui l'inspire. Là où l'adolescent agit pour son propre compte et entend s'imposer au mépris d'autrui, l'éducateur agit dans une dimension oblatrice. Dans la confrontation, lorsque l'adolescent engage un combat, l'éducateur engage un travail. Il construit un conflit dont l'issue est de lui permettre de trouver sa juste place.

Cela étant, la pratique éducative, dans les situations difficiles se construit sur le fil du rasoir. Pour exister à côté de l'adolescent, pour « civiliser » sa violence, l'éducateur doit réussir à s'imposer comme interlocuteur. Il doit être reconnu comme tel par l'adolescent. Cette reconnaissance ne se construit pas à partir de discours moralisateurs, ils ne sont d'aucune portée, mais par un engagement dans l'action et cet agir là n'est éducatif que si l'éthique le contrôle et lui donne sens. Lorsqu'elle est absente, et de loin en loin quelques « *affaires* » qui défraient la chronique le rappellent, les qualités de l'éducateur sont mises au service de ses propres intérêts : nous avons alors affaire à des gourous, à des pervers qui, loin d'éduquer, inféodent et manipulent celles et ceux qui leurs sont confiés.

L'éducateur pervers, non référé à une éthique du sujet, lorsqu'il a pour projet, conscient ou inconscient, d'exister au-dessus de l'adolescent, ou contre lui, s'il est pourvu de mêtis y parviendra parfaitement. Il y parviendra d'autant mieux qu'il peut lui aussi mobiliser une théorie congruente à ses buts. Seule l'éthique fait la différence entre éduquer (ex ducere) qui est conduire ailleurs et séduire (se ducere) qui est conduire à soi. Elle est la mesure ultime de l'acte éducatif. Ce dernier n'est

éthique que s'il reconnaît et promeut l'autre. Umberto Eco, dans un dialogue avec le père jésuite Carlo Maria Martini, exprime cela dans une formule saisissante : « *Quand l'autre entre en scène naît l'éthique*¹¹ ». Reconnaître l'autre à la fois comme un être unique et comme un autre pareil à soi est au fondement de l'éducation.

Ethique du sujet, mais aussi éthique de la nécessité. Par-delà les valeurs propres à chacun imprégnées d'idéologie, contingentes des périodes historiques dans lesquelles elles se conçoivent, se pensent et s'expriment, il existe un horizon éthique commun à tous : celui de l'absolue nécessité d'éduquer.

Sa formulation la plus aboutie, est peut-être celle de Martin Luther à la diète de Worms¹². « *Ich kann nicht anders* ». « *Je ne puis faire autrement* » si je veux rester un homme. Aucun de nos auteurs ne le formule explicitement, pourtant, n'est-ce pas au cœur de ce qui, dans les situations insensées, paroxystiques empêche de renoncer ? De fuir dans le dogmatisme, la rationalisation, la doxa. De capituler en devenant une espèce de fonctionnaire de l'altruisme, un gourou, un moralisateur ? Le courage de Deligny rompant avec l'institution, celui de Makarenko banni sous Staline, comme le destin tragique de Korczak, témoignent de la force de cette éthique forgée au cœur de la raison même de vivre. Au fondement de l'éthique éducative, il y a une nécessité absolue,

Que faire de la violence ?

Les trois pôles constitutifs que nous avons distingués tissent entre eux, nous le voyons, des liens étroits. La pratique puise dans la théorie mais participe aussi de sa construction, de son développement. Elle n'en est pas seulement l'application, la déclinaison opérationnelle. La pratique se réfère à l'éthique mais elle la renforce par les interrogations nouvelles qu'elle la contraint à élaborer. Les modèles théoriques ont à intégrer en permanence les exigences de l'éthique qui, elles, resteraient intention morte si elles n'étaient tenues d'intégrer ce que la théorie révèle. C'est dans cette circulation, dans cette tension constante et multidirectionnelle que se construit la cohérence profonde des conceptions éducatives. Elles échappent ainsi au dogmatisme, aucun des pôles ne peut fonctionner s'il n'est en relation avec les deux autres.

Parvenu à ce stade nous pouvons avancer qu'éduquer les jeunes en difficulté suppose d'accepter éthiquement la violence comme objet d'éducation, d'élaborer une théorie rendant intelligible à la fois sa survenue et ses manifestations, de la prendre en charge, d'y résister, de la déjouer ou de l'affronter lorsqu'elle se manifeste, d'où le caractère déterminant de mêtis de l'éducateur. Cela revient à dire que la violence doit trouver place, être contenue, comprise et acceptée dans le cadre de chacun des trois pôles que sont la théorie, l'éthique et la pragmatique. Une carence de

11. Umberto Eco et Carlo Maria Martini « *Croire en quoi ?* »

12. Compte tenu de l'ampleur de la propagation des thèses de Martin Luther, et soucieux d'éviter un schisme, l'empereur Charles-Quint réunit en 1521, à Worms, une diète à laquelle il convoque Martin Luther, sommé de s'expliquer devant un collège ecclésiastique. L'on attendait de lui qu'il renonce à ses thèses jugées hérétiques et cesse ses attaques contre l'Eglise. Les enjeux de cette rencontre, les conséquences dramatiques probables (voire certaines) d'un d'échec étaient présents à l'esprit de tous. A la fin des débats, Martin Luther maintint ses positions et prononça cette phrase devenue historique : « *Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir Amen* ». « *Ici je suis debout, je ne peux pas autrement, que Dieu m'aide, Amen* ». Nous trouvons là, la formulation la plus claire et la plus précise de ce que nous appelons éthique de la nécessité. Pour rester debout, pour rester un homme digne du nom d'homme, il est impossible au sujet de faire ni d'être autrement.



l'un d'eux suffit à entraver le processus éducatif. Quant à la cohérence requise de la conception, elle se révèle par la qualité des liens qui unissent entre eux les pôles.

La transformation de l'idéal : d'une volonté de changer à une volonté de savoir

Si les fondements éthiques rassemblent tous les auteurs auxquels nous faisons référence, ils partagent de surcroît une dimension qui transcende les contingences socio-historiques et les spécificités de leurs univers intellectuels. Ces hommes sont tous habités par des idéaux proches par leurs contenus humanistes et par leur visée émancipatrice. Tous ont foi en un homme qui, évoluant dans une société plus juste, saura faire usage de sa liberté. Ils sont portés par une espérance, à propos de laquelle Henri Desroche écrit qu'elle s'incarne dans « *des idéaux (...) dont la valeur dynamogénique tient non pas à la validité rationnelle de leurs systèmes d'explication, mais à la puissance mobilisatrice et animatrice de leur onirisme*¹³ ». Ils s'appuient sur une critique radicale de la société telle qu'elle est. Aichhorn veut arracher les délinquants à l'injustice des prisons, Neill et Deligny fulminent contre le conformisme bourgeois et l'hypocrisie religieuse. Korczak, comme Pestalozzi s'insurgent contre « *l'ignominie du monde* » et Makarenko travaille à construire un homme nouveau dans un monde enfin humanisé. Ils ont en partage la conviction profonde qu'il est possible de changer le monde et que l'éducation est le levier de cette transformation. Leurs conceptions éducatives s'inscrivent dans un projet global d'action, dans une espérance qui, par delà l'éducation, donne sens à l'existence elle-même.

Si elle n'est pas totalement absente, cette conviction n'occupe plus qu'une place réduite dans le discours éducatif contemporain. Tout se passe comme si l'épistémé éducative avait -

selon l'heureuse formule de Michel Foucault¹⁴ - fait rupture, et, qu'à la volonté de changer, avait succédé la « *volonté de savoir* ». Cette rupture n'est pas anodine. En effet, la conviction d'un changement social et l'espoir qu'il suscitait, avait pour conséquence de donner à l'éthique une place prépondérante dans l'ensemble de la conception.

C'est la posture révolutionnaire de Deligny qui l'engage dans une éthique de la fraternité ; c'est cette même force qui porte Makarenko à résister, envers et contre tout, pour maintenir en activité la colonie Gorki ; c'est son anéantissement qui conduit Korczak à partager le martyr des orphelins du ghetto. Cet espoir générerait une force essentielle qui prenait forme dans des conceptions compréhensives tournées vers l'action ; il n'est plus vraiment actif dans les conceptions contemporaines. Elles sont davantage portées par la pulsion épistémophilique de leurs concepteurs. Le regard sur autrui et sur les questions éducatives est analytique : il cherche à expliquer. Aussi les constructions théoriques sont-elles valorisées générant des discours d'experts. La question est alors de savoir si « *tenir la position* », selon la belle formule de Deligny, restera à l'ordre du jour dans la difficulté. La volonté de savoir peut trouver d'autres terrains d'aventure : elle peut regarder son objet sans forcément s'y confronter concrètement. Or, l'accompagnement des adolescents coutumiers du passage à l'acte violent comporte une obligation de « *concrétude* », d'engagement.

Une nouvelle rupture épistémologique est à construire en éducation. Prendre en compte, la violence des jeunes, suppose non de l'expliquer mais de la comprendre, qui est prendre avec soi. La posture éducative ne saurait être sémaphorique ou normative, son projet n'est pas de dire à autrui ce qu'il doit faire, elle ne se légitime pas d'un supposé savoir sur l'autre, elle est stratégique, elle est un accompagnement patient et obstiné d'autrui dans ce qu'il peut faire, et, loin d'un savoir sur l'autre, elle construit pas à pas un savoir avec l'autre. L'éducation doit toujours, ainsi que le disait Pestalozzi, « *apprendre à se comprendre elle-même* ». ■

13. Henri Desroches
« *Sociologie de l'espérance* ».

14. Epistémé est un terme grec qui signifie science, connaissance. Il est dérivé de épistamai littéralement « *se tenir au dessus de* », et, par extension, savoir (Alain Rey. Dictionnaire historique de la langue française). Michel Foucault, dans son ouvrage « *Les mots et les choses* », en fait un usage conceptuel original en développant l'idée selon laquelle tout savoir est constitué de strates multiples.

L'évolution des savoirs est provoquée par le bouleversement de la hiérarchie établie à l'intérieur même d'un domaine de savoir ce qu'il nomme rupture épistémologique. Ainsi en éducation, le volonté de savoir a toujours existé. Cependant elle n'occupait, jusqu'à la deuxième moitié du vingtième siècle, qu'une place secondaire au regard de la dimension dominante qui était la volonté de changer.

Séminaire 2006 de l'ENA : « L'enfant »

Claire Brisset

La situation des enfants est-elle un sujet qui peut retenir l'attention des futurs serviteurs de l'Etat ? En l'occurrence celle des élèves de l'Ecole nationale d'Administration ? La réponse est oui, et il y a tout lieu de s'en réjouir.

Interrogé sur ce point par mes soins au cours de l'année 2004, Antoine Durlmann, le directeur de l'école, avait en effet répondu positivement, et avec enthousiasme.

Ensemble, nous avons défini douze thèmes autour desquels l'ensemble de la promotion, qui devait prendre le nom de « République », allait travailler pendant sept mois, en petits groupes d'une dizaine d'élèves chacun. Le directeur de l'Ecole m'a demandé de coordonner l'ensemble de ce travail, ce que j'ai bien entendu accepté avec joie. Le thème de l'enfance s'inscrivait dans la longue liste des thèmes retenus chaque année pour le séminaire, les deux précédents ayant été le dialogue social et le logement. Depuis 2007, la scolarité est modifiée à l'ENA et le séminaire s'est transformé en modules différents, et la dimension européenne est renforcée au cours de la scolarité.

On trouvera ci-après les 12 thèmes retenus pour l'année 2006, ainsi que le nom des animateurs des groupes.

La protection de l'enfance, compétence décentralisée

Groupe animé par Alain Grevot, directeur du service d'interventions spécialisées d'action éducative de l'Oise.

La protection des mineurs les plus vulnérables : la grande pauvreté, l'extranéité, la traite

Groupe animé par Patrice Blanc, alors secrétaire général de la défenseure des enfants, aujourd'hui vice procureur au tribunal d'Evry.

L'école face à ses missions

Groupe animé par Marie-Danielle Pierrelée, ancienne principale du collège expérimental Anne Franck, aujourd'hui chef de projet à la Fondation d'Auteuil.

Un système de santé au service des enfants ?

Groupe animé par Bernadette Roussille, Inspectrice générale des affaires sociales.

La prise en charge des enfants handicapés en France

Groupe animé par Charles Gardou, professeur à l'Université Louis Lumière, Lyon II.

L'enfant et l'adolescent face à la justice pénale

Groupe animé par Josiane Bigot, magistrat, présidente de l'association Thémis.

L'enfant et l'adolescent face à la justice civile

Groupe animé par Muriel Eglin, ancienne conseillère juridique de la défenseure des enfants, aujourd'hui juge des enfants au tribunal de Bobigny.

L'autonomie progressive de l'enfant dans l'exercice de ses droits

Groupe animé par Alain Vogelweith, ancien vice-président du tribunal pour enfants de Bobigny, aujourd'hui directeur des services de l'enfance et de la famille du département du Pas de Calais.

L'enfant et les nouveaux modèles familiaux

Groupe animé par Martine Segalen, professeur à l'Université Paris X- Nanterre.

L'adolescence, grande oubliée de la politique de l'enfance

Groupe animé par Marie-Rose Moro, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris.

L'éducation, l'accueil et la prise en charge des très jeunes enfants (0-3 ans), quelle politique ?

Groupe animé par Eve Leleu-Galland, inspectrice de l'éducation nationale.

Les enfants et les adolescents face aux médias, quelles évolutions, quelle protection ?

Groupe animé par Odile Naudin, ancienne journaliste, conseillère de la Défenseure des enfants

De tous ces travaux, qui ont conduit les élèves à une recherche exhaustive, à de très nombreuses rencontres de terrain, à des comparaisons internationales – notamment européennes –, puis à un travail de synthèse et à l'élaboration de nombreuses propositions, il résulte 12 rapports réellement remarquables par leur densité, la réflexion dont ils témoignent, l'originalité du regard. En outre, ils montrent à quel point les problématiques liées à l'enfance sont au cœur de toute réflexion sur les politiques publiques. Les élèves de l'ENA, d'un bout à l'autre de leur travail, ont témoigné de cette prise de conscience et l'on ne peut, bien entendu, que s'en féliciter, et féliciter l'Ecole qui les a soutenus dans cette démarche.

Au cours de l'année, ont été également organisées quatre conférences pour l'ensemble de la promotion, qui portaient sur des thèmes transversaux, tous liés au sujet central : Françoise Tulkens, professeur de droit honoraire à l'université de Louvain et actuellement juge à la Cour de Strasbourg, est venue parler de l'internationalisation du droit des enfants, notamment au regard du droit européen et de la jurisprudence de la Cour de Strasbourg. Le psychiatre Boris Cyrulnik est venu traiter des blessures psychiques de l'enfant et des moyens de les prévenir et de les traiter. Deux membres du Comité des droits de l'enfant des Nations unies, Hatem Kotrane, professeur de droit à l'Université de Tunis, et Jean Zermatten, magistrat à Lausanne, ont explicité le rôle du Comité des droits de l'enfant et l'apport des Nations unies à cette problématique. Auparavant, j'avais moi-même resitué l'émergence des droits de l'enfant dans une perspective historique, et dressé un bilan des violations qui subsistent dans le monde à l'égard des textes fondamentaux.

Tous les rapports des élèves, ainsi que la conférence plénière prononcée par Boris Cyrulnik, peuvent être consultés sur le site de l'ENA (www.ena.fr). ■