

## DOMESTIQUER OU AFFRANCHIR ? RETOUR NON DIRECTIF SUR UN PARADOXE CONTEMPORAIN

Émilie Osmont

Université de Rouen  
UFR des Sciences de l'Homme et de la Société  
Laboratoire CIVIIC  
Rue Lavoisier  
F-76821 Mont Saint Aignan cedex  
em.osmont@gmail.com

---

**Mots-clés :** Hameline, domestication, affranchissement, non directivité

**Résumé.** Par la mise en évidence de l'isomorphisme entre école et société, cette communication interroge la liberté de l'élève dans le rapport au pouvoir de l'enseignant et, par extension, de l'Etat en tant qu'entité politique. Force est de reconnaître que ce que l'on nomme « crise de l'éducation » ne cesse de prendre de l'ampleur, et notamment autour d'un point particulier : le pouvoir versus la liberté. Désormais, le premier est dénoncé comme empêchant la seconde, alors même que l'autorité était supposée libérer l'élève. Le mythe de l'école émancipatrice a bien vécu. Il est aujourd'hui agonisant. Or, peut-on maintenant affirmer que l'école ne libère pas ? Peut-on clamer haut et fort que seuls les héritiers seront affranchis ? Nous mettrons en perspective cette problématique à partir des travaux majeurs d'Hameline sur la non directivité afin de proposer une réflexion autour des concepts de pouvoir et de liberté dans ce paradoxe domestication/affranchissement.

---

Reconnaitre l'existence d'un paradoxe entre domestication et affranchissement dans l'éducation de l'enfant, c'est, d'une part, postuler d'une éducation libératrice, mais c'est aussi, en parallèle, reconnaître à cette éducation une visée contraignante et asservissante. A quoi tient donc ce paradoxe ? Au fait que l'on a, pendant des siècles – à vrai dire depuis les fondements d'une éducation humaniste libérale renaissante – admis la légitimité d'une éducation libérant l'enfant par son propre asservissement. Autrement dit, une éducation induisant la domestication pour l'affranchissement.

Nous reviendrons d'abord sur les fondements de cette éducation libérale fondatrice de l'éducation dite traditionnelle afin de poser ensuite la question du paradoxe dans ce contexte particulier qui a vu le jour dans les années 1960. Le mythe de l'école émancipatrice s'effondrant alors peu à peu, il nous faudra interroger, en nous fondant essentiellement sur les travaux de Daniel Hameline, ses dimensions à la fois émancipatrices et contraignantes, notamment par l'élucidation de ses fonctions critiques et correctives au moyen, en autres, d'une clarification conceptuelle des idées de pouvoir et de liberté.

### 1. Éducation humaniste, éducation libérale

En revenir à ces temps lointains de Renaissance et d'humanisme peut sembler inutile, pour ne pas dire redondant. Mais nous postulons aujourd'hui d'un lien indéfectible entre la liberté et l'éducation : dans un souci de clarté, il est nécessaire de revenir sur ce concept d'humanisme et l'éducation libérale qui lui est attachée. Et c'est à partir de la Renaissance, dont le lien avec l'humanisme est consubstantiel, que le rapport entre l'éducation et la liberté prend toute son importance.

L'humanisme en appelle à deux valeurs fondamentales, la liberté et l'éducation, articulées sur un caractère spécifiquement humain, la raison. L'humanisme est d'abord l'*humanitas*, c'est-à-dire la culture de l'humain, celle de l'Homme dans toute sa globalité. Regain d'intérêt pour les cultures grecque et latine, pour cette Antiquité qui ne connut pas le christianisme mais qui fonda pourtant le monde actuel, l'humanisme marque le retour à l'authenticité des textes anciens qu'il étudie désormais à la lumière de leur signification première et de leur objet d'intérêt initial : l'homme ; l'homme tel qu'il doit se connaître et tel qu'il peut exister, se perfectionner et s'accomplir. L'Homme, dont l'idéal d'achèvement serait un état d'unité et auquel on reconnaît bien une faculté de perfectionnement, une éducatibilité, seul moyen de le conduire à sa destination finale : l'humanité.

Ce que l'humanisme reconnaît à l'homme, c'est donc une capacité d'action et de réflexion. Une aptitude à l'innovation en dehors des repères habituels de la sécurité de la religion et de la tradition. Une raison créatrice. Innovante et active autant qu'actrice. C'est une culture, héritée certes, mais à construire également et dans laquelle l'homme s'inscrit, une culture qui fonde l'humanité en tant que telle. Une culture qui offre à l'homme, et non à Dieu, une position centrale. En devenant acteur de sa destinée, en ayant le choix, et même si ce choix peut être considéré comme limité, l'homme, par là même, devient libre de ses actes et de son devenir, indépendamment d'une prédétermination divine ou d'une vocation religieuse.

Il y a là un véritable projet éducatif et lié à une conception politique renaissante de l'individu. Car, hors de la logique chrétienne, l'homme doit organiser de lui-même et avec ses pairs les conditions de son existence. Il devient civil, *civis*, citoyen, acteur au sein d'une organisation sociale et politique. Il renie l'animalité en lui en la dépassant par une éducation qui s'organise sur la relecture des textes antiques et sur la résurgence des arts libéraux. L'homme, en somme, devient culturel. Son expérience particulière du monde, sa propre connaissance de ce qui l'entoure, dépassent les barrières du dogme religieux pour s'ouvrir un horizon de liberté. L'homme *est* le monde car il le construit et le poursuit. Sa dignité humaine tient à son caractère raisonné, et c'est cette raison qui le fait à la fois libre et éducatible. C'est cette même raison qui traduit son caractère indéterminé. « *L'homme devient pour ainsi dire un modèle pour lui-même, auteur de sa propre image et créateur d'un monde qu'il a pour charge de délimiter dans ses bornes et ses limites* » (Simard, 2004, 44-45). Il se détache, ou du moins se découvre la possibilité d'imaginer les moyens de se détacher, de la reproduction des modèles, modèles sociaux – le fils de l'artisan sera à son tour artisan – et modèles religieux – reprenant les idées de péché originel, d'expiation, de salut – pour se définir « *lui-même tel qu'il est dans sa nature terrestre* » (*Ibid.*). La religion cesse de devenir l'unique moyen, en même temps que l'unique modèle, de ce perfectionnement : « *à côté de l'éducateur religieux, et sur le même plan, s'avance l'éducateur intellectuel, à côté de l'Église se dresse la science* » (Zweig, 1935, 31).

Mais l'humanisme, c'est aussi l'entrée dans une nouvelle conception philosophique et sa relecture des textes anciens a à voir avec une certaine herméneutique : c'est une nouvelle compréhension et une nouvelle interprétation qui voit le jour ici, car plus critique. La tradition n'est plus étudiée comme étant l'autorité à laquelle on se soumet, mais comme un *objet* de savoir dont on se doit de retrouver l'idée originale et originelle hors de toute transmission lacunaire et morcelée purifiée par le christianisme. Parallèlement, l'humanisme, en tant que retour à l'étude des textes des Anciens comme fondateurs de la culture, va se révéler être le fondement de la pédagogie traditionnelle de par « *quatre notions articulées entre elles, à savoir la raison, le devoir, la tradition et les modèles, que le terme d'humanisme réunit en une synthèse* » (Simard, 2004, 60). Contrecoup de la chose, on ne peut en même temps nier que ces temps de renaissance humaniste vont frapper le monde de cet « *orgueil académique [,] qui a exercé son influence pendant trois siècles et qui ne reconnaissait qu'au seul latiniste, à l'homme sorti des universités, le droit de statuer sur ce qui est juste ou non, moral ou immoral* » (Zweig, 1935, 94). Après le règne de Dieu, voici donc venu le règne de la raison.

## 2. La fin du mythe de l'école émancipatrice

Dans la continuité d'un contexte historique marquant qui porta à des sommets d'horreur l'usage de la raison humaine comme outil machiavélique de destruction, qui pointa du doigt l'asservissement de populations, raciales entre autres, jugées inférieures et qui, enfin, révéla au Monde la soif de pouvoir des puissants n'hésitant pas à entrer en guerre contre leurs colonies réclamant l'indépendance, le contexte sociologique – français ici mais à dimension mondiale – amorce un tournant d'ampleur : l'Autorité, celle-là même qui tirait ses droits de la parole des Anciens depuis la Renaissance, cesse peu à peu de faire foi et l'impact éducatif en est indéniable. Savoir et progrès ne marchent plus de concert avec l'Institution, autorité et pouvoir perdent leurs droits de cité et le merveilleux appareil scolaire qui fonctionnait à partir de l'idéal d'un progrès émancipateur rencontre désormais ses premières limites. Constatant qu'entre « *l'époque présente et l'organisation traditionnelle des études, il ya quelque chose qui ne va plus* » (Hameline & Dardelin, 1967, 29), plusieurs phénomènes sociologiques annoncent l'effondrement de l'École, venant étayer la thèse de « *la défaillance d'une pédagogie* » (*ibid.*). La prolongation de la scolarisation à l'âge de 16 ans (loi Berthoin, 1959) devient corrélative non seulement d'une démocratisation scolaire *subie*, puisque ceux qui, quelques années plus tôt auraient quitté l'école à 14 ans pour entrer dans le monde du travail se voient désormais contraints de poursuivre leur scolarité jusqu'à 16 ans, mais également de la prolongation de l'adolescence elle-même. Et plus encore, au-delà de sa prolongation, c'est son sens même qui s'en trouve bouleversé : autrefois privilège des nantis qui n'étaient pas soumis à la nécessité du travail dès 14 ans, « *la démocratisation de l'enseignement réalise un brassage social qui impose aux deux adolescences [bourgeoise d'un côté, rurale et ouvrière de l'autre] un même dénominateur commun, l'état scolaire* » (*id.*, 30). Le système éducatif doit désormais gérer la majorité d'une classe d'âge dont un certain nombre va à l'école parce que *c'est obligatoire*. On est loin de la soif de connaissance que l'on attribuait aux adolescents de la génération précédente, enfants de bourgeois promis à un grand avenir scolaire parce que l'école, culturellement, leur parlait, dans les deux sens du terme : elle avait un sens pour eux car ils parlaient tous ensemble le même langage.

En retardant pour une classe d'âge, et indépendamment des contraintes socio-économiques, l'entrée dans une vie active synonyme d'indépendance financière et de responsabilités, c'est l'enfance même que l'on prolonge. Et ce faisant, on refuse implicitement l'entrée des adolescents contraints par ces fameux 16 ans dans l'âge adulte : « *le 'on n'est pas des gosses' hargneux devient un 'puisque'on nous prend toujours pour des gosses, pas besoin de se gêner* » (*id.*, 31). Devenue par le droit même une étape obligatoire vers l'âge adulte, l'adolescence devient critique. Dans les deux sens du terme. Et les relations « enfants »/adultes s'en trouvent profondément, et durablement, modifiées. Quel sens, par ailleurs, peut recouvrir la prolongation et de la scolarité et de l'adolescence des enfants issus d'un milieu au sein duquel l'entrée dans la vie adulte et le monde du travail était jusque-là précoce ? La constitution d'un capital économique cède la place à la constitution d'un capital culturel : la prolongation de l'âge scolaire mène ces enfants des milieux ouvriers et ruraux à un niveau d'études supérieur à celui de parents qui ne peuvent contrôler les travaux de leurs enfants. Les savoirs deviennent un moyen d'opposition et de domination face à des parents scolairement dépassés : « *ce n'est pas que l'on aime les sciences, les mathématiques ou la philosophie pour elles-mêmes, mais elles sont pratiques pour montrer aux parents qu'il sont dépassés* » (*id.*, 32).

On rappellera également que cette prolongation de l'adolescence va de paire avec sa propre massification. Car qui sont les adolescents des années 1960 ? Ceux du baby boom. « *Le monde de l'adolescence scolaire forme, dans la nation, une véritable population avec laquelle il faut compter et qui donne à la société un nouveau visage* » (*id.*, 33). Et parler de « véritable population » souligne bien l'enjeu sociologique de ce nouveau phénomène : nous ne sommes plus face à une multitude d'individualités du même âge et regroupées sous le terme générique d'« adolescents », mais en face d'une population qui fait corps par ses revendications, ses idéaux et sa mode, et qui, sociologiquement aussi bien qu'économiquement, a un poids dans la balance. Dès lors, l'inadéquation de la structure scolaire devient un véritable truisme. Car comment

pourrait-il en être autrement ? « Mais l'ampleur de la maladie nous est révélée plus encore par l'inefficacité des remèdes fragmentaires et l'impuissance des thérapeutes quand il s'agit de passer du diagnostic à la médication » (*ibid.*). Tout le monde est désormais bien d'accord pour dire que l'enseignement est en crise. Mais « les réformes de détail succèdent aux réformes de détail » (*ibid.*) et « autorités universitaires, Syndicats, Associations de parents, Revues officielles et privées, tous se retrouvent au pied du Mur des Lamentations pour gémir sur cette Jérusalem défaillante » (*id.*, 33-34). L'École est désormais incertaine : son présent est incertitude, son avenir est incertitude, elle-même n'est pas certaine de ce qu'elle veut être. Les débats sont passionnés autant que passionnels mais ne restent que des débats, « et pendant ce temps l'adolescent continue à être la victime de cette immense escroquerie qui faisait dire dans un récent Congrès à un responsable des Associations Populaires Familiales que si les familles pouvaient ressentir, avec la même acuité qu'elles ressentent la baisse du pouvoir d'achat, le préjudice énorme que leur cause l'actuelle organisation de l'enseignement en France, nous connaîtrions à coup sûr la grève générale » (*id.*, 34). Serait-ce donc de la faute des parents si rien ne va en s'arrangeant ? Seraient-ils coupables de laisser-faire, plus préoccupés par leur pouvoir d'achat que par l'éducation de leurs enfants ? Mais voyons, rappelle Hameline, les parents ont été les premiers à être dépassés par cette démocratisation de l'école. Ils ont démissionné.

Dernier pavé dans la mare (traditionnelle) : Bourdieu et Passeron publient en 1962 les résultats – frappants – d'une enquête sociologique menée auprès d'étudiants. Les résultats sont confondants et les auteurs lèvent un véritable tabou scolaire : s'il est politiquement de bon ton d'envoyer l'ensemble d'une classe d'âge à l'école, concrètement parlant, cela ne signifie en rien que l'on donne les mêmes chances à chacun et les héritiers de l'élite sont, encore et toujours, ceux qui réussissent le mieux. Il est clair, en effet, que ces derniers « ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires ; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un 'bon goût' dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine » (Bourdieu & Passeron, 1964, p.30). Culturellement parlant, ils ont les mêmes codes et le même langage que l'École.

Précisons encore que ces seuls événements sociologiques ne se suffisent pas à expliquer les méandres de cette aventure scolaire, et Hameline cite encore l'entrée dans une « civilisation à dominante audio-visuelle » (Hameline & Dardelin, 1967, 35) plaçant l'adolescent sous l'emprise de l'extrascolaire, un certain utilitarisme né de la survalorisation du diplôme de baccalauréat et une mutation des besoins secondaires en besoins primaires résultat d'une recherche de la facilité. Le résultat ? « L'enseignement qui, hier, par ses orientations et ses structures, venait souligner les données positives de la mentalité et armer contre ses défaillances, se trouve aujourd'hui 'en prise' sur les défauts de la mentalité nouvelle, qu'il canonise, au lieu de nous immuniser contre eux » (*id.*, 44). L'École promettait la libération de ses élèves et leur promotion sociale démocratique, on l'accuse aujourd'hui de mensonge : les ouvriers ne seront jamais rien de plus, à quelques exceptions près, que des ouvriers. L'École promettait l'affranchissement par le Savoir dans une tradition humaniste : mais le savoir qui intéresse désormais ne se trouve plus dans l'école. Et surtout, l'Institution scolaire, appareil étatique de tutelle promettait la liberté : or, elle n'est bien d'abord que ce qu'elle est, à savoir un outil de contrôle misant sur les atours d'une liberté promise pour faire entrer dans ses rangs ceux qui lui échappent.

### 3. Domestiquer ou affranchir ?

Le paradoxe qui se pose *hic et nunc* tient donc à un antagonisme considéré comme insurpassable : l'École doit domestiquer parce qu'« éduquer, c'est instituer l'intégration des éduqués comme agents à leur place assignée dans un ensemble social ou ni eux, ni leurs éducateurs ne font la loi » (Hameline, 1977, 32). Mais elle doit aussi affranchir, c'est-à-dire « assurer en même temps la promotion de ces mêmes éduqués et, partant, de leurs éducateurs, en acteurs de leur propre histoire individuelle et de l'histoire collective en cours » (*ibid.*). Autrement dit, il faut assigner des

individus à une certaine place sociale tout en leur donnant, dans un même mouvement, l'autonomie leur permettant de transcender cette position.

### **3.1 Du pouvoir et de l'autorité : proposition de résolution de l'inégalité de la relation par l'autogestion anarchique**

« *Le politique totalise le pédagogique et non l'inverse* (Hameline & Dardelin, 1977, 17). La crise de l'enseignement français est aussi une crise politique et la raison principale en est, selon une formule très bien choisie par Hameline, celle d'un « *'isomorphisme' entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe dans la société* » (*id.*, 58). Dès lors, questionner les jeux de pouvoir au sein de l'école revient à questionner les jeux de pouvoir au sein de la société suivant le même mouvement que celui connu au cours du mois de mai 1968 : de la pédagogie de l'amphithéâtre à la bureaucratie étatique. La politique demeure au-dessus de tout et conditionne ce qui se passe à l'intérieur de l'école ; école qui est par la force des choses le lieu où l'on prépare les enfants à la vie en société. Mais c'est parce que le constat est insatisfaisant et que Hameline se veut avant tout militant<sup>1</sup> qu'il a tenté l'expérience non directive en tant que moyen de renverser cet ordre des choses en s'attachant à rendre à la pédagogie les conditions de son existence au-delà des dichotomies annoncées et en commençant par le dépassement d'une relation *a priori* hiérarchique entre l'enseignant et l'élève, entre dominant et dominé.

La place du professeur, sa profession du savoir, le *profiteor*, ne vont plus de soi. Vaut-il mieux professer, rassembler les foules, pour déclarer que *c'est vrai*, ou bien n'est-il pas préférable de témoigner de la vérité, à laquelle on donne une valeur objective tout en s'engageant personnellement dans ce que l'on dit (*c'est vrai, cela m'est arrivé et j'en témoigne ici et maintenant*) ? En somme, ne serait-il pas souhaitable de passer de la position de l'homme savant qui professe, en bon professionnel reconnu comme une « *agence privilégiée de renseignements, détentrice du monopole* » (Hameline & Dardelin, 1967, 49) à l'homme qui confesse son savoir dans l'attitude du *confiteor*, laissant aux élèves la place et l'espace nécessaires pour recevoir ce témoignage ? Autrement dit, il s'agit de réussir à favoriser les conditions d'une autonomie de l'élève *hic et nunc* en résolvant le problème de l'inégalité de la relation nécessairement déséquilibrée entre le maître – *magister* autant que *dominus* – et l'élève, de « *la confrontation entre la domination du maître et la faiblesse passive de l'élève* » ; tout en exerçant bien pourtant une tutelle puisque la non-directivité est une forme de tutelle. La relation non directive sur un mode autogestionnaire a paru être solution dans la mesure où « *l'accès à la liberté autogestionnaire suspend le pouvoir du fonctionnaire instructeur pour donner carrière au "témoin" (martyr) du primat de l'éducation* » (Hameline, 1977, 1953) de sorte que « *le pédagogue se retrouve armé de l'autorité de l'éducateur, analyste, observateur, intervenant, et en définitive, plus thaumaturge que jamais* » (*ibid.*). On comprend dès lors que la portée du pouvoir dans et hors de l'école diffère selon le sens accordé à l'enseignement et au débat qu'il suscite « *entre les tendances centrifuges des mouvements spontanéistes ou anarchistes, et la tendance centripète des "organisations" de gauche* » (*ibid.*) ; débat qui s'apparente à celui entre l'instruction, à dominante centripète et tournée vers la culture préexistante, et l'éducation, à dominante centrifuge et axée sur les valeurs créatives et imaginatives.

La question pour Hameline, en somme, est de renverser le pouvoir (il n'a de toute façon pas sa place en pédagogie) inhérent à la relation éducative traditionnelle en s'attachant à la théorie personnaliste qui l'a influencé dès ses débuts. Autrement dit, ce qui interroge Hameline par rapport au pouvoir de l'enseignant, c'est ce qui se passe pour la personne sur laquelle ce pouvoir va s'exercer. Mais par pouvoir, il entend aussi celui de type démocratique, c'est-à-dire, étymologiquement, la force, la puissance du peuple. Or, ne pourrait-on pas considérer que « *la démocratie, gouvernement du Peuple, n'est qu'une "cratie" parmi les autres, et peut-être la pire,*

---

<sup>1</sup> « *Est militant tout homme qui entreprend de justifier l'action qu'il mène. Non pas celui qui agit seulement. Non pas celui qui, seulement, trouve des raisons pour que d'autres agissent. Mais celui qui juge une cause défendable et agit en connaissance de cause, en connaissance de cette cause* » (Hameline, 1977, 9)

celle du nombre, un absolutisme, celui de la majorité » ? (Hameline & Dardelin, 1977, 56). On pourrait plutôt y substituer l'an-archie (du grec *an*, préfixe privatif et *arkhè*, pouvoir, autorité) sur le modèle d'une « République fédérative », « équilibre vivant d'autorité non-coercitive et de liberté » (*ibid.*). Il s'agit donc pour le professeur, pédagogue de l'autogestion, d'exercer « une fonction de vigilance antibureaucratique, "optimisant" les tendances "instituant" par rapport aux tendances "institué" » (*id.*, 57). Il y a donc présence de l'enseignant, et même présence significative et active : nous ne sommes ni dans le laisser-faire ni dans l'autocratie. Nous sommes quelque part dans l'absence de pouvoir : le pouvoir de l'État n'a pas sa place dans la classe, le pouvoir qui organise et qui fonde la société n'a pas de raison d'être au milieu des élèves. Seule l'an-archie est pédagogiquement porteuse d'avenir car « l'enseignement, dans la nation, n'est pas le serviteur des plans d'investissement et d'équipement en matériel humain mais le régulateur de l'utopie » (*id.*, 60) ; et là où il n'y a pas de lieu, il ne peut y avoir de pouvoir. Au contraire, l'autorité est à la fois acte d'autoriser et acte de création. C'est cette double évocation que l'on retrouve dans les « Considérations sur le pouvoir » (*ibid.*) : « l'autorité s'exerce en autorisant, en rendant chacun auteur de son acte » (*ibid.*). Et d'ajouter : « la responsabilité du "chef" est de rendre les autres responsables » (*ibid.*). Il ne s'agit pas pour l'enseignant de se positionner en tant que responsable du groupe d'élèves, car « vouloir répondre seul de la totalité du groupe, n'est-ce pas se substituer à lui ? » (*ibid.*). Au contraire, dans la situation non-directive, « la responsabilité dans l'autorité [...] consiste [...] à rendre le groupe responsable à ses propres yeux et la fonction du chef se dessine comme une fonction de médiation entre le groupe et lui-même [je veux dire entre le groupe et le groupe] » (*ibid.*) : l'autorité a à voir avec l'autonomie. Celui qui exerce l'autorité n'est pas un chef mais un « médiateur essentiel » qui exerce « une fonction de libération des puissances individuelles et des ressources éparses dans le groupe et [...] une fonction d'élucidation permettant l'acceptation par les individus de leurs possibilités et de leurs limites » (*id.*, 61). L'autorité instituante vise à contrecarrer le pouvoir institué. La fonction médiatrice de l'enseignant telle que la pédagogie institutionnelle la met en lumière devient fondatrice du rapport entre les élèves et le maître.

La question est donc celle d'une autorité enseignante puisque le pouvoir est aboli dans tout ce qu'il renvoie de relatif et discutable. Aussi, le pouvoir n'est-il plus que « la limite imposée à l'individu ou au groupe par la seule règle contre laquelle "on ne peut rien" : l'oppression du réel. [...] Il n'est, en son fondement, que l'expression des besoins élémentaires et irrépressifs de la vie : faim ou soif, sommeil ou action » (*id.*, 62). Le pouvoir n'appartient pas à l'homme mais à la nature, la vie, la force des choses (la *Fortuna* de Machiavel). Il est « l'instinct de vie », et lorsqu'il surgit dans le fonctionnement du groupe, il ne peut, il ne devrait, qu'être « la traduction des besoins impératifs de ce groupe déterminé, il est aussi la présence des autres groupes susceptibles d'entrer en communication avec lui, présence de la société globale dans laquelle il s'insère » (*id.*, 63). La contestation du Pouvoir de la société ne peut se faire qu'au nom de cette société même et de l'insertion du groupe contestataire dans cette société. D'où le douloureux paradoxe : avoir besoin de la société pour exister en même temps que refuser l'état de cette société dont on a, cependant, besoin pour se rendre visible aux autres.

### 3.2 Une École sous la tension de ses propres fonctions

La difficulté de l'École, en somme, tient donc à l'antinomie de ses fonctions : elle est instituée de par le pouvoir qui lui est attribuée par un État qui lui donne ses conditions d'existence ; elle est en même temps instituante de par l'autorité de ceux qui la font vivre au quotidien et qui recherchent les conditions de surgissement d'autonomie de ceux dont ils ont la responsabilité. Elle instruit en même temps qu'elle éduque, et le paradoxe en revient au débat déjà largement exploité entre instruction et éducation.

L'École atteste en même temps qu'elle conteste. Elle a la mission d'adapter, alors même qu'elle est inadaptée au milieu : « l'ambiguïté de la crise de l'enseignement est le fait de son jeu équivoque d'adaptation-inadaptation » (Hameline, 1977, 42) et ses missions initiales « informer », « armer » et « donner accès » échappent à son propre contrôle. Pourtant, elle demeure un lieu

d'éducation et sa juste mise au ban des pouvoirs qui se jouent d'elle sont autant un handicap qu'un atout majeur. Car maintenue à l'écart et du milieu et de la réalité des choses, elle gagne en possibilités de critiques : n'étant plus le lieu privilégié d'information et d'accès à la culture tout en étant encore un lieu éducatif, elle peut oser (se) jouer des pressions qui s'exercent sur elle et sur ses agents, qu'ils soient élèves... ou enseignants ; « *et si le Pouvoir se sert de l'École, également il s'en méfie* » (Hameline, 1977, 44).

### 3.3 Fonction d'agent, fonction d'acteur : domestiquer et affranchir

L'enseignant ne pourra prendre la mesure de ce qui se joue sur l'élève à la fois dans la classe et à la fois dans la société que dès lors qu'il aura pris lui-même conscience de ce qui se joue sur lui-même. Car de fait, l'enseignant est d'abord *agent* du système, mais la fatalisme sociologique de l'époque (cf. Bourdieu et Passeron) eut à cœur d'« *entretenir l'illusion qu'être acteur, attaché à la promotion d'autres acteurs, constitue le moyen idéologique d'assigner des agents à produire d'autres agents* » (Hameline, 1977, 34). Autrement dit, se penser *acteur* permettait de faire digérer plus aisément le fait de n'être, *in fine*, qu'un *agent*. Or, rappelle Hameline, la question n'est pas tant celle d'une dichotomie antinomique conduisant au désespoir : il faut davantage s'attacher à la dialectique de ces deux fonctions, car se reconnaître comme *agent*, c'est aussi se reconnaître une fonction critique à l'égard de soi-même mais aussi de l'Éducation nationale et de la société, et non uniquement une vocation correctrice répondant à la demande d'une Institution instituée se refusant l'instituant. Autrement dit, celui qui se *sait jouet du système* a à son avantage cette conscience des choses et peut entrer dans une dimension critique. Avoir conscience du jeu social, de ses règles et de ses pions amène à en/y jouer : il est certain qu'une telle position demande à la fois un certain humour pour gérer la démythification des choses scolaires, mais aussi et surtout une certaine maîtrise de la chose en question. Si bien que... ne pourra se permettre d'ironiser sur l'école que l'enseignant héritier.

La fonction critique se résume à « *comment apprendre à l'école ce que l'école doit empêcher d'apprendre ?* » (Hameline, 1977, 65). De par son fondement humaniste, elle se voulait *lieu d'éducation critique*. Qu'elle ne le soit pas est un fait et prend désormais la figure de « *lieu critique* » (*id.*, 66), laissant à croire que la contre-éducation critique dont elle se faisait l'apanage ne serait *in fine* qu'un *supplément d'âme*. Mais pourtant, rappelle Hameline à juste titre, « *dans une société relativement stable [...] cette fonction de supplément [...] est assimilatrice et intégratrice d'abord* » (*ibid.*) en ce qu'elle conforme et intègre le sujet aux idéaux et valeurs de la société : elle le domestique et ce n'est qu'à ce prix que l'individu prend prendre ses distances et s'intégrer à son tour. L'acteur est d'abord un agent qui a assimilé le discours hérité de la tradition, « *d'où le paradoxe et l'unanimité : le 'domestique' est un 'affranchi'* » (*id.*, 68). Point de libération de l'Homme sans d'abord une assimilation des normes et valeurs sociales. La question ne se pose plus en termes d'antinomie domestication/affranchissement mais dans la dialectique de ces deux concepts ; et l'éducation *libérale* ne peut encore exister que dans les termes d'une appropriation critique, *autorisant* cette appropriation et tenant compte du jeu politique qui s'impose à l'École et ses sujets. C'est refuser la soumission à un pouvoir qui vise à *reproduire* pour se placer sous une autorité qui s'attache à rendre chacun *acteur*.

Reste à se demander si la prise de conscience de ce dont les agents (enseignants, élèves, institution) sont joués et jouets ne risque pas de les conduire au désespoir. Il est à coup sûr insupportable de se savoir otage du système et d'avoir conscience du fait que seul les héritiers – y compris dans une pédagogie non directive – tireront leur épingle du jeu social. Quel espoir reste-t-il aux autres, à ceux qui ne parlent pas le même langage que l'École, ces « *écaurés qui n'ont même plus la peur des examens ou l'envie de réussir pour les stimuler* » (Hameline & Dardelin, 1977, 71) ? Que répondre à une Suzanne G qui sait que sa « *classe est une poubelle* » (*id.*, 75) et qui désespère d'offrir à ses élèves le goût des choses scolaires ? Miser sur la fonction instituante, n'est ce pas courir le risque de laisser les apprentissages scolaires de côté ? Faut-il instaurer la démocratie *dans* la classe pour armer les élèves et les préparer à affronter la réalité ? La métaphore belliqueuse est d'importance : il y a bien du combat dans le renversement des inégalités sociales et

le refus de la fatalité sociologique. Armer, ce n'est pas enfermer les enfants dans l'utopie d'une démocratie à l'école et qui n'existerait que pour elle-même. Armer, c'est « tirer parti de l'école » (Hameline, 1977, 85). Et l'École est d'abord LE lieu d'apprentissage « des instruments de la connaissance et des savoir-faire qui sont les armes de leur liberté » (*id.*, 86). La prise de conscience du poids du politique sur l'école appelle au retour du pédagogique, un pédagogique qui s'exerce dans la connaissance pleine et entière de ses enjeux politiques : la production de connaissances n'est pas séparable de sa transmission, le contenu n'est pas séparable de la méthode et l'École demeure l'endroit où est rendue possible « l'appropriation des outils intellectuels et critiques que les conditionnements sociaux, par leur jeu 'sauvage', réservent à quelques-uns » (*id.*, 86-87). L'école fait partie des systèmes fondateurs de la société et elle constitue le médiateur de la personnalisation de chaque individu dans une même culture. Certes, elle est porteuse d'inégalités mais il est vain de penser que la résorption de ces inégalités modifiera sa destination finale : « L'École, en son fondement, est 'incontestable' parce qu'elle demeure pour le peuple un instrument de son émancipation » (*id.*, 85). Ce sont les méthodes qu'il faut désormais questionner, puisque ce qui se fait habituellement dans la classe ne change décidément rien à ce qui se passe dans la société. Or, prendre conscience de sa fonction politique pourra mener l'enseignant à une refonte de sa pratique : car peut-on encore espérer entretenir une dichotomie entre ce que l'on enseigne et la manière dont on l'enseigne ? L'accent est mis habituellement sur le savoir enseigné ; or « la production de la "connaissance", la réalisation des apprentissages et leur viabilité, la transmission même du savoir sont-elles séparables des conditions concrètes de cette production, de cette réalisation, de cette transmission ? » (*id.*, 88). Quel rôle, quelle tutelle enfin, car il est bien question de cela, peut exercer l'enseignant en tant qu'individu sur des enfants dont il faut réaliser l'idéal d'affranchissement ? Au-delà du savoir enseigné, quelle action enseignante ?

### 3.4 Pour une pédagogie de la facilitation, émancipatrice

Si donc on veut faire du non-directif, il faut alors « introduire de la négativité dans la fonction de telle manière que les sur-déterminations de la directivité s'atténuent » (Hameline & Dardelin, 1977, 288). Il s'agit, autrement dit, de modifier l'attitude et les représentations sociales qu'elle révèle pour résorber la fonction défensive et accepter le caractère relatif de la situation d'enseignement. Le basculement dans le non-directif se veut avant tout l'expression d'un refus catégorique de l'enseignant d'un certain projet perfectionniste de l'éducation, et d'une certaine manière de faire maximaliste dans le seul but de répondre à ce projet. Le basculement dans le non-directif implique une prise en considération inconditionnelle des élèves dans leur globalité humaine. D'où la refonte en un projet optimal et relatif : il n'y a rien de concret qui puisse être absolu, et certainement pas l'homme. En prenant en compte l'importance dans l'attitude non-directive d' « antécéder sans anticiper, [à] valoriser sans juger, [à] réguler sans régulariser » (*id.*, 291), on perçoit l'installation d'un climat et d'une « pédagogie de la facilitation » (Hameline & Dardelin, 1967, 299).

Se vouloir pédagogue de la facilitation signifie que l'on est, en tant qu'enseignant, à la recherche d'un climat, d'un milieu qui soit favorable, propice, à l'apprentissage dans le sens de « l'adage de la pédagogie rogérienne : 'on a bien appris que ce que l'on a appris tout seul' » (*ibid.*). Et si la formule est sympathiquement horticoles, pleine de promesse, elle met aussi en évidence un point paradoxal, à savoir que « tout seul », cela veut dire « sans être aidé ». Or, la relation enseignante, et la fonction enseignante, ont vraisemblablement quelque chose à voir avec l'aide : car si l'on peut apprendre sans être aidé, à quoi sert d'avoir un enseignant dans la classe ? Qu'est ce qu' « aider » dans une situation où l'élève ne fait des apprentissages significatifs qu'à partir du moment où il fait ces apprentissages suivant sa seule expérience ? Quelle est l'utilité d'un enseignant dès lors que l'on considère que l'on ne change pas quelqu'un mais qu'il SE change ? C'est en revoyant le type d'aide à apporter que l'on peut résoudre le paradoxe non-directif.

Étant dans une relation de sujet à sujet, le premier point d'importance est de prêter d'abord attention à ce que l'on est soi, en tant qu'enseignant, à ce qui pousse à la mise en place de la non-directivité. Car en tant qu'il est porteur du projet non-directif, c'est d'abord à lui de se demander

pourquoi et pour quoi. De ce fait, de cet intérêt pour sa propre personne, on revoit d'une nouvelle manière le dialogue et la relation : il n'est pas question, par volonté de facilitation, se mettre à la place de l'autre, car « *aider serait ainsi se désapproprier de soi pour quasiment 'devenir l'autre'* » (*id.*, 300). L'empathie a ses limites. Non qu'il ne faille pas se mettre à la place de..., mais « *cette attention et cette valorisation inconditionnelle d'autrui, c'est une attention et une valorisation inconditionnelle de soi-même* » (*ibid.*). Dans la relation, l'autre est définitivement autre. Donc, il est inutile pour le maître de chercher à s'identifier aux élèves. Mais dans la recherche d'une fonction non-directive, on ne peut pas non plus postuler d'une mise à l'écart du maître par rapport aux élèves, d'une indifférence enseignante : c'est l'exercice de la fonction d'adulte qui permet l'attitude non-directive. Il y a là à la fois une qualité de compréhension et une qualité d'autorité, « *une autorité qui ne sera pas défense d'un privilège contre le groupe, mais vigilance pour assurer au groupe un espace humain suffisamment riche et cohérent pour que les potentialités du groupe s'y expriment sans se neutraliser* » (*id.*, 301). La relation d'aide non-directive n'est pas non plus du côté du laisser-faire car il y a une responsabilité d'adulte à exercer, et c'est d'élever l'enfant, de le conduire hors de l'enfance. Dans une optique non-directive, ce n'est rien d'autre que « *faire en sorte que les conditions d'une expérience valide soient posées pour que l'apprentissage du savoir se fasse* » (*id.*, 302). Organiser le milieu suivant l'imagerie horticole du développement enfantin, pour résumer.

La relation enseignant – élèves n'est pas une simple relation fondée autour des contenus. En tant que relation de personne à personne, elle est aussi et en tout premier lieu, un lieu d'affectivité : on travaille à la tête du professeur et l'élève a une mauvaise note parce que le professeur ne l'aime pas. L'inégalité dans la relation revêt aussi un caractère contraignant : il suffit d'être un élève face à l'enseignant pour se sentir en position d'infériorité. Même dans la non-directivité, cette perception du rapport hiérarchique demeure a priori : à la fois chez l'enseignant qui est le meneur, même dans l'ombre, de l'expérience, et à la fois chez les élèves pour qui l'enseignant demeure la référence. Pourtant, l'approche non-directive de Hameline permet de dépasser cette inégalité relationnelle : l'attachement aux affects des élèves relaye l'apprentissage des savoirs formels au second plan. L'enseignant n'est pas un professeur. Il est un médiateur de l'inconscient du groupe. Il explique mais n'impose pas, et quand on ne veut pas qu'il soit là, il sort. Car il y a pourtant un point capital qu'il ne faut surtout oublier : la non-directivité est une forme de tutelle scolaire, ce qui signifie qu'elle est en même temps protection et dépendance. Être non-directif ne signifie pas ne pas exercer d'influence sur ses élèves ; ne signifie pas les extraire de la situation de besoin scolaire dans laquelle leur statut même d'élèves les place ; ne signifie pas non plus ne pas guider, aider, accompagner, informer. Être non-directif réclame de l'enseignant qu'il assume sa position d'adulte, et en conséquence qu'il assume l'inégalité dans la situation pédagogique qui se déroule ici.

#### 4. Conclusion

Entre « *le projet d'affranchir et la libération subversive des passions* » (*id.*, 142) (la pédagogie institutionnelle deuxième génération) et « *le projet d'instruire et la sublimation rationaliste des passions* » (*id.*, 155) (Alain), « *le projet d'éduquer et la tutelle thérapeutique* » (*id.*, 148) permet d'explicitier la dimension tutélaire enseignante dans la pédagogie de la non-directivité. Il diffère de la tentation libertaire en ce qu'il ne récuse pas les savoirs ; mais il diffère tout autant du contrat purement scolaire en ce qu'il ne considère pas qu'il n'y a que les savoirs qui aient une place dans l'école. Mais, et c'est là le risque majeur de ce pédocentrisme, on peut facilement se laisser prendre au piège du thérapeutique. Et comme l'école n'est pas un lieu élaboré pour la pratique de la psychothérapie, on peut en arriver alors à un contrat de dupes dans lequel les enseignants « *traditionnels* » se déguisent en nouveaux éducateurs pour renforcer l'institué tout en entretenant l'espoir et l'illusion de créer les conditions d'émergence de l'instituant.

La non-directivité a quelque part une finalité de subversion. C'est une manière de faire inédite qui ne colle pas avec les valeurs de l'École traditionnelle. « *Il y a lieu de "faire apprendre" ; et "faire aimer" en est la condition* » (*id.*, 152) : c'est la manière de faire en elle-même qu'il faut revoir au

regard de la finalité. L'apprentissage devient relatif à « *la rééquilibration stimulante des investissements socio-affectifs et cognitifs, mais il y a bien de 'l'orthos' quelque part et donc une conformité* » (*ibid.*). On considère qu'il y a quelque chose à rééquilibrer, à corriger, à redresser. C'est donc qu'il y a une norme, une droiture à rejoindre. Dans le cas contraire, on serait dans une visée libertaire où le présent n'existerait que pour lui-même et adviendrait alors que pourrait. Mais la non-directivité est éloignée de la tendance libertaire justement parce qu'elle conçoit l'existence d'une certaine norme à atteindre et d'une certaine tâche à accomplir pour y parvenir. La non-directivité vise l'armement des élèves, mais pas une guerre civile : le combat auquel elle prépare les élèves est un combat organisé et réfléchi avec une certaine connaissance, expérience, de la chose. Le domestique *est* un affranchi. Le combat requiert d'abord une domestication. Une domestication qui fournira les armes de la critique. Une domestication qui offrira les armes de l'affranchissement.

## 5. Références et bibliographie

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Folio essais.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Hameline, D. & Dardelin, M.-J. (1967). *La liberté d'apprendre. Justification d'un enseignement non directif*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Hameline, D. & Dardelin, M.-J. (1977). *La liberté d'apprendre. Situation II*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ? *Revue Française de Pédagogie*, 132(juillet-août-septembre 2000), 33-41.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- Zweig, S. (1935). *Érasme. Grandeur et décadence d'une idée*. Paris : Grasset.