

De l'image de l'Autre... à l'école et ailleurs

- Par **Hervé Cellier,**
Université Paris.

Les réflexions des historiens comme celle des pédagogues ont en commun de devoir interroger la construction de l'image de l'Autre. Cette interrogation revient à remettre en cause les préjugés.

De la moralisation à la soumission, l'École française a participé à la construction de catégories qui ont contribué à la classification des élèves : idiotie, arriération, débilité, handicap socio culturel...

Or c'est autour des notions d'obéissance et d'autonomie que se joue l'acte pédagogique.

En fait, l'altérité est toujours à reconquérir sur soi dans une École de la diversité qui n'est pas celle des bons sentiments mais de notre réalité humaine.

Mots clés

Altérité, arriération, débilité, handicap socio culturel, idiotie, obéissance, soumission.

Je ne suis pas historien mais pédagogue. Nous avons cependant en commun, pour ce colloque la question de l'image de l'Autre.

La manière dont on se le figure, dont on le juge, dont on lui attribue des compétences où non, dont on en prend soin ou pas, la manière dont on le traite, bien ou mal, repose sur une image de l'Autre construite très souvent avec les outils de la science et du savoir, malheureusement au service d'idéologies et d'intérêts individuels ou collectifs.

L'École participe activement à ces constructions.

Est-ce à dire qu'il en va de même des colons et des éducateurs, n'exagérons rien, cependant nous allons essayer de montrer que toute catégorisation des individus, si elle s'avère nécessaire à la compréhension des difficultés, des pathologies, des souffrances, des faits sociaux... peut se retourner contre elle-même et fournir une justification à l'oppression et à la dévalorisation de l'Autre.

Au fond s'interroger sur l'image de l'Autre, c'est remettre en cause ses préjugés.

Moralisation et soumission

Nous pouvons déjà dire, que cette construction de l'image de l'Autre fait appel à ce double mouvement qui repose à la fois sur le désir de comprendre l'Autre mais sur celui de le maîtriser et de le dominer.

Cette construction de l'Image s'enracine dans l'histoire de l'École en France. L'éducation, initialement, est un acte de moralisation et de transmission de la foi particulièrement à destination des plus pauvres. Les premières connaissances sont celles du chant choral et des préceptes de Dieu. Ces premières connaissances morales s'illustrent par des *civilités*. Celles-ci sont les formes visibles de la morale. Elles visent à contenir les comportements humains en fonction des préceptes enseignés. Ainsi, les premiers traités de pédagogie (Erasme ; *De la civilité des mœurs enfantines*, 1530, issu de la tradition de la courtoisie et des contenance de table puis Jean-Baptiste de la Salle ; *Traité de règles de la bienséance et de la civilité chrétienne*, 1703) portent essentiellement sur les civilités. Elles s'inscrivent dans une œuvre de moralisation dès le XVI^e siècle issue d'une représentation du monde sensible construite sur les deux pôles de la chrétienté : le Bien et le Mal. Cohabitent les bons et les mauvais pauvres¹. Les premiers sont les élus, ceux qui acceptent leur état et se soumettent aux principes qu'on leur enseigne.

La relation pédagogique, dirions-nous aujourd'hui, repose sur un contrat léonin qui place l'éduqué en demeure d'accepter une représentation du monde, celle de l'écclésiastique qui lui-même la tient de l'institution religieuse. Ce rapport social entre l'École et la morale impose deux postulats : d'une part l'écclésiastique doit se soumettre au maître et, d'autre part, lui est imposée une lecture du monde.

Différentes étapes de l'histoire de l'École sont parsemées de luttes parfois violentes pour imposer une représentation du monde plutôt qu'une autre : c'est le Concile de Trente (réuni de 1545 à 1563) et la Déclaration royale de 1698 qui prévoit d'organiser un enseignement élémentaire dans toutes les paroisses afin de lutter efficacement contre le protestantisme. Mais aussi le Concordat, signé le 15 juillet 1801 entre l'État et l'Église qui délimite le partage des zones

¹ Jacquet-Francillon F., *Naissance de l'école du peuple*, Paris, Éditions ouvrières, 1995.

d'influence: l'organisation administrative à l'État napoléonien et le contenu éducatif et moral aux congrégations revenues en France après la Révolution de 1789, chargées de l'enseignement primaire. C'est plus tard le Syllabus² du pape Pie IX en 1864 condamnant ouvertement les principes libéraux, puis dès 1882, la lutte acharnée contre les Républicains accusés par les Catholiques de brader la morale. Avec la résurgence de l'Ordre moral, sous le gouvernement de Vichy, ne verra-t-on pas les instituteurs accusés d'être à l'origine de la défaite contre les troupes allemandes.

Le rôle de l'éducation comme soumission des volontés est assez bien illustrée par l'éducation morale et civique rendue obligatoires par la loi du 28 mars 1882. Il s'agit d'enseigner une morale laïque commune à tous les citoyens détrônant la morale chrétienne. Cet enseignement ne vise pas seulement des compétences disciplinaires il a vocation à *compléter, relier à ennoblir* l'ensemble des autres enseignements. Il s'adresse *au cœur, à l'intelligence et à la conscience. Cet enseignement n'a pas pour but de faire savoir mais de faire vouloir* nous rappelle l'arrêté du 27 juillet 1882.

Contraindre les volontés, telle est bien la vocation de cette éducation morale et civique naissante qui a pour vocation de former des citoyens obéissants.

Obéissance et désobéissance

Bien entendu, il en est de même de l'image du « bon sauvage » que véhiculeront les livres d'histoire dans les chapitres intitulés « la France au temps des colonies ». Le bon sauvage est celui qui figure

² Syllabus : (1864) Recueil contenant *les principales erreurs de notre temps* adressé aux évêques par Pie IX et daté du 8 décembre 1864 en même temps que l'encyclique *Quanta Cura*. Il était constitué de 80 propositions déjà condamnées antérieurement par le Pape. L'idée d'un pareil recueil avait été suggéré par le cardinal Pecci. Rendu public en décembre 1864, le Syllabus condamnait : 1- le panthéisme (croyance métaphysique qui identifie Dieu et le monde, doctrine selon laquelle tout ce qui est est en Dieu (Spinoza), divinisation de la nature), le naturalisme et la rationalisme absolu, 2- le rationalisme modéré, 3- l'indifférentisme, qui considère que toutes les religions se valent, 4- le communisme, les sociétés secrètes et les sociétés bibliques protestantes, 5- des erreurs concernant l'Église et ses droits, 6- des erreurs concernant la société civile et ses relations avec l'Église, entre autres, la séparation de l'Église et de l'État, 7- des erreurs en matière de morale, 8- des erreurs concernant le libéralisme moderne notamment la liberté des cultes. Ce dernier aspect du document souleva une tempête qui fut apaisée grâce à une habile intervention de Mgr. Dupanloup.

dans les représentations iconographiques dont les travaux d'Yves Deloye³ ont analysé en détail les manuels scolaires. On se souviendra des représentations des médecins et des instituteurs de la III^e République agenouillés devant des enfants des colonies, leur apportant soin et éducation... au prix de l'oppression et de l'anéantissement des savoirs et des structures sociales des peuples colonisés.

De la même manière l'éducation scolaire en France métropolitaine aura pour but durant tout le XIX^e et le XX^e siècle « d'éduquer » les enfants d'ouvriers. Elle le fera en transmettant une image de citoyenneté fondée sur l'obéissance. Le bon ouvrier étant essentiellement celui qui accomplit ses devoirs civiques, non pas celui qui conteste et défile pour améliorer sa condition, lutte contre le travail des enfants et crée des syndicats en revendiquant la réduction du travail journalier et l'obtention des congés payés.

C'est qu'en France il y a là une tension entre République et Démocratie. Celle-ci est héritée de l'histoire politique et de celle de l'école française où la citoyenneté s'inscrit prioritairement dans l'acte symbolique du vote et où le suffrage universel constitue la participation pleine et entière du citoyen à la vie de la Nation. L'histoire de la représentation politique elle-même s'articule autour de ce peuple introuvable⁴ mais qui s'explique en même temps par la césure entre *d'un côté une histoire attentive à la forme légale des institutions mettant l'accent sur la tradition centralisatrice et souligne la permanence de la tentation liée à la souveraineté du peuple et aux prétentions d'un État instituteur de la société et de l'autre l'histoire sociale, suivant au plus près les mouvements de la société...*⁵.

Certes, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, en 1789, considère la résistance à l'oppression comme un des droits de la personne humaine.

Mais c'est Henry Thoreau, aux États Unis, en 1849 qui publie un essai, peu de temps avant la guerre de Sécession, sur la désobéissance civile. Cet ouvrage fonde cette forme de contestation moderne. Ce concept sera repris par Gandhi mettant en pratique la

³ Deloye Y., *École et citoyenneté*, Paris Presses de fondation nationale des sciences politiques, 1995.

⁴ Rosanvallon, P., *Le peuple introuvable*, Paris, Gallimard, 1998, p. 103.

⁵ Rosanvallon, P., *Le modèle politique français*, Paris, Seuil, 2004, p. 11.

non-violence active contre les colonisateurs britanniques. L'œuvre de Thoreau sera redécouverte par de nombreux jeunes américains opposés à la guerre du Vietnam. En France, jusqu'à la seconde guerre mondiale, prédomine une culture de l'obéissance malgré les tentatives anarchistes des années 1880-1890. Mais à partir de la seconde guerre mondiale, nous dit Laurent Douzou, professeur d'histoire à l'université Lyon II, la désobéissance semble devenue la vertu suprême grâce à la résistance de la seconde guerre mondiale⁶ *la désobéissance est le plus sage des devoirs* pouvait-on lire sur un tract du mouvement clandestin « Libération zone sud » en 1943, s'adressant aux jeunes gens menacés par le service du travail obligatoire en Allemagne. Plus près de nous, lors du procès de Maurice Papon, une partie de l'argumentation de ses conseils s'est fondée sur l'obligation faite à un haut fonctionnaire d'obéir aux ordres. La partie adverse, elle, a alors invoqué une raison supérieure qui devait justifier la désobéissance civile de l'accusé.

En démocratie, le citoyen est libre de sa pensée et de ses actes. Elle le place en position d'apprécier la justesse de la loi au regard de principes supérieurs.

La démocratie ne définit pas un régime et son existence ne peut se penser en dehors du lien social. Comme le dit Castoriadis : *Une véritable démocratie - non pas une démocratie procédurale -, une société autoréflexive, et qui s'auto-institue [...] vit dans l'épreuve de la mortalité virtuelle de toute signification instituée.*⁷

On voit donc que derrière la question de l'image se profile celle de l'autonomie ou de la soumission.

Images de l'enfance : de l'idiot au handicapé socio culturel

Dans un très bel article, Alain Vulbeau⁸ cite quelques définitions de l'idiotie.

Parmi toutes celles-ci, on peut relever dit-il, celles de Pinel et Seguin⁹ :

⁶ Douzou L., *De la culture de l'obéissance au devoir d'insoumission*, le Monde du 18/12/1999, p.19.

⁷ Castoriadis C., *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil, 1995, p.52.

⁸ Vulbeau A., L'idiot et le chasseur de solitude, article publié dans *La Lettre du Grape*, N°17, octobre 1994 et dans la revue *SpécifiCités*, 2009.

⁹ Les définitions de Pinel et Seguin sont dans Seguin E., *Manuel pratique des méthodes d'enseignement spéciales aux enfants normaux*, Paris, Alcan, 1896.

-« Abolition plus ou moins absolue, soit des fonctions de l'entendement, soit des affections du cœur » (Pinel).

- « L'idiotie est une infirmité du système nerveux qui a pour effet radical de soustraire tout ou partie des organes et des facultés de l'enfant à l'action régulière de sa volonté, qui le livre à ses instincts et le retranche du monde moral » (Seguin).

À partir d'Esquirol, on entend parler d'éducation, de monde moral et de développement des facultés intellectuelles. L'idiot se voit placé sur une trajectoire qui a un point de départ (le congénital et l'acquis) et un point d'arrivée (le monde moral). Il doit mettre en jeu des capacités (facultés intellectuelles, action régulière de volonté, fonctions de l'entendement et affection du cœur). L'idiotie interrompt la trajectoire et le développement des capacités. L'idiot stagne alors dans un monde amoral (celui des instincts pervers) et anormal (il ne peut recevoir d'éducation comme celui des enfants).

La pédagogie spéciale, procédera à des catégorisations qui construiront des images de l'enfance : l'idiot, l'arriéré, le débile... Elles justifieront la création de classes spéciales comme les classes et les écoles de perfectionnement en 1909.

Dans un passé plus récent, une autre catégorisation est apparue, celle de handicap socio culturel.

Aux États-Unis dans les années 1960 cette notion a servi de cadre conceptuel à une pratique alors largement répandue : celle de la pédagogie de compensation. La rivalité, à l'époque entre les USA et l'URSS pour la course à l'innovation technologique a poussé les gouvernants à rechercher des talents, s'inquiétant des déperditions intellectuelles éventuelles des enfants issus des milieux populaires. Des crédits importants furent ouverts pour remédier à cette situation : aussitôt de très nombreux chercheurs et enseignants ont réalisé des programmes pédagogiques de compensation. Ces pratiques reposaient sur l'idée suivante : si les enfants des classes populaires échouent en classe c'est qu'ils présentent des handicaps socio culturels, des carences d'origine sociale. On mettait là l'accent sur des déficits portant sur un handicap intellectuel ou linguistique ou encore des perturbations affectives. Cette façon d'envisager la question a rencontré un écho en France notamment dans la psychologie différentielle dont certaines études avaient déjà affirmé que les enfants d'ouvriers présentaient un retard de développement

intellectuel. Par ailleurs, l'explication des échecs scolaires par l'idée d'inadaptation de ces élèves était alors dominante.

Celle-ci, à son tour se cristallisait dans deux domaines distincts du développement de l'enfant : celui du langage et celui du développement psychologique, ce dernier légitimant le terme de handicap, constituant, du même coup un lien avec d'autres causes au retard dans l'apprentissages, celles issues de handicaps intellectuels avérés comme ceux issus de certaines pathologies. En retournant l'argumentation, parler de supériorité linguistique revenait à dire que les enfants des milieux sociaux favorisés présentaient une meilleure transmission et un plus grand nombre d'informations, une plus grande efficacité du point de vue de la compréhension et une meilleure capacité de traitement des processus d'une plus grande complexité. À la même époque, les travaux de Bernstein¹⁰ ont montré comment l'école refoulait l'expérience des enfants des classes populaires. Ainsi, il s'agissait d'une différence de nature de l'expérience langagière et non une différence de qualité, argumentaient, à cette époque, les chercheurs du Cresas¹¹.

Le domaine du développement psychologique retardé reposait sur le raisonnement suivant :

Les enfants issus des classes populaires échouent à l'école parce qu'ils sont handicapés dans leur développement psychologique. Il y a en eux des limitations, des obstacles, des manques, qui les gênent pour apprendre, restreignent leur possibilités d'accès au savoir. Ces manques sont situés sur le plan linguistique - langage pauvre, mal structuré - mais aussi sur le plan intellectuel prenant la forme de retards de développement. Ils sont la conséquence de conditions d'existence incluant non seulement des difficultés et des privations matérielles, mais aussi une insuffisance éducative et culturelle des familles par une sous stimulation et une privation culturelle récurrentes.

En l'occurrence, Bourdieu déplaçait la question sur le plan politique, invalidant de fait l'interrogation sur les présupposés nécessaires à l'apprentissage :

Je crois qu'il est important de savoir que tout discours sur la culture est un discours euphémistique pour parler de politique. ... il y a une

¹⁰ Bernstein B. *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.

¹¹ Cresas, *Le Handicap socio culturel en question*, Paris, ESF, 1978.

*définition dominante de la culture. Cette définition englobe la littérature, la peinture... cette domination s'exerce dans et par le langage*¹².

Ces considérations critiques autour du handicap socio culturel ont laissé place, par la suite, à l'idée d'une adaptation nécessaire de l'école aux élèves et non l'inverse qui était le point de vue dominant à l'époque. La notion de fragilité, telle qu'elle apparaît aujourd'hui dans les dispositifs français de réussite éducative, est bien issue de cette histoire dans le sens où la lecture critique de la notion de handicap socio culturel a permis d'une part une lecture critique de la qualité et de l'usage des tests psychologiques sensés attester de ce handicap et d'autre part, d'accéder quarante ans plus tard, à l'idée de prise en compte de la singularité au sein de l'institution scolaire. Pour autant, elle n'a pas permis, au-delà de l'explication politique, de bâtir une pensée suffisamment argumentée qui réduise, définitivement auprès des professionnels de l'éducation, la conception d'un niveau de compétences scolaires standard que chaque élève devrait atteindre, néanmoins.

Il est à remarquer que les catégorisations utilisées par la Direction de l'évaluation et de la prospective de l'Éducation nationale, dans les données de 1996-1997 utilisaient des catégories intitulées « Autres déficiences » ou encore « Atteintes intellectuelles et mentales » ne renvoyant à aucun diagnostic précis. Ces exemples de catégories arbitraires fondées sur le présupposé de déficiences de l'intelligence alimentent à leur manière la médicalisation de l'échec scolaire des enfants issus des classes populaires¹³.

Ainsi, le pédopsychiatre Tomkiewicz¹⁴ expliquait par une image en 1991, le rôle joué par cette notion floue de handicap socio culturel dans les mouvements de flux des élèves aux marges de parcours scolaires standards.

L'enseignement fonctionne à la fois comme une pompe aspirante et refoulante en même temps. Aspirante en scolarisant des enfants atteints de handicaps avérés : hémipariés, trisomies... et refoulante

¹² Cresas, *Op. cit.* p. 118.

¹³ Sicot F., Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? Paris, *La Documentation française* N°2, avril-juin 2005, p.277.

¹⁴ Tomkiewicz S., L'intégration scolaire des enfants handicapés en France, État actuel du problème, *Sauvegarde de l'enfance*, N°3-4, 1991, p. 201-212.

en rejetant des enfants pour troubles du comportement, handicapés socio culturels, immigrés etc.

La notion de handicap socio culturel jouait alors comme un outil d'exclusion d'une partie de la population scolaire insupportée par le système scolaire.

L'assignation d'une catégorie sociale à ce qui serait un échec de classe constitue alors une construction idéologique où une imagerie des pauvres et de leurs enfants cumulant tous les handicaps est socialement entretenue. La thèse du handicap socio culturel, résurgente, constitue un leurre à l'explication de l'exclusion dans la mesure où elle fait reposer sur les individus eux-mêmes et non pas sur les conditions sociales qui leur sont faites, les causes de leur exclusion.

Rapport à l'Autre

Ces images de l'Autre, c'est-à-dire de l'élève, de l'étudiant, de l'apprenant, dans le champ pédagogique sont loin de nous dispenser d'une interrogation en profondeur sur nos actes de pédagogue. C'est même l'essence du travail pédagogique, avant de tourner le regard vers les autres et de les catégoriser comme cela a été sommairement décrit plus haut.

Ne suis-je pas animé, quand j'éduque, par mon histoire inconsciente, par l'enfant demeuré en moi. Bien entendu, le pédagogue n'a pas à se rendre coupable de ses bricolages psychiques, de ses aveuglements. Mais s'il les nie, alors, il devient irresponsable. Un adulte se souvient de l'enfant qu'il a été et c'est souvent des souffrances qu'il tire ses certitudes. L'enfant idéal dont le fantasme motive notre revendication n'est qu'une construction imaginaire, dont un enfant réel s'écarte toujours. Est-ce l'idéal que je n'ai pas été dont je prolonge le rêve afin de le voir se réaliser ?

Le rapport à un autre vivant nous renvoie immanquablement à nous-même... notre connaissance passe toujours par ce qu'il en est de nous, qu'il convient de repérer pour ne pas abuser. Dans la description que je donne de l'autre, je suis partie prenante. Je m'y décris autant que je l'y décris. Le « Je » et le « Tu » se déterminent mutuellement... Cela signifie aussi que dans toute tentative de compréhension, nous ne pouvons nous extraire de nous-mêmes.

L'enjeu se situe dans une éthique nécessaire de notre rapport à l'Autre. Mais dans le rapport à l'Autre, ce qui importe c'est de l'autoriser à construire sa vie, sa connaissance, de se confronter aux

difficultés et de les dépasser mais à cet endroit les adultes deviennent déçus de leur toute-puissance.

L'ombre derrière la lumière, l'intéressement derrière l'altruisme. Mon aide, je l'adresse à un autre en détresse, je suis donc du bon côté de la barrière. Sa souffrance me détourne de mes soucis. Elle est une sorte de remède à la mienne. Elle m'aide à vivre sans avoir à me confronter à moi-même. Je réclame alors sa reconnaissance. Notre générosité trouve sa récompense dans sa soumission.

Telle est le paradoxe fondamental du pédagogue : il cherche en permanence à assouvir son besoin d'être aimé.

Le besoin d'être aimé n'est pas l'exclusivité de l'enfant¹⁵. Un adulte jamais ne l'assouvit. La demande d'amour n'est donc pas, tant s'en faut, unilatérale. Un adulte, un professionnel n'arrive le plus souvent pas à s'en séparer. L'amour électif le dévore tout entier. Il est amour prison, amour miroir. La psychanalyse nous a infligé une désillusion, elle a pris le contre pied de l'amour altruiste, elle l'a contrefait en amour narcissique. Et ce serait précisément un obstacle à la reconnaissance d'un autre pour ce qu'il est.

Mais supporter l'altérité, c'est supporter un minimum de désintégration, de non intégration, d'identité fêlée. Supporter que le semblable soit autre que soi même ou devienne autre, n'est rien moins qu'évident : c'est accepter pour soi un changement qui nous échappe. Il faut d'abord faire le deuil de l'harmonie. On aimerait tant tous être semblables. Ainsi pense t-on qu'il n'y aurait pas de conflit : lui et moi serions dans la bienheureuse entente de tous nos instants. Et on en veut à l'autre de nous rappeler que ça n'existe pas... Sa différence nous heurte, on maudit le conflit qu'il nous impose.

Mais sait-on que c'est une société totalitaire, despotique qui n'accepte aucun conflit, aucune opposition, aucun débat contradictoire ?

Reconnaître notre singularité, c'est accepter le conflit.

Reconnaître un Autre dans sa différence ne peut être ni l'aboutissement d'une morale extérieure, ni d'un dit de tolérance, ni d'un programme.

Vivre avec l'Autre est un apprentissage.

¹⁵ Cifali M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* Paris, Puf, 1994.

L'altérité sera toujours à reconquérir sur soi dans une École de la diversité qui n'est pas celle des bons sentiments mais de notre réalité humaine.

Bibliographie

- Bernstein B. *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- Castoriadis C., *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil, 1995, p.52.
- Cresas, *Le Handicap socio culturel en question*, Paris, ESF, 1978.
- Cifali M., *Le lien éducatif : contre- jour psychanalytique* Paris, Puf, 1994.
- Deloye Y., *École et citoyenneté*, Paris Presses de fondation nationale des sciences politiques, 1995.
- Douzou L., *De la culture de l'obéissance au devoir d'insoumission*, le Monde du 18/12/1999, p.19.
- Jacquet-Francillon F., *Naissance de l'école du peuple*, Paris, Éditions ouvrières, 1995.
- Sicot F., Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? Paris, *La Documentation française N°2*, avril-juin 2005, p.277.
- Rosanvallon, P., *Le peuple introuvable*, Paris, Gallimard, 1998, p. 103.
- Rosanvallon, P., *Le modèle politique français*, Paris, Seuil, 2004, p. 11.
- Tomkiewicz S., L'intégration scolaire des enfants handicapés en France. État actuel du problème, *Sauvegarde de l'enfance*, N°3-4, 1991, p. 201-212.
- Vulbeau A., L'idiote et le chasseur de solitude, article publié dans *La Lettre du Grape*, N°17, octobre 1994 et dans le revue *SpécifiCités*, 2009.
- Les définitions de Pinel et Seguin sont dans Seguin E, *Manuel pratique des méthodes d'enseignement spéciales aux enfants normaux*, Paris, Alcan, 1896.