

DU RÉEL, AU SYMBOLIQUE, DES HOMMES, À L'HOMME

Marcel Postic

Par la lecture, chacun d'entre nous a tenté, à des moments précis de sa vie, de trouver une expression de ce qu'il cherchait personnellement, et d'avoir les moyens de progresser. Certains livres communiquent des informations qui nous manquent, des méthodologies, d'autres nous proposent une initiation. Nous découvrons alors des auteurs avec lesquels nous sentons des affinités, des ressemblances, avec lesquels nous établissons une secrète complicité.

«J'ai connu des hommes si jaloux de ce qu'ils admireraient éperdument qu'ils souffraient mal que d'autres en fussent épris et même en eussent connaissance, estimant leur amour gâtée par le partage.» (Paul Valéry, *Question de poésie*, Variété III).

Ils nous font prendre conscience de la signification de notre existence et du sens à donner à notre réflexion et action. Nous nous saisissons de leur oeuvre pour en faire l'outil d'analyse d'une expérience vécue, le médiateur, l'instrument d'une transformation de ce que nous vivons.

Tout itinéraire personnel est jalonné de rencontres avec des personnes, des écrits, des événements, parfois en conjonction avec les préoccupations d'un moment. Le reconstituer permet de saisir une permanence dans un mouvement, de retrouver une ligne directrice dans le déroulement du temps vécu. Toutefois la recherche des livres qui ont marqué

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

notre itinéraire personnel présente un certain risque. Vouloir trouver un ordre, une continuité, n'est-ce pas reconstruire, a posteriori ? Ne sommes-nous pas toujours à la recherche d'une unité, dans les images de soi successives que nous renvoient les situations vécues ?

Ecrire son itinéraire de lecture, c'est décrire son trajet personnel et dévoiler un peu de son intimité. Rencontres secrètes. Emotions étouffées. Mais c'est aussi évoquer des ouvrages, des courants de pensée qui ont eu une influence sur l'ensemble d'une génération, soit parce qu'on se les appropriait, soit parce qu'on les rejetait. Le seul intérêt de la démarche est d'être explicatif.

* * * * *

Mes premiers pas dans la découverte des livres ont été guidés par mon directeur d'Ecole Normale d'Instituteurs, à Rouen, où j'ai passé quatre ans, après y avoir été élève-maître, à exercer les fonctions de surveillant, secrétaire, tout en franchissant les étapes de propédeutique, licence. Julien Husson, homme cultivé, aussi sensible à l'art qu'à l'histoire des idées, me faisait passer de la poésie de R.M. Rilke ou de Milosz à la lecture de Platon, et aborder la lecture des grands pédagogues de l'éducation nouvelle. Comme il avait entrepris à cette époque une traduction et une analyse de la «Grande Didactique» de Comenius, il m'associait à la recherche bibliographique relative aux grands courants de pensée de cette époque. Pour lui, l'oeuvre de Comenius oscille entre deux théories contradictoires, les théories mécanistes et les théories vitalistes. A son contact, j'ai saisi que le vrai pédagogue est un initiateur. C'est en pensant à lui que j'ai écrit, dans la préface au livre de Jean-Marie de Ketele, «*Observer pour éduquer*» :

«Toute pédagogie provient d'une vision du monde et de l'enfant, et elle est quête d'une vérité nouvelle à établir, puis à propager. A la limite, elle est, comme la poésie, du domaine de la révélation, parce qu'elle s'ouvre sur des espérances de rénovation culturelle et sociale.» (1980).

et, dans la préface au livre de P. Vayer et Ch. Roncin, «*l'enfant et le groupe*» :

«L'éducation est initiation. Non par des formes d'admission à des rites, à des connaissances difficiles, mais par l'accès à des situations où chacun se cherche, se découvre.» (1987).

Par la lecture de Platon, j'ai vu l'effet libérateur de la connaissance et l'intérêt de la recherche d'une synthèse de concepts, éclairant les savoirs pour l'individu et la Cité, donnant un sens à la vie humaine. Recherche de synthèse aussi, chez les penseurs du 17^e siècle, comme Descartes,

Pascal, Mersenne : les contenus, les méthodes scientifiques étaient alors saisissables, articulables, ce qui est impossible actuellement, étant donné la diversité des savoirs, des langages, des approches scientifiques. De nos jours, les penseurs sont obligés de procéder par extension, prenant certains concepts dans un domaine, pour les étendre à d'autres, ou par analogies entre domaines, pour construire une théorie (E. Morin, M. Serres). De toutes façons la recherche d'une synthèse n'a de valeur que si elle éclaire les problèmes qui nous préoccupent. Peut-être ne réduit-elle pas nos incertitudes. Elle nous permet, au moins, d'orienter notre investigation et notre manière d'être.

Le cogito de Descartes apparaît comme le fondement de la connaissance. Ne serait-ce pas aussi un cogito de l'existence ? Dès que je prends conscience d'être, j'existe.

«Je suis, j'existe : cela est certain ; mais combien de temps ? A savoir, autant de temps que je pense ; car peut-être se pourrait-il faire, si je cessais de penser, que je cesserais en même temps d'être ou d'exister.» (Descartes, *Méditations métaphysiques*, Méditation deuxième).

Donner la conscience d'être, communiquer le désir d'agir pour atteindre le but qu'on se fixe, tels sont les messages des pédagogues de l'Éducation Nouvelle. Julien Husson me les a fait découvrir. Il s'intéressait aux rapports entre la vie et l'oeuvre des pédagogues. Il avait publié, dans ce sens, un long article dans la revue l'Éducateur, sur Hermann Lietz, fondateur, aux alentours de 1900, des écoles pré-libertaires. Grâce à lui, j'ai voulu connaître les itinéraires de formation des grands pédagogues : quelle est l'origine de leur orientation ? Comment ont-ils vécu certaines expériences ? Comment ces expériences ont amené des questions auxquelles ils ont cherché à répondre ? Sur quoi se sont-ils appuyés pour trouver des réponses ?

Pour Julien Husson, Froebel, créateur des jardins d'enfants, voulant l'activité libre de l'enfant, Maria Montessori, qui pense que l'enfant doit réaliser son individuation selon un processus original qui lui est propre, R. Steiner, étaient les représentants du courant spiritualiste de la représentation de l'enfant. En effet, chez Froebel, l'enfant est une créature à l'image de Dieu, qui doit développer en elle le besoin de création. Pour M. Montessori, l'âme doit s'incarner, pour Steiner, l'être recherche une libération de caractère alchimique. Julien Husson n'oubliait pas que, pour Platon, le sujet de l'éducation, c'est une âme qui doit se réveiller et se souvenir.

Chez Pestalozzi, j'ai appris comment la personne pouvait se former, au contact de la vie sociale, en s'éprouvant soi-même au contact des autres, dans des situations de travail empreintes d'une atmosphère spirituelle, propres à mettre à l'épreuve les principes moraux, afin de donner un sens profond à sa vie.

L'idée que l'éducation ne peut procéder que d'une action sur soi-même est bien celle qui a guidé les courants pédagogiques nouveaux. Adolphe Ferrière m'a aussi fortement marqué à cette époque. Julien Husson entretenait régulièrement une correspondance avec lui et il me communiquait ses lettres et celles d'A. Ferrière. Cette correspondance a pu être dernièrement recueillie par Daniel Hameline, auquel je l'avais signalée, pour la fondation qui est consacrée à A. Ferrière à Genève.

Adolphe Ferrière, dans *l'École active*, paru en 1920, a énoncé les principes éducatifs fondés sur le développement de l'enfant et surtout sur l'élan interne de l'enfant. «L'enfant croît comme une petite plante, selon des lois qui lui sont propres» ; «L'école de demain sera celle du bon jardinier». Il introduit une différence entre les méthodes actives, procédé supplémentaire pour faire assimiler un programme, et l'école active,

«où l'esprit tout entier de l'enfant - affectivité, intelligence et volonté - est pris en considération ; où son vouloir-vivre, son élan vital spirituel, son intérêt spontané, forment la base des programmes et des méthodes ; où rien n'est préconçu, sinon ce qui ressortit à la psychologie de l'enfant et aux intérêts dominants de chaque âge ; où le travail individuel est au premier plan.»

N'oublions pas qu'Adolphe Ferrière a contribué à créer le B.I.E. entre 1922 et 1925, et qu'il a cherché à organiser l'éducation nouvelle sur le plan international, en étant directeur-adjoint du B.I.E. jusqu'en 1932. Il a voulu diffuser des idées et chercher à savoir ce qui se passait dans le monde, en faveur des écoles nouvelles.

J'ai peut-être pris conscience à ce moment-là de l'importance de la relation éducative :

«Nul n'est éducateur s'il n'associe en soi la fermeté dans la clairvoyance et la souplesse de l'imagination. Ajoutons-y l'amour, sans quoi rien ne réussit ; car le rayonnement spirituel fait des miracles là où tout le talent, toute l'intelligence, toute la science du monde, sans amour, n'aboutiraient à rien de constructif.»

«L'enthousiasme et l'amour vrai ouvrent toutes les portes.»

(Adolphe Ferrière, *l'Autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, 1921).

La lecture de Claparède (*l'Éducation fonctionnelle*, 1930) m'a confirmé qu'au centre de la rénovation pédagogique se place la qualité de la relation de l'éducateur à l'enfant. L'éducateur, «éveilleur de besoins intellectuels et moraux» est celui qui amène l'enfant à construire son moi, à se fixer des buts. Il est le guide dans le développement personnel de l'élève. Les valeurs ne sont pas imposées, mais à rechercher. Comme chez Platon, les enfants, par eux-mêmes, découvrent et enfantent les vérités.

A cette même époque, Julien Husson m'initiait aux Utopistes, Campanella, Fourier. Les préceptes de «*l'Éducation harmonieuse*», de la «*méthode naturelle*» s'accordent avec l'éducation nouvelle, en énonçant que «la nature veut placer la pratique avant la théorie... Loin de vouloir l'uniformité d'institution, elle veut conduire cent enfants par cent routes différentes à un même but.» (Fourier, *La fausse industrie*). Même si certains principes de Fourier font sourire par leur naïveté («le ressort du travail est la gourmandise de l'enfant») l'interrogation posée par les utopistes est fondamentale. *L'Abbaye de Thélème*, de Rabelais (livre II, chap. VIII, Pantagruel) est, à cet égard, un texte plus important que la lettre de Gargantua à Pantagruel étudiant. Toute finalité profonde de l'éducation n'est-elle pas enracinée dans l'utopie ? L'éducation cherche des fondements soit dans la culture qu'elle est chargée de transmettre, soit dans une contestation de la réalité dans laquelle elle s'insère.

Pendant mon année de formation à l'E.N.S.E.T. (devenue aujourd'hui E.N.S. de Cachan), j'avais entrepris des études de psychologie et obtenu les certificats de licence de psychologie de l'enfant et de psychologie sociale, à l'Université de Caen. Deux professeurs d'Université m'ont alors ouvert des horizons. Marc-André Bloch (*Philosophie de l'Éducation nouvelle*) m'a aidé à coordonner ce que j'avais lu en pédagogie, et à en trouver les fils directeurs. Gaston Mialaret m'a fait découvrir Henri Wallon (*L'Évolution de l'enfant, Les origines de la pensée chez l'enfant*) et Jean Piaget (*De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, La formation du symbole chez l'enfant*).

Cependant, durant cette même période, je m'engageais, parallèlement, sur une autre voie, à propos d'un mémoire de recherche que j'avais choisi de rédiger pour l'ENSET, sur les chapiteaux historiés d'une abbaye romane située près de Rouen (les chapiteaux historiés de Saint Georges de Boscherville, article paru dans la Revue des Sociétés Savantes de Haute Normandie, en 1959). Je découvrais le symbole. Le livre de base, pour l'étude de l'iconographie romane, était alors celui de M.M. Davy,

«*Essai sur la Symbolique romane*», qui complétait le recensement des oeuvres architecturales fait par Emile Mâle et les études de H. Focillon («*La Vie des formes*»). Les analyses n'atteignaient pas alors la profondeur des écrits de la collection «la Nuit des temps», parus ensuite aux Editions du Zodiaque. Mais, au-delà de la recherche de la signification symbolique de chapiteaux, représentant les luttes internes de l'homme aux prises avec ses pulsions et ses angoisses, j'ai senti qu'un symbole se vit, s'éprouve. Nous découvrons un symbole lorsque nous trouvons des liens avec lui dans l'expérience de notre vie. Il éclaire le sens de notre existence en la mettant en rapport avec celle des autres, et en nous permettant de nous reconnaître au sein de l'Universel. Par son ambivalence, le symbole va au-delà du mot, suscite en nous une résonance, et délivre un message. Plus tard, j'ai découvert les analyses de Gaston Bachelard (*L'Air et les Songes, Psychanalyse du feu, L'Eau et les rêves*), Mircea Eliade (*Images et Symboles*), de R. Dumézil (*L'Héritage indo-européen à Rome, Mythes et Dieux des Germains*), au sujet des mythes, systèmes dynamiques de symboles, des comparaisons de mythes, de l'analyse de leur structure inconsciente, et des archétypes, implantés universellement. L'ouvrage de Gilbert Durand («*Les Structures anthropologiques de l'Imaginaire*») que j'ai lu plus tardivement, partant d'une investigation anthropologique pour chercher «l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social», m'a semblé une synthèse remarquable de l'univers symbolique. Paul Ricoeur (*De l'Interprétation, essai sur Freud*) m'a aidé à replacer dans tout cet ensemble ce que j'avais lu de l'oeuvre de Freud.

J'ai été frappé par l'importance de l'analyse des symboles dans la connaissance de l'être humain, aussi bien dans sa destinée personnelle (les psychothérapies - même si elles ne sont pas psychanalytiques - ne peuvent réussir que si elles prennent appui sur les racines imaginaires du sujet) que dans l'histoire de l'humanité.

Le symbole, par sa polyvalence, permet différents niveaux de réception. Il est saisi de façon différente selon l'état psychologique de celui qui le reçoit. On entre en résonance avec tel symbole plutôt que tel autre, selon son âge, selon son état du moment. Le symbole est plus le support d'une communion que d'une communication. Il va au-delà du dialogue. Il est partage, parce que chacun se reconnaît en lui d'une façon ou d'une autre.

* * * * *

Cette initiation au symbole m'a fait cheminer, au fil des années, vers deux grandes directions. Une direction psychologique, qui a abouti à «*L'Imaginaire dans la relation pédagogique*». Une direction littéraire, qui a débouché sur une tentative de création, à partir des symboles vécus dans la tradition bretonne («*Sur les chemins de l'Autre Monde, Contes fantastiques en Bretagne*»), et sur une analyse des symboles dans les premières oeuvres de Maurice Maeterlinck («*Maeterlinck et le Symbolisme*»). J'ai vécu parallèlement sur les chemins de la psychologie et de l'éducation d'une part, et sur les chemins littéraires, d'autre part, pendant plusieurs années, avant d'opter délibérément pour l'éducation. Je ne parlerai pas ici des nombreuses lectures que j'ai faites pour la préparation de l'agrégation de lettres modernes ou pour les recherches axées sur mon sujet de doctorat de troisième cycle en lettres. Elles m'ont aidé à trouver le sens humaniste de l'acte éducatif.

Comment ne pas être sensible à la philosophie générale de l'homme qui se dégage de l'oeuvre de Montaigne (le chapitre XXVI du livre I des *Essais* est, à cet égard, plus significatif que «*De l'Institution des enfants*») ! Pour Montaigne, l'étude de soi permet d'agir sur soi, de régler sa conduite. Ne faut-il pas savoir brider «un cheval échappé» ? Conquérir son équilibre psychologique, organiser sa vie en lui trouvant un sens, tels sont les fondements de la démarche. C'est une méthode de libre examen, «car trop souvent ce sont les événements qui conduisent notre vie» (certaines pièces de Shakespeare, comme *La Nuit des Rois*, mettent en scène un homme toujours berné, mené par les autres et par les circonstances ; il ne maîtrise pas son sort, il s'en remet au temps pour régler ses difficultés), et non un système : «savoir méditer et manier notre vie». Mais Montaigne nous invite aussi à rester ouvert sur le monde, à connaître autant que se connaître. A aller vers les autres, tout en préservant sa liberté intérieure. A garder le sens de la relativité : la vérité absolue nous échappe et nous restons à la recherche d'une vérité qui nous guide. N'ayons pas hâte de généraliser. A être réaliste à propos de la nature de l'homme. La sagesse, jamais atteinte, toujours recherchée, est le fruit d'une expérience personnelle qui s'appuie sur l'expérience d'autrui.

Le développement de la personne ne peut se faire que de l'intérieur. «Faire sien» ce qu'on apprend et se construire en ayant «prise sur ce qui est à venir». Les méthodes d'éducation nouvelle ont repris l'idée, sous la formule d'une élaboration personnelle du savoir. Montaigne ouvre d'autres perspectives, lorsqu'il dit qu'il faut apprendre à être par une conquête de soi, à poursuivre tout au long du temps.

Les auteurs se réclamant de l'humanisme invitent à développer toutes les possibilités de l'homme, à lui fournir les moyens d'émancipation, à l'aider à trouver sa place dans la société. Elan de confiance dans la nature rationnelle de l'homme pour créer «un cercle d'harmonie, de raison et de paix» (P.H. Simon, *«L'homme en procès»*). Mise en mouvement vers l'humanité, en conviant à un dépassement de soi chez les individus, des particularismes locaux, pour aller vers l'Universel, en suscitant un respect des autres, à partir du respect de soi.

«Jamais sans doute il n'a été plus nécessaire de dire, comme le font les mythes, qu'un humanisme bien ordonné ne commence pas par soi-même, mais place le monde avant la vie, la vie avant l'homme, le respect des autres êtres avant l'amour-propre.» (Claude Lévi-Strauss, *L'Origine des manières de table*, Plon, 1968).

E. Mounier (*«Qu'est-ce que le personnalisme ?»*), J. Lacroix (*«Le sens du dialogue»*) m'ont aidé à mieux comprendre le sens profond du message humaniste. Un ouvrage collectif, écrit par des auteurs ayant des positions différentes à l'égard de l'humanisme, philosophiques, marxistes, chrétiennes, intitulé *«Les grands appels de l'homme contemporain»* (1947), m'a stimulé dans la réflexion sur la réalisation de soi, en tant qu'individu, et la réalisation d'un progrès social, où l'univers social ne se dresse pas contre l'homme.

Professeur de psychopédagogie, formateur d'enseignants en enseignement technique et professionnel, j'ai été conduit à analyser la coupure, longtemps existante, entre l'enseignement dit «classique», fondé sur les Humanités, et l'enseignement scientifique et technique, pour voir comment peut exister un humaniste où arts, lettres, sciences et techniques se trouvent associés. C'est alors que j'ai écrit, dans une *«Introduction à la pédagogie des enseignements techniques»*, où, sur la couverture de l'ouvrage, l'éditeur avait fait figurer une tête de Platon, réalisée en boulons et en rondelles :

«Que l'on ne craigne pas de viser un humanisme centré sur la vie de l'individu dans le monde moderne, car il n'aura de moderne que l'apparence. Il vise en réalité à retrouver les valeurs permanentes de l'humanité à travers l'expérience personnelle. L'humanisme n'est ni littéraire, ni scientifique, ni technique, il est UN. La littérature, la science, la technique sont les moyens de parvenir à l'épanouissement de l'être, des points de départ pour la conquête d'un équilibre intérieur. Et le point d'aboutissement est le même : c'est l'être conscient qui cherche à se situer dans l'univers.» (1971).

Se cultiver, c'est vouloir créer du nouveau en liaison avec les forces du passé, les reprendre, non pour reproduire, mais pour révéler. Toute culture personnelle n'a de sens que lorsqu'elle est liée à l'action, à l'exercice d'un métier ou d'une action sociale. L'homme qui régit sa vie est celui qui est capable de répondre aux exigences techniques, sociales, de sa fonction professionnelle - dans laquelle il s'investit personnellement - de conduire la réflexion sur ce qu'il vit, sur le plan familial autant que professionnel, en trouvant une dimension universelle. Celui qui vit sur deux registres différents, l'un culturel, l'autre fonctionnel, en les séparant, risque toujours une crise intérieure profonde, celle qui touche la signification de son existence.

J'ai poursuivi ensuite des lectures relatives aux polémiques soulevées par le mot «humanisme». Ambiguïté chez les marxistes, Lucien Sève affirmant que le marxisme fonde un «humanisme scientifique», L. Althusser parlant d'un «anti-humanisme théorique de Marx». Pour Martin Heidegger, le mot humanisme a perdu son sens, puisque l'essence de l'humanisme, pour lui, est métaphysique :

«Non seulement l'humanisme, dans sa détermination de l'humanité de l'homme, ne pose pas la question de la relation de l'Être à l'essence de l'homme, mais il empêche même de la poser, en ne la connaissant ni ne la comprenant, pour cette raison qu'il a son origine dans la métaphysique.» (*Lettre sur l'humanisme*, in Questions III).

Mais, plutôt que de continuer des débats philosophiques, j'ai préféré garder la perspective culturelle de l'humanisme pour l'éducation, comme le fait André de Peretti, et en retenir les fondements pour une construction de la personne.

A partir de 1967 j'ai entrepris des études de sciences de l'éducation à l'Université de Caen. Grâce à Gaston Mialaret, à ses écrits, à ses séminaires, j'ai connu les conditions de la rigueur scientifique de la recherche en éducation. Je ne parlerai pas de toutes les lectures faites pour mener ma recherche sur l'observation des comportements d'enseignants. J'évoquerai plutôt les questions que je me suis posées, au fur et à mesure de mes travaux, dans ma rencontre avec les méthodes. Très vite, je me suis aperçu des limites des méthodes d'inspiration behavioriste et j'ai retenu la notion d'intention dans le comportement, moins dans la lignée de Tolman et plus sous l'influence du courant phénoménologique, notion d'intention reprise ensuite par les psycholinguistes.

Tout chercheur a tendance à opter pour un cadre théorique et la méthode d'investigation qui y correspond. Il acquiert une sécurité, par l'appartenance à un groupe scientifique auprès duquel il veut se faire reconnaître. Il y trouve le moyen de se promouvoir dans la communauté scientifique qui aime pouvoir identifier le nouveau venu en le plaçant dans un cadre de repères. Mais est-il possible d'appliquer une seule méthode pour mener l'investigation de toutes les formes de la réalité ? On ne connaît les limites d'une méthode qu'après l'avoir appliquée et eu «une relation avec elle». On a souvent l'impression qu'on n'arrive pas à rendre compte des faits.

Aussi ai-je été tenté par la méthode d'investigation clinique, que j'ai appliquée ensuite, en voulant garder le sens de la preuve, pour l'analyse des aspects latents de la relation pédagogique.

Il me paraît indispensable d'allier la recherche d'une connaissance la plus objective possible des conduites individuelles et sociales dans la situation éducative, et la compréhension des ressorts internes qui les déclenchent (motivations, intentions qui entrent dans un projet d'agir ou d'être). D'allier aussi la recherche de ce qui est observable et de ce qui est caché à l'intérieur des êtres impliqués dans une situation. A l'homme, doit être restituée sa place de sujet dans les situations qu'il vit, afin d'analyser ses modes d'adaptation dans les interactions, autant que les modalités régulatrices de ses conduites. On ne mène pas une analyse sur le sujet, sans que lui-même fasse sa propre analyse.

Ces vingt dernières années, les chercheurs en éducation ont vécu l'évolution des méthodes d'investigation et la remise en cause fondamentale de l'expérimentation selon le modèle de Claude Bernard, et de la démarche hypothético-déductive. Il n'en reste pas moins que le souci scientifique de la vérification, telle que je l'ai connu chez des hommes comme Gaston Mialaret, me semble être parfois oublié par certains.

* * * * *

Depuis un bon moment mes préoccupations se portent sur le rôle des parents et des éducateurs dans le développement de la personne de l'enfant. Je me rappelle les formules de Bergson, dans l'Évolution créatrice : «cherchons au plus profond de nous-mêmes le point où nous nous sentons le plus intérieurs à notre propre vie», formules dans la filiation de Maine de Biran et de Plotin, pour développer sa vie spirituelle. Mais, au lieu de laisser se développer une vision métaphysique ou un élan moral, je préfère voir l'approfondissement de la vie intérieure, fondement pour chacun de sa propre existence. De la même façon me reviennent des

pensées de R. Le Senne : « nous appellerons **personnalité** tout ce qui manifestera dans l'individualité du moi sa visée de valeur et l'accès à la valeur visée par lui » (*La Destinée personnelle*), ou celles d'E. Mounier : « tout se passe comme si ma Personne était un centre invisible où tout se rattache ». Cependant, là aussi, je m'éloigne de la vision spirituelle de l'âme (unité plus vaste, plus intérieure, témoignant de « la présence et l'unité d'une vocation intemporelle », ayant sa place dans « la communion universelle »), pour chercher comment l'éducation doit donner les moyens au sujet de conduire sa destinée (ce qu'on entend actuellement par la notion de projet personnel et professionnel), en dépassant le problème de la contradiction entre nature et liberté, entre les déterminants génétiques sociales, et la volonté d'être.

Toute une philosophie de l'existence doit sous-tendre la recherche du développement psychologique de la personne et l'établissement de démarches éducatives. Pour Kierkegaard :

« Exister vraiment, c'est-à-dire imprégner de conscience son existence que l'on domine pour ainsi dire de la distance de l'éternité, tout en étant précisément en elle encore dans le devenir : en vérité la tâche est ardue. » (Post-scriptum non scientifique et définitif aux *Miettes philosophiques*).

L'existence est mouvement vers l'infini et, en même temps, réduction vers le fini. La tension entre les deux permet de trouver sa propre voie, avec trois possibilités différentes en qualités, que Kierkegaard appelle stades : esthétique, éthique, religieux.

P. Ricoeur (« *De l'interprétation essai sur Freud* ») a pour « ambition d'unir la raison et l'existence », d'allier la précision conceptuelle et le sens de l'intimité, du drame et de la profondeur, tel qu'il procède des expériences de l'individu.

Et Gaston Bachelard nous rappelle que d'autres alliances doivent se faire en l'homme. Raison scientifique et imagination poétique peuvent coexister, en se distinguant l'une de l'autre, pour une construction : l'une assurant l'orientation et la pénétration normative, l'autre s'offrant le risque dans la conquête libre. Se distinguant du rationalisme de Descartes, Bachelard montre la fonction de l'irréel, le rôle des images, des archétypes, dans ce qui se révèle de l'inconscient et surtout dans le processus de création. L'homme se transforme lui-même quand il cherche à pénétrer le monde par la connaissance et à le transformer. Le message de G. Bachelard amène à penser que toute éducation est transformation de l'homme. Ce que nous lèguent les Anciens est la base d'un dépassement pour une conquête du futur.

Même si ces réflexions sur le progrès de l'homme me semblent indispensables à mener à propos des finalités de l'éducation, mes interrogations actuelles restent plutôt axées sur la construction de soi et sur l'aide que parents et éducateurs peuvent apporter à l'enfant, puis l'adolescent. Aide fondée sur le dialogue. Chez Platon, le dialogue met la pensée en mouvement et permet d'avancer vers la connaissance de la vérité par la confrontation des idées. Loin d'être seulement «dialogue intérieur de l'âme avec elle-même» (Sophiste), il fait mettre sa pensée à l'épreuve, au contact de la pensée de l'autre. Il va au-delà de l'accès à la connaissance, il ouvre la possibilité de poursuivre le projet d'être soi.

«Par le dialogue, la communication, l'enfant, l'adolescent, apprend à se connaître et à se contrôler : contrôler ses impulsions, par les réactions d'autrui ; contrôler sa raison, par la raison d'autrui. Se connaître, connaître les autres, et connaître. Telle est la fonction du dialogue. Le dialogue n'est pas l'affrontement, la lutte. Il est confrontation. Où l'autre est traité en partenaire, en partenaire reconnu.» (Préface au livre de P. Vayer et Ch. Roncin, *«L'enfant et le groupe»*).

La recherche des obstacles sociologiques et psychologiques à cette réalisation de soi a constamment guidé mes lectures. Outre les oeuvres bien connues dans ces domaines, notamment en sociologie, je citerai les analyses historiques d'Antoine Prost, les travaux portant sur l'évolution de la représentation de l'enfance et de l'enfant (Philippe Ariès, Marie-José Chombart de Lauwe). Des psychologues, comme Maurice Reuchlin, m'ont aidé à connaître l'origine des différences individuelles des enfants à l'école, et d'autres, à analyser les difficultés affectives de l'enfant : depuis ma première lecture, *«L'Âme enfantine et la psychanalyse»*, de Charles Baudouin, jusqu'aux écrits de S. Freud, Mélanie Klein, D.W. Winnicott, ou la construction de l'identité de l'adolescent (E.H. Erikson, Peter Blos).

La construction de soi, l'engagement dans un projet personnel est un acte libre. Acte déclenché par le sentiment d'un manque, par la constatation d'une fissure. On rompt avec soi-même, pour un nouveau départ, après un arrêt qui a permis de se découvrir. Acte soutenu par la recherche de la différence. Acte qui s'organise dans le temps. Beaucoup de questions se posent à l'éducateur : comment permettre à l'enfant, l'adolescent, un choix libre ? Comment favoriser l'engagement dans un projet d'être et d'agir, en gardant sa distance, mais en éclairant la démarche ? Comment maintenir l'inquiétude à propos de soi, inquiétude bénéfique tant qu'elle suscite l'interrogation sur soi, favorise la prise de conscience, sans qu'elle devienne inhibitrice ?

L'adolescent trouve aussi ses guides dans les romans, la poésie, et il voit comment développer ce qui est potentiel en lui. Il découvre secrètement ses désirs et ses espoirs. Le rythme des images de la télévision ne permet pas la lente assimilation en soi-même et l'élaboration personnelle que procure l'écrit.

Je n'ai évoqué, dans cet itinéraire, qu'un jalonnement de lectures qui m'ont permis de prendre certaines orientations dans mes recherches. Mais que dire des oeuvres qui offrent à chacun la possibilité d'une construction personnelle, sur le plan affectif, autant qu'intellectuel ? Certaines stimulations profondes viennent parfois de lectures qui n'ont apparemment rien à voir avec le champ de travaux menés par un chercheur. Peut-être un poète comme René Char, à l'élan passionné et contrôlé en même temps, ou un romancier comme Julien Gracq, avec l'aventure du voyageur qui quitte le monde pour l'étrange, dans l'espoir d'une révélation, ont-ils eu autant d'influence sur moi que des spécialistes reconnus en psychologie et en éducation.

Marcel Postic

*Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Nantes
Directeur du Centre de recherches en éducation.*

* Ouvrages de Marcel Postic

- *Maeterlinck et le Symbolisme*. Paris : Nizet, 1970. 254 p.
- *Introduction à la pédagogie des enseignements techniques*. Paris : Foucher, 1971. 80 p.
- *Observation et formation des enseignants*. Préface de Gaston Mialaret. Paris : Presses Universitaires de France, 1977, 3e édition 1989. 336 p. (traductions espagnole -2e édit 1990 -portugaise).
- *La Relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979, 4e édition revue et augmentée 1990. 282 p. (traductions espagnole, portugaise, italienne, arabe).
- *Observer les situations éducatives* (avec la collaboration de Jean-Marie de Ketele). Paris : Presses Universitaires de France, 1988. 312 p. (traduction espagnole en cours).
- *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989. 162 p. (traductions italienne, portugaise, en cours).
- *Sur les chemins de l'Autre Monde, Contes fantastiques en Bretagne*. Morlaix : éditions du Dossen, 1990. 54 p.
- *Pour que notre enfant devienne une personne*, à paraître en 1992. 200 p.

