

## Pouvoir éducatif et frontières du moi

*Educational power and frontiers of self*

Éric Dubreucq

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/962>

DOI : 10.4000/ree.962

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Éric Dubreucq, « Pouvoir éducatif et frontières du moi », *Recherches en éducation* [En ligne], 36 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 23 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/962> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.962>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Pouvoir éducatif et frontières du moi

Éric Dubreucq<sup>1</sup>

## Résumé

*Il y a des frontières extérieures, entre les pays, mais aussi celles, intérieures, qui circonscrivent et constituent l'éducation du moi. Une généalogie des espaces du moi montrera que celui-ci oscille entre trois types de prescriptions éducatives : tantôt il convient de l'inscrire dans des « cercles » sociaux hiérarchisés (Émile Durkheim), tantôt il s'agit de l'extraire de la « vallée » où l'enferme son égocentration (Jean Piaget), tantôt on doit le placer dans un « milieu » pour le socialiser (Roger Cousinet). Les frontières intérieures du moi se délimitent au croisement de trois stratégies éducatives d'intégration, de libération et de socialisation.*

## Introduction Les espaces du moi

Notre époque se préoccupe des frontières : celles des États, des nations et des pays, celles des espaces qui s'ouvrent aux individus qui les peuplent, mais qui, tout autant, les restreignent, voire les enferment. Que les enfants viennent au monde en un lieu particulier imprime alors dans l'éducation une oscillation : s'agit-il de renforcer sans cesse leur enracinement ? Faut-il au contraire les aider à se libérer de ce lieu auquel leur naissance les attache, jusqu'à les en arracher totalement pour les faire accéder à un ailleurs toujours plus vaste ? Ou encore, doit-on penser ce passage comme un acheminement progressif, à partir d'espaces familiaux et sociaux divers, vers ceux, plus étendus, d'une société, d'un État, voire, en dépassant ces frontières, vers l'humanité entière, sans pour autant annihiler les premiers ? Mon intention n'est pas de trancher ce problème en indiquant sa solution ; elle est au contraire d'en creuser et approfondir la constitution pour tenter d'éclairer le régime de problématisation qui relie le pouvoir éducatif et la formation du moi.

Car, au revers du pouvoir éducatif, qui tantôt fixe le moi dans les frontières du monde établi, tantôt cherche à l'en libérer, se profilent d'autres limites, celles, intérieures, du *moi* qu'il s'agit de façonner. Et, réciproquement, toute éducation embarque des processus de subjectivation et de configuration du rapport à soi, des formes et des normes à mobiliser pour former le moi – et ce, quand bien même elle s'efforcerait de ne les dériver que de lui et en vue de le libérer. Refuser de tenir le pouvoir éducatif et la formation du moi pour indépendants l'un de l'autre suppose d'examiner, en amont des frontières du monde, les métaphores et les images qui marquent, à l'intime de l'être, les conditions de son déploiement. L'inculcation, en ce qu'elle a de plus disciplinaire, de plus autoritaire et de plus répressif, procède toujours, dans son principe, d'un assujettissement du moi qui, certes, le fixe, mais veut aussi en permettre le développement et en assurer l'autonomie. De même, libérer et émanciper le moi ne revient nullement à annihiler le pouvoir éducatif, à supprimer toute règle, toute norme, toute loi, ni même à le restreindre : bien plutôt les processus de subjectivation alors engagés exigent-ils une reconfiguration du pouvoir éducatif.

J'esquisserai une généalogie conjointe du pouvoir éducatif et de la subjectivation, pour exhumer, à la racine du moi, le mouvement métaphorique par lequel celui-ci, sortant de ses limites – cercles, vallées et montages, milieu – ou au contraire tenu enfermé dans son espace propre par les influences qui s'exercent sur lui, entre pour ainsi dire en expansion. L'exploration de cette

<sup>1</sup> Maître de conférences en philosophie de l'éducation, Laboratoire « Culture, sport, santé, société » (C3S), Université de Besançon, École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), Université de Strasbourg.

problématisation abordera trois figures centrales de la période des années 1920 à 1950 : celle, promue par Émile Durkheim, de l'intégration des individualités à des cercles de plus en plus larges ; celle, fortement opposée à la précédente, de la libération progressive d'un moi donné, par Jean Piaget, pour confiné en lui-même ; celle, non moins critique de Durkheim, mais différente, de Piaget, formulée par Roger Cousinet de sa socialisation et, en lui, d'une racine de pouvoir.

## 1. Cercles sociaux et intégration du moi

Un modèle se propose, dans l'entre-deux-guerres qui constitue le moment de la présente analyse, en référence en même temps qu'en repoussoir : celui élaboré par Durkheim dans les leçons sur *L'Éducation morale* et dans les chapitres d'*Éducation et sociologie* (publiés respectivement en 1925 et 1922) – raison pour laquelle il doit servir de point de départ. Y domine l'intention d'intégrer les individualités enfantines à la société et s'y exprime, plus discrètement, une hiérarchisation des « cercles » dans lesquels elles développent leur personnalité.

La sanction forme l'une des catégories centrales de *L'Éducation morale* : prescrite et imposée à l'enfant par un adulte lui-même investi par les « grandes idées morales » de son époque, par une « foi » et une croyance fondatrices de son autorité, elle indique, dans la pensée de Durkheim, une dimension d'inculcation et promeut, dans l'éducation, un impératif d'autorité (Durkheim, 1925, p.177-178 ; 1911, p.536 a ; 1922, p.72-73). Par lui-même, l'être humain, à sa naissance, n'est en effet selon lui nullement enclin, de façon innée ou invétérée, à se plier à quelque règle morale ou politique : il ne reçoit cette tournure que de la civilisation qui s'applique à lui (Durkheim, 1925, p.69). L'action socialisatrice de l'éducation, qui procède du collectif et relie les deux pôles du maître et de l'élève, a pour effet de scinder et d'articuler deux parties dans l'intériorité enfantine : la nature individuelle, ensemble de tendances vagues et indéterminées, et celle, seconde, surajoutée et inculquée, du social. Reste que ces deux « êtres » sont toujours intimement liés et « inséparables autrement que par abstraction » (Durkheim, 1922, p.49-50) dans ce qui définit la personnalité réelle : la « socialisation méthodique » ne peut ainsi consister dans le remplacement du moi propre de l'individu par un sujet communautaire, mais au contraire dans un élargissement du moi propre par les influences différenciées du second. L'inculcation des règles « nous tir[e] hors de nous-mêmes », elle « plonge » le moi dans le « milieu nourricier de la société », « alimente notre personnalité », l'empêche de vivre « exclusivement de soi et pour soi », le fait « se mêle[r] au-dehors » et le libère de « l'égoïste solitaire » qui le « renferme en lui-même » (Durkheim, 1925, p.83). Il y a, certes, « du plaisir à dire nous, au lieu de dire moi, parce que qui est en droit de dire nous sent derrière soi quelque chose, un appui, une force sur laquelle il peut compter, force bien plus intense que celle dont disposent les individus isolés » (p.274). Mais, si le moi se délite sans cet appui, il faut pourtant éviter que cette force qui le traverse le dissolve et lui permette de conquérir son autonomie<sup>2</sup>. L'être isolé et solitaire, produit des formes de désocialisation culminant dans l'enfermement de l'individu en lui-même, indique l'une des frontières de la destruction de la personne ; à l'autre extrémité, se trouve son absorption communautaire, sa digestion par fusion dans le social, avec lequel il communique alors dans un pur conformisme et s'abolit en sa singularité (Dubreucq, 2017, t.2, p.13-44).

La personnalité réelle n'émerge qu'entre ces deux frontières du *moi* désintégré et du *nous* assimilateur, dans une oscillation perpétuelle et un mouvement dynamique. La socialisation intégratrice doit tirer l'individualité enfantine de son confinement égoïste et la propulser dans des « cercles » sans cesse plus larges (Durkheim, 1925, p.19, 49, 59, 74, 84, 94, 154, 197, 254, 260, 273, 287). La métaphore conduit à distinguer, à mesure que les « horizons » (p.20, 40, 45, 49, 54, 59, 254, 261, 264) s'élargissent et ensèrent le moi entre leurs bornes, cinq lieux d'accueil du

<sup>2</sup> L'« autonomie de la volonté », après « l'esprit de discipline » et « l'attachement aux groupes sociaux », forme, dans *L'Éducation morale*, le troisième élément de la moralité : à ces trois éléments (et avec eux ceux de la morale théorique : le bien, le devoir et l'autonomie) correspondaient, dit Paul Fauconnet, dans la deuxième partie de ces leçons, trois « sections » d'égale importance, la dernière devant être consacrée à « l'autonomie de la volonté étudiée cette fois d'un point de vue proprement pédagogique ». Elle manque toutefois dans l'édition de 1925 parce que Durkheim la professait dans un cours sur « l'enseignement de la morale à l'École primaire » dont l'état manuscrit interdit la publication (Durkheim, 1925, p.II-III).

moi. Au cercle des intérêts individuels et de la première enfance, d'abord contenu dans celui de la vie familiale, où règnent l'affection et la consanguinité (p.19-20, 264), viennent s'ajouter celui des amitiés et des camaraderies, des affinités et des élections (p.264-265), celui, plus impersonnel, du milieu scolaire et des règles sociales qu'il impose (p.270-271), celui de la communauté civique et politique – que Durkheim appelle « patrie », « nation » ou « État », selon les cas – et, au-delà, celui de l'humanité tout entière (p.83-84<sup>3</sup>). Les frontières du moi, tout à la fois, se reculent, à mesure que son monde s'élargit et le remplit de ses fins et de ses normes, et que sa personnalité s'ouvre et prend de l'amplitude. L'intégration, pour être nécessaire à sa structuration, n'en supprime pas l'être singulier, mais en fixe les contours ; elle en régleme la substance et l'attache aux cercles dans lesquels il se fixe et vit. Or la modernité connaît le déclin de l'emprise des mœurs traditionnelles, au profit d'un « penchant marqué pour un individualisme farouche », qui provoque la « répugnance » vis-à-vis des « obligations » sociales de tous ordres et le refus de s'y « enchaîner » (p.268). Non toutefois qu'il faille y voir le destin d'une irrévocable « anomie »<sup>4</sup> qui saisirait la société et l'éducation : l'affaiblissement relatif de la discipline ne doit pas conduire à s'en passer, ce qui est impossible, mais à miser sur une autre puissance : « l'attachement aux groupes sociaux », seul susceptible, selon Durkheim, de faire *aimer* les règles. La règle imposée à l'individu, en effet, en ce qu'elle limite les horizons, semble désormais une « violence faite à la nature humaine » et à sa « libre expansion » (p.54-55) : on doit donc compter avec les « forces actives et inventives de la conscience », et non seulement « aux forces conservatrices » (p.177). Sans doute, le diagnostic durkheimien ne vaut que pour un aspect de la tradition, la religion : il n'en estime pas moins nécessaire, aux « époques où la confiance et le respect spontané de l'ordre sont ébranlés », de recourir dans l'éducation à « l'autre élément de la moralité » (p.116), celui de l'attachement et des solidarités qu'il engendre. Les sentiments collectifs d'adhésion exercent sur le moi une force socialisatrice plus grande que celle, impersonnelle, des règles.

Le « moi », dans cette optique, ne deviendra une personnalité équilibrée qu'à la condition de s'inscrire dans des cercles qui élargissent celui de son existence, l'empêchent de s'effondrer en lui-même et en animent la substance, tout en évitant de l'atrophier et de le dévitaliser, de permettre au « nous » communautaire d'en absorber l'énergie pour le brutaliser ou le dissoudre (p.214-224, 83-89, 318-323). L'éducation, à ce compte, doit intégrer le moi pour l'émanciper et le sortir de la clôture de son individualité, en structurer l'espace intérieur pour l'amener au cercle extérieur de sa vie.

## 2. Vallée, montagnes et libération du moi

Le modèle durkheimien, dans les deux composantes de l'autorité et de la passivité imposées à l'enfance, fait l'objet de la critique radicale de Piaget. La sociologie, en ignorant le développement réel et les ressources du moi, réduit et soumet sa vie sociale à un maître, représentant de la société et incarnant ses contraintes traditionnelles, à un adulte chargé de les inculquer à des enfants donnés pour inférieurs, dans une relation à la fois hiérarchique et sacralisée, qui répète un lien de subordination entre les générations (par exemple Piaget, 1932, p.312). Or, s'il y a bien une sorte d'« instinct » grégaire », celui-ci, selon Piaget, n'est pas déterminant dans la formation de la raison enfantine, qui ne procède pas du « social primitif » ou « biologique », mais du « social au sens durkheimien : l'ensemble des rapports que les individus soutiennent entre eux et qui les transforment du dehors, tout en les modifiant dans leur conscience même » (Piaget, 1933, p.284) : il faut donc entrer dans les profondeurs de la psychologie enfantine pour en explorer les richesses. Ce retournement du durkheimisme contre lui-même conduit à déceler, dans le mouvement de dépliement du moi, son passage d'un état relationnel « égocentré » à celui, socialisé, de l'entraide et de la coopération.

<sup>3</sup> Dans *L'Éducation morale*, Durkheim passe sous silence les milieux socioprofessionnels, auxquels les *Leçons de sociologie* sur la « physique des mœurs et du droit » (1925) consacrent un grand nombre de pages.

<sup>4</sup> Le terme, employé 36 fois dans *Le Suicide* (1897), ne l'est jamais dans *L'Éducation morale*, dont les leçons ont pourtant été rédigées vers la même époque.

Une « image », à nouveau, permet de se représenter la situation initiale<sup>5</sup> de la *psychè* enfantine. Elle est dans le monde comme un « individu ignorant » et « habitant depuis sa naissance une contrée accidentée qu'il embrasse de son regard, mais dont il n'a jamais fait le tour », qui se trouve nécessairement dans l'illusion, « considérera telle montagne rapprochée comme plus élevée que tel sommet lointain » et « se représentera le monde comme un système dont [elle] occupe le centre, toutes les vallées et les montagnes étant disposées en fonction de l'endroit qu'[elle] habite [elle]-même » (Piaget, 1933, p.279). Que la métaphore serve à Piaget pour exposer le développement de la pensée enfantine n'empêche pas qu'on doive l'étendre à la personnalité individuelle tout entière, car non seulement la raison se déploie en lui au fil de ses relations sociales, mais la même illusion se répète sur le plan moral. L'enfant, comme l'astronome de l'Antiquité (cf. Piaget, 1932, p.307-308 : la sortie de l'égoïsme est analogue au progrès de l'objectivité scientifique dû à la révolution copernicienne), se pose comme le centre du monde qui est le sien, et qui n'existe que relativement à lui : son erreur de perspective doit, grâce à l'éducation, s'effacer progressivement au lieu de se renforcer, et son moi, se libérer du point de vue où il se trouve enfermé, s'élargir, au contraire, à mesure qu'il apprend à tenir compte de l'extériorité et à se rapporter à ses semblables. Il faut donc, selon Piaget, « façonner dans l'esprit de l'enfant un instrument spirituel », non lui inculquer des croyances ou des habitudes anciennes, mais lui faire acquérir une « méthode de réciprocité » (*ibid.*). Or, sur le plan moral, celle-ci est justement inaccessible à une logique enfantine égocentrée, ce qu'un exemple quasi biblique permet de saisir : l'enfant qui a un frère croit, au point de départ, qu'il est le seul à en avoir un, son frère n'en ayant pas, puisqu'il n'en a qu'un (cf. Piaget, 1932, p.309 ; 1933, p.282). Et il en va de même dans ses rapports avec les étrangers, qui le sont pour lui, sans qu'il le soit pour eux, de sorte que les optiques ne peuvent communiquer : élargir les frontières de l'éducation ne pourra donc pas signifier remplacer sa mentalité par une autre, lui faire adopter le point de vue de l'étranger sous prétexte d'agrandir son moi ; cela voudra dire lui permettre de se hisser à une position différente qui, conservant sa propre perspective, se situe par rapport aux autres, et accède à un espace commun de relations : « Le devoir d'un enfant suisse, ce n'est pas de se faire une mentalité planétaire ou mondiale qu'il plaquera tant bien que mal sur la sienne, c'est de situer son point de vue par les autres possibles et de comprendre le petit Allemand, le petit Français, etc., aussi bien que lui-même. C'est cette mise en relation des points de vue que nous appelons coopération, par opposition à leur uniformisation ou à la recherche utopique d'un point de vue absolu. » (Piaget, 1931, p.18.)

La volonté d'éradiquer en lui la tournure limitée de sa perspective, pour lui inculquer celle des autres, pour bien intentionnée qu'elle soit, ne fait au fond que répéter l'erreur de la position, imputée à Durkheim, de l'assujettir à des croyances et des autorités traditionnelles. Pire encore, elle le prépare à la subordination, elle renforce en lui sa disposition typique à la sacralisation d'un pouvoir incarné dans une figure de « prestige » (cf. Piaget, 1928, p.32-33 ; Bovet, 1912, 1920) – l'adulte, le père, le maître ou les plus âgés –, au lieu de substituer peu à peu, à l'imitation d'un modèle demeurant extérieur à son intériorité, le dispositif d'une « solidarité interne » (Piaget, 1931, p.14-15).

L'inculcation poursuivie dans le projet social et politique d'intégration, loin de tirer l'enfant de sa position infantile, produit en réalité à la fois les tendances à la soumission et à l'irresponsabilité. Révéler le pouvoir, en effet, c'est le diviniser, ne reconnaître comme légitimes que les formes « théocratiques » ou celles, « gérontocratiques », de la vénération des plus âgés, et s'interdire d'entrer en démocratie (Piaget, 1931, p.12-14 ; 2000, p.42-44). On pourrait le montrer : le développement du moi, dans l'enfant, est chez Piaget, mais également vers la même époque chez Ferrière, tenu pour parallèle à une histoire de l'humanité, qui culmine dans le régime moderne de la liberté et de l'autonomie (cf. Dubreucq, 2017, t.1, p.129-149, 203-235 ; t.2, p.85-90, 119-128). Dans cette optique, le pouvoir, demeurant extérieur aux consciences individuelles en raison de l'absolutisation de sa transcendance, ne les pénètre pas réellement, de sorte qu'elles n'en voient les règles que comme étrangères à elles, et ne les font pas leurs : l'habitude d'obéir sans réfléchir aux traditions voisine avec celle de ne les considérer que comme des faits externes et sans importance. En termes pratiques, la substitution des méthodes nouvelles de coopération,

<sup>5</sup> Avant ce stade, il y a, certes, celui, dont je ne tiendrai pas compte ici, des simples régularités, issues des activités motrices qui, si elles servent de terrain d'apparition à certains rituels, n'embarquent aucune relation sociale.

d'entraide, de *self-government* et de travail de groupe (Piaget, 1931, p.27 ; 1934, *passim*) aux procédés d'inculcation, de soumission et de renforcement des tendances infantiles à révéler le pouvoir, permettra seule de libérer le moi de son enfermement, de lui apprendre à sortir de lui-même, à entrer dans des relations d'égalité et de réciprocité avec autrui, pour étendre, à l'échelle internationale, la sphère de sa vie.

### 3. Milieu scolaire, contention et libération du moi

Cousinet, après avoir suivi les cours de Durkheim et envisagé de consacrer sous sa direction une thèse à la « vie sociale » des enfants, développe une critique sans cesse plus affirmée du modèle durkheimien. Contemporaine de celle de Piaget, elle en diffère pourtant. Comme lui, il propose une critique du milieu scolaire de son époque<sup>6</sup> qui, ignorant les principaux besoins de l'enfant – le jeu, le travail et la sociabilité –, plaque sur son être des contraintes artificielles et extérieures et en bride la personnalité. Mais, corollaire de sa méditation sur le *pouvoir* éducatif, son analyse des besoins du moi enfantin remonte, en lui, vers une autre racine de pouvoir.

Un premier point de repère se trouve, dès 1908, dans l'article consacré à « la solidarité enfantine » (Cousinet, 1908), dans lequel il esquisse une théorie de la « vie sociale des enfants ». Première transgression : il s'agit de comprendre la « morale collective enfantine » (p.283), sans la réduire à celle que l'éducation veut lui inculquer. L'enfant fait partie de groupes spécifiques, ceux de la « classe », de « l'école » et de la « vaste confraternité enfantine », avant d'intégrer le monde adulte, il faut donc étudier la « société enfantine » et « la société de ses camarades » qu'il faut faire porter l'étude (p.284) – ce que Durkheim tenait pour inessentiel, voire nocif (cf. Durkheim, 1925, p.263-264, 277-278). Mais entrer dans les profondeurs de la vie enfantine demande d'observer des enfants qui s'y refusent. Ils mènent, à l'écart du monde éducatif, une existence collective divergente dotée de son système et de ses « opinions » : la force cohésive de leur morale dépend de leur « degré de socialisation » (Cousinet, 1908, p.285-286), et elle augmente à mesure que la morale adulte les réprime et leur interdit de satisfaire leurs besoins propres. La société enfantine réagit ainsi aux intrusions extérieures en se refermant sur elle-même, en se protégeant et en se dressant contre les influences cherchant à la modifier : et « méfiance » (p.284), « hostilité » et « opposition » (p.290-291) provoquent, entre les élèves et leurs éducateurs, qui deviennent leurs « ennemis » (p.292-293), une scission qui empêche toute moralisation authentique des premiers par les seconds et condamne l'éducation scolaire à n'opérer qu'à la surface de l'être enfantin. Qui plus est, la lutte entre la société enfantine et ses ennemis augmente indéfiniment la pression d'inclusion : la bande les intègre et les attache avec d'autant plus de force que le pouvoir qu'elle exerce sur lui grandit. Prise dans le conflit qui la structure, la société des enfants enchaîne les individualités qui le composent. La contrepartie du pouvoir absolu, voire tyrannique, du maître, qui « nie » la vie sociale enfantine (p.291) et lui refuse de satisfaire ses tendances, interdit à ses membres de se socialiser et les dissout dans un collectif atomisé (p.293), se trouve ainsi dans la « solidarité contraignante » (p.297-298) qui s'accroît sans cesse entre les plus petits. La moralité enfantine, sorte de logique tribale et communautaire étend son empire en réduisant à néant l'autonomie : « Loin d'être fondée, et il est facile de le comprendre, sur une union de forces, de personnalités libres qui consentent à leur union et qui retrouvent leur indépendance non diminuée, la solidarité enfantine a sa source dans la faiblesse des enfants qui sont incapables de maintenir en présence du groupe une individualité fragile et imprécise que d'ailleurs le groupe ne tolérerait point. Elle n'est pas une union, mais un esclavage. » (p.299)

La critique de la promotion durkheimienne de l'autorité est, on le voit, sévère et rejoint en partie celle de Piaget. Le pouvoir éducatif et magistral, plus généralement la puissance adulte, en pesant à contresens des élans animant les intériorités enfantines et en leur déclarant une guerre sans merci, pervertit, en somme, le devenir social de leur moi, ce qui interdit à l'éducateur d'y avoir prise et accroît ses dispositions oppressives, peu favorables à une vie démocratique et libre.

<sup>6</sup> Cousinet, avant de devenir inspecteur, a été instituteur pendant la durée requise de cinq ans.

Le danger n'est pourtant pas seulement celui, pointé par Piaget, d'un autoritarisme qui emprisonnerait le moi enfantin dans les frontières de son égocentrisme, y renforcerait les tendances infantiles à sacrifier le pouvoir adulte et le confinerait dans des postures irresponsables. C'est aussi celui de renforcer, par une éducation autoritaire et répressive, le règne des *leaders* et la tyrannie du groupe : il consiste dans l'enfermement communautaire de l'individu et, simultanément, dans la colonisation de son intériorité par les normes le soumettant à un chef, auxquels Cousinet oppose sa libre circulation dans un milieu organisé suivant la méthode du travail libre par groupes. Le problème est alors d'éduquer en lui une autre tendance, jusqu'alors méconnue et pourtant indépassable. Le premier remède passe, selon Cousinet, par une réforme générale des pratiques pédagogiques : l'établissement des « méthodes » d'une « éducation nouvelle » reconnaissant les besoins enfantins et leur permettant de satisfaire leurs intérêts en se confectionnant un monde à leur mesure. L'institution scolaire contient, dans les deux sens du terme, chaque moi enfantin, lequel ne peut y trouver le « milieu » adéquat à ses élans (Cousinet, 1925, p.1). Ce qui requiert d'imaginer un autre espace, capable d'accueillir les activités enfantines – jeux individuels et collectifs, construction, travail manuel, travail de groupe –, ouvrir une véritable « maison des enfants » (p.5), d'élaborer une image de l'intériorité enfantine peuplée de besoins et d'instincts et de les autoriser à s'exprimer. La psycho(socio)logie de l'enfant forme désormais le cadre de la pédagogie, elle impose une autre image de l'exercice du pouvoir éducatif chargé de configurer les intériorités enfantines.

Cousinet, en scrutant l'apparition des premiers besoins, de la vie et de l'activité sociale de l'enfant pour remonter à la racine du moi et saisir son mouvement primaire, y détecte une autre racine : *La Vie sociale des enfants* décrit ce long processus. Refusant de tenir les « agressions » manuelles ou langagières souvent observées chez les enfants de trois à cinq ans pour la manifestation d'une sauvagerie et d'une violence primitives, qu'il s'agirait de contenir par l'imposition, symbolique et matérielle, des interdits, il détecte au contraire le conflit originare entre deux tendances irréductibles en chacun, celle par laquelle il s'affirme et exprime son pouvoir et celle par laquelle il essaie de s'unir à autrui : « Comment être à la fois un individu et un socius ? » (Cousinet, 1959, p.15). Les « batailles entre les petits » relèvent, à bien les comprendre, d'une première tentative, maladroite et impossible, de « coopération » : l'enfant qui en voit un autre jouer avec « une pelle » ne cherche pas à « imiter » ce comportement, il veut s'identifier à cet autre et « s'emparer » de son activité ; « il désire non jouer avec la pelle de son camarade, mais avec le camarade-pelle » et « son activité, en apparence antisociale, est en réalité une activité de présocialisation » (p.17-20). « Tantôt il essaie de s'affirmer contre les autres [...], tantôt il essaie de se concilier l'autre et de l'ajuster à lui, les deux attitudes se succédant d'un instant à l'autre ou même se mêlant l'une à l'autre. Mais comme l'affirmation de soi en tant qu'individu est de beaucoup antérieure aux premiers comportements de socialisation<sup>\*</sup>, comme ce besoin a déjà été satisfait, c'est la première attitude qu'adopte d'abord l'enfant, si bien que paradoxalement les premières tentatives de socialisation se manifestent fréquemment par un comportement\* agressif. » (p.16)

Le moi n'est, à sa naissance, ni égoïste ni antisocial ni même à proprement parler égocentré, mais tourné vers la conquête du monde, emporté par un élan d'emprise exercée sur ce qui l'entoure, y compris sur autrui – *et, pour cette raison*, enclin à la vie sociale. Dans l'image de la première rencontre d'un jeune enfant avec son semblable se déroulent les heurts de deux pouvoirs et, en chacun, des deux tendances à l'affirmation de soi à la socialisation. À l'image de cet espace intérieur correspond celle d'un milieu scolaire de circulation et de socialisation. Et c'est pourquoi la pratique du travail par groupes fait une large part à la liberté enfantine : il ne s'agit pas de détruire ces besoins et ces penchants, mais de leur offrir un débouché adéquat et légitime.

---

<sup>\*</sup> Je souligne.

## Conclusion

### Intégration, libération, socialisation

Entre ces trois figures de l'intégration durkheimienne, qui relie le pouvoir social de l'autorité magistrale et des pratiques de sanction, de la libération piagétienne, qui articule à une conception psychologique du moi enfantin des pratiques de coopération censées le tirer de son égocentrisme initial, et de la socialisation cousinetienne, qui cherche à accorder ses tendances individuelles et sociales en créant un milieu (de travail libre par groupes), je ne prétends pas trancher – pour plusieurs raisons. La première est celle de l'incomplétude à la fois matérielle (il faudrait resituer Durkheim dans l'histoire éducative et intellectuelle qui le précède et, de même, comparer Piaget et Cousinet à bien d'autres penseurs, comme Claparède, Ferrière, Freinet, etc.) et temporelle (ne pas se cantonner au court segment des années 1920 aux années 1950) de cette esquisse. Elle n'est pas décisive. La seconde raison tient à la nature même de la problématisation que cette généalogie exhume. Celle-ci, en effet, conduit à renoncer à l'idée suivant laquelle aurait succédé à la figure durkheimienne, réputée autoritaire, normative et compressive, une conception ouverte et libératrice. Non seulement parce que la figure de l'intégration du moi enfantin par l'autorité magistrale, la sanction et l'inculcation des normes sociales ne se réduit pas à une destruction de la liberté enfantine, qu'elle tente au contraire de penser comme une autonomie réglée, mais encore parce que ses adversaires sont multiples et hétérogènes. La pertinence de la critique piagétienne des excès de l'autorité adulte, dont la centralité interdit la liquidation de l'égocentrisme enfantin et conforte sa manière de sacraliser le pouvoir, et de celle de Cousinet, qui voit dans le rapport de pouvoir autoritaire la racine de l'apparition de *leaders* interdisant une vie réellement démocratique, n'est pas en cause. Mais elles ne rendent que plus énigmatique l'intrication du pouvoir éducatif et de la formation du moi.

La question, autrement dit, n'est pas seulement celle opposant, à l'inculcation de normes sociales venant renfermer le moi dans les frontières d'un ordre censé fonder son être, la libération de ses élans et l'élargissement des limites de son monde provoqués par son développement. Car, en deçà du jeu de formes par lequel le pouvoir éducatif se déploie, les techniques de façonnage du moi enfantin – de son modelage autoritaire à sa culture libératrice – portent *toujours* sur les limites et les circonscriptions de sa substance : tirer le moi enfantin de son emprisonnement initial dans l'égoïsme, dans la perspective égocentrée ou dans la « bande » enfantine tyrannique, en connecter les limites à celles du monde par l'inscription en des cercles sociaux, la coopération de perspectives ou la libre circulation dans un milieu – il s'agit toujours de configurer l'espace du moi, d'appliquer à sa subjectivation les techniques d'un pouvoir éducatif portant sur sa substance intime. C'est-là une « problématisation » originaire au sens de Foucault, qui est commune aux figures envisagées : ce « à travers » quoi « l'être se donne comme pouvant et *devant* être pensé » et qui se constitue au croisement de pratiques et de conceptions qui, tout à la fois, décrivent et prescrivent les formes et les normes configurant ses limites et son monde (Foucault, 1994, t.IV, p.545)<sup>7</sup>. Or, dans tous les cas, le moi individuel ne sort de l'enfermement que grâce à l'élaboration, en lui, de sa part sociale – et l'antagonisme entre Durkheim, d'une part, et Piaget ou Cousinet de l'autre, ne porte pas même sur la finalité, qui est toujours la formation d'un individu capable de l'autonomie requise en démocratie : le pouvoir éducatif, qu'il prétende libérer ou régenter l'individualité enfantine, se déploie en procédures de subjectivation ; réciproquement, qu'il s'agisse d'épanouir les individualités ou de les socialiser, les techniques et pratiques de formation du moi nourrissent le pouvoir éducatif. Ce sont là, pour parler comme Foucault, des « manières de penser et de se comporter qui sont encore les nôtres », dont on doit décrire la « constitution » et la « formation historique » pour éclairer les « systèmes qui sont encore les nôtres aujourd'hui, et à l'intérieur desquels nous nous trouvons piégés » (t.II, p.183).

\* Je souligne.

<sup>7</sup> Foucault ajoute : « La dimension archéologique de l'analyse permet d'analyser les formes mêmes de la problématisation ; sa dimension généalogique, leur formation à partir des pratiques et de leurs modifications. »

La question des frontières de l'éducation est celle du pouvoir, spectaculaire et redoutable, des États, des nations, des sociétés. Mais elle suppose, à son envers, un imaginaire et des métaphores de l'espace intérieur, où le pouvoir éducatif puise sa force symbolique – quitte à la reformuler dans les normes d'une science. Cette puissance, qu'elle se tourne vers l'émancipation, l'autonomie et la libération des enfants ou cherche leur soumission et leur subordination, provoque toujours leur assujettissement et leur subjectivation. Supposant toujours les cercles, lieux et milieux, terrains et espaces imaginés où se dépensent les énergies individuelles, elle porte toujours, comme à revers, sur le pouvoir du moi enfantin, auquel elle assigne des frontières plus discrètes et plus intimes que les précédentes. Qu'il s'agisse de le limiter et de le contenir, ou de le libérer et de le transformer, les trois stratégies d'intégration, de libération et de socialisation du moi dessinent, à chaque fois, les espaces de ce moi et la configuration de ses élans propres. L'éducation, qu'elle se veuille libératrice et épanouissante ou, à l'inverse, disciplinaire et autoritaire, est ainsi travaillée, à l'intime, par un pouvoir et un jeu imaginaire de formes et de normes qui traversent les rapports entre adultes et enfants, les subjectivent et les circonscrivent.

### Références

BOVET Pierre (1912), « Les conditions de l'obligation de conscience. Introduction à l'étude psychologique des faits moraux », *L'Année psychologique*, 18<sup>e</sup> Année, n°1, p.55-120.

BOVET Pierre (1920), *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel/Paris, Delachaux & Niestlé.

COUSINET Roger

- (1908), « La solidarité enfantine. Étude de psychologie sociale », *Revue Philosophique*, t.LXVI, p.281-300.
- (1925), *La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de neuf à douze ans*, Versailles, Éditions de la Nouvelle Éducation & Imprimerie de C. Barbier.
- (1950), *L'éducation nouvelle*, Paris/Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- (1959), *La vie sociale des enfants. Essais de sociologie enfantine*, Paris, Les Éditions du Scarabée (2<sup>e</sup> éd.) (1<sup>re</sup> édition : 1950).

DUBREUCQ Éric (2017), *Un cœur d'enfant. Enquête généalogique sur l'expérience de l'enfant*, Tome 1. *S'émanciper et s'épanouir* ; Tome 2. *Socialiser et libérer*, Paris, L'Harmattan.

DURKHEIM Émile

- (1897), *Le Suicide*, Paris, Alcan.
- (1911), « Éducation », dans Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Hachette, p.529, b-536, b.
- (1922), « L'éducation, sa nature et son rôle », dans *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan, p.35-73.
- (1925), *L'Éducation morale*, Paris, Alcan.
- (1950), *Leçons de sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.

FOUCAULT Michel (1994), « Conversation avec Michel Foucault », dans *Dits et écrits*, t.II, n°89, Paris, Gallimard.

FOUCAULT Michel (1994), « Usage des plaisirs et techniques de soi », dans *Dits et écrits*, t.IV, n°338, Paris, Gallimard.

PIAGET Jean

- (1928), « La règle morale chez l'enfant », dans *Zweiter Sommerkurs für Psychologie*, Luzern, Stiftung Lucerna, p.32-45.
- (1931), « L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale », *Recueil pédagogique*, vol.2, n°1, p.11-27.
- (1932), « L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle », *Pour l'ère nouvelle*, n°83, p.305-312.
- (1933), « Quelques remarques sur l'égoïsme de l'enfant », dans Comité d'organisation du Congrès, *Compte-rendu du Congrès international de l'enfance, Paris – 1931*, Paris, Nathan, p.279-287.
- (1934), « Remarques psychologiques sur le *Self-government* », dans Collectif, *Le Self-government à l'école*, Genève, Bureau International d'Éducation, p.89-108.
- (2000), *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, Vrin (8<sup>e</sup> éd.) (1<sup>re</sup> édition : 1932, Paris, Alcan).