

UNIVERSITE LUMIERE LYON II
INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
Thèse en vue d'obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Education
présentée en 2004 par :
Jacques Annebeau

**LA PROBLEMATIQUE DE L'EDUCATION
A LA PAIX A LA LUMIERE DE DEUX
REPRESENTANTS DE L'EDUCATION
NOUVELLE : Célestin Freinet ET Maria
Montessori**

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Michel
SOËTARD, Université Catholique de l'Ouest

Membres du jury : Monsieur le Professeur Guy AVANZINI, Université Lumière-Lyon 2 Monsieur le
Professeur François GALICHET, IUFM d'Alsace Monsieur le Professeur Jean HOUSSAYE, Université
de Rouen Monsieur le Professeur Michel SOËTARD, Université Catholique de l'Ouest

Table des matières

Résumé . .	6
Summary . .	7
Discipline : . .	8
Mots-cles : . .	9
INTRODUCTION . .	10
PREMIERE PARTIE PAIX ET GUERRE . .	16
Chapitre I L'appel des contraires . .	16
Héraclite : la dialectique du couple guerre-paix . .	17
Machiavel : la paix armée . .	23
Hegel : la dialectique de la raison et de la violence . .	27
Chapitre II Erasme ou la tentation de l'irénisme . .	32
Guerre ou paix ? . .	33
La raison contre la guerre . .	34
Il n'y a pas de guerres "justes" . .	35
L'orgueil comme cause de guerre . .	36
L'Evangile semence de paix . .	38
Le Christ, principe unificateur . .	39
Une nature portée à la guerre ? . .	40
Un changement de mentalité par l'éducation et le christianisme . .	43
Le refus des dogmes, la nécessaire liberté du choix entre guerre et paix . .	45
Le Christ, modèle de vérité pour l'homme désireux de promouvoir la paix . .	47
L'accès à la sagesse et à la paix nécessite l'autonomie . .	49
Un projet de vie orienté vers la paix et la concorde . .	50
Chapitre III Le contrat entre violence et paix . .	54
Rousseau : de l'indépendance naturelle de l'homme vers ses relations contractuelles . .	55
Kant : le devoir de paix . .	57
Notes sur le pacifisme . .	63
Conclusion de la première partie . .	75
DEUXIEME PARTIE L'éducation nouvelle et l'éducation à la paix L'exemple de Célestin Freinet et de Maria Montessori . .	77
Chapitre I Education nouvelle et paix . .	77
L'école républicaine, havre de paix ? . .	78
L'Education nouvelle . .	84
Quelle paix pour l'Education nouvelle . .	85
Quelques présupposés philosophiques . .	95
Chapitre II La paix par une nouvelle citoyenneté . .	98
De 1896 à la fin de la guerre de 1914-1918 . .	99
L'après première guerre mondiale . .	101
Les débuts au Bar-sur-Loup . .	103
Le rapprochement des peuples . .	104

Le voyage en Russie . .	106
Territet-Montreux . .	107
Pour que l'homme sache "se conduire librement... dans la vie" . .	107
La paix et l'éducation sont indivisibles . .	109
Mise en forme du projet . .	114
Chapitre III La paix par la regeneration vitale . .	117
De 1870 au Doctorat en médecine . .	117
Des enfants déficients aux enfants normaux . .	117
Où situer les fondements de la paix ? . .	119
La lutte entre l'enfant et l'adulte . .	122
La nécessité d'un homme nouveau . .	124
Le problème de l'éducation de l'individu . .	127
Quatre niveaux propres à l'éducation . .	128
Un congrès pour la paix . .	128
Construire la paix . .	130
L'enfant bâtisseur de l'humanité . .	131
"L'éducation peut-elle exercer une influence sur le monde ?" . .	132
Conclusion de la deuxième partie . .	142
TROISIEME PARTIE LE PROBLEME DE L'EDUCATION A LA PAIX A L'ECOLE Education pacifiste ou pédagogie du conflit ? . .	144
Chapitre I Les perils de l'ideologie pacifiste . .	144
Education à la paix ou pacifisme ? . .	144
Le présupposé de la bonne nature . .	155
Un rêve communautaire ? . .	164
La science, support d'une révolution . .	173
Chapitre II Les vertus humaines du conflit . .	186
Le conflit : une loi de la vie . .	186
Conflit : le regard des sciences psychosociales . .	187
Le conflit : entre raison et violence . .	193
Chapitre III Pédagogie du conflit . .	199
Pédagogie et conflit . .	200
La formation de la personne . .	203
Une pédagogie du conflit ? . .	207
Conclusion de la troisième partie . .	216
CONCLUSION . .	217
BIBLIOGRAPHIE . .	225
Ouvrages de Célestin Freinet . .	225
Articles de Célestin Freinet (E.P. : L'Éducateur Prolétarien ; E : L'Éducateur ; E.E. : L'École émancipée ; A.F. : Le Bulletin des Amis de Freinet) . .	225
Ouvrages d'Elise Freinet . .	226
Ouvrages relatifs à Célestin Freinet . .	227
Articles relatifs à Célestin Freinet . .	227
Ouvrages et textes de Maria Montessori . .	228

..	229
Ouvrages relatifs a Maria Montessori . .	229
Articles relatifs à Maria Montessori . .	229
Articles parus dans la revue "Pour l'ère Nouvelle (P.E.N.)" Comptes-rendus de livres, de communications dans des congrès, particulièrement consacrés à l'EDUCATION A LA PAIX, . .	230
Bibliographie générale . .	231
Institut des Sciences de l'Education et de la Communication d'Angers . .	240

Résumé

L'étude du thème de l'éducation à la paix en regard des options spécifiques, éducatives et pédagogiques - historiquement ancrées - de Célestin Freinet et Maria Montessori, inscrites dans le mouvement de l'Education nouvelle, imposent avant tout d'interroger le concept de paix à la lumière des approches philosophiques. La notion de conflit, comme lieu - d'espace et de temps, moment différé à la violence - où s'articulent les rapports de tensions entre les contraires mis en présence, apparaît dès lors comme l'élément central à prendre en considération dans ce qui caractérise les relations humaines, afin que ces dernières ne dégénèrent pas en violence aveugle.

S'il est indéniable que les deux pédagogues ont été animés par un profond désir de voir la paix s'installer dans le monde après deux catastrophes mondiales, il n'en demeure pas moins que leurs approches en ce domaine révèlent, à l'instar de leur attitude vis à vis des conflits armés, un déni de la notion même de conflit au sein des relations entre les hommes et par voie de conséquence de la valeur qui lui est attachée.

L'établissement d'une adéquation entre nature et paix, renforcée en cette époque charnière du début du XX^e siècle, amène Célestin Freinet et Maria Montessori à asseoir leurs conceptions, pour l'un comme pour l'autre, sur les bases du naturalisme et du vitalisme en prenant, pour Maria Montessori plus particulièrement, le chemin de la religion. C'est en cela que les conceptions et démarches de ces deux pédagogues, s'inscrivant dans le mouvement plus général de l'Education nouvelle, s'appuient sur la nécessité de l'éradication des conflits.

Outre le fait que par la voie du pacifisme, la paix ne saurait advenir, l'éducation à la paix demeure un problème parce qu'elle se doit de considérer la composante conflictuelle tant dans les relations inter-individuelles qu'inter-éthniques et inter-étatiques. Il reste au demeurant que non seulement on peut mais que l'on doit éduquer à la paix, au risque de la violence possible, afin d'assurer aux futures générations l'apprentissage de liberté et de l'autonomie.

Summary

The problematics of education for peace in light of two representatives of the New education : Célestin Freinet and Maria Montessori

The study of education for peace theme from the specific, educational and pedagogical – historically rooted – options of Célestin Freinet and Maria Montessori, registered in the New Education movement, imposes first to question the concept of peace in the light of philosophical approaches. The notion of conflict, as unit – of space and time, moment differed to violence – where tension struggles between opposites, appear from that time as the central element to be considered in what characterizes human relations, so that these relations do not degenerate in blind violence.

If it is undeniable that both pedagogues have been incited by a deep desire to see peace spreading over the world after both world catastrophes, the fact remains that their approaches in this domain reveal, in the manner of their attitude towards armed conflicts, a denial of the very notion of conflict in relations between men and consequently of the value hereto attached.

The setting-up of an adequacy between nature and peace, reinforced at this hinge time of the beginning of the 20th century, leads Célestin Freinet and Maria Montessori to ground their conceptions, for both of them, on the basis of naturalism and vitalism, by taking, especially for Maria Montessori, the way of religion. Conceptions and approaches of these both pedagogues, in the scope of the general New Education movement, lean on the necessity to eradicate conflicts.

Besides the fact that by the way of pacifism, peace could not come to pass, education to peace remains a problem because it has to consider the conflict element in inter-individual as well as inter-ethnic and inter-state relations. The fact remains that education to peace not only can be but has to be dispensed, at the risk of possible violence, in order to ensure to future generations learning of freedom and autonomy.

Discipline :

Sciences de l'Education

Mots-cles :

Education nouvelle – Education à la paix – paix – guerre – conflit

INTRODUCTION

L'histoire des hommes d'une part, le quotidien d'autre part, relayés par le biais de l'information, nous révèlent des faits de guerre et les phénomènes de violence qui leur sont conséquents. Les médias mobilisent l'attention sur les faits de violences, au nombre desquels les violences scolaires focalisent des inquiétudes parce qu'elles touchent des représentations sociales fondatrices. A l'égard de l'enfance, l'école serait un havre de paix s'intégrant plus généralement dans une société pacifiée dans un régime démocratique.

Selon Jacques Dupâquier, il faut parler de violence à l'école "**lorsqu'il y a transgression brutale de l'ordre scolaire et des règles coutumières de vie en société**"¹. Or, actuellement l'institution est plus communicante avec l'extérieur, le relais médiatique favorise une meilleure connaissance du phénomène de la part du public. Cependant, la réalité de la violence à l'école est-elle aussi récente qu'il y paraît ?

Par ailleurs, nous pouvons constater une certaine porosité entre l'école et la société. Du point de vue de la société, la violence trouve une de ses composantes dans le reflet d'une évolution sociale. Le contexte économique et social dans ses mutations et ses bouleversements n'est sans doute pas étranger à ce phénomène. Ainsi, l'enfant scolarisé du XXI^e siècle est porteur de l'empreinte de la société, il est également porteur de son histoire, familiale et culturelle ; il sait ce qu'est le chômage par exemple ; il connaît nombre de difficultés auxquelles est confronté son entourage, proche ou lointain ; il peut développer un sentiment de frustration face à la débauche de produits proposés par la société de consommation.

Il ressort que tant dans la société qu'à l'école nous soyons entrés dans une "société de conflits". La violence à l'école est à mettre en parallèle avec les incivilités en général. L'historien René Rémond fait précisément remarquer que "**la délinquance est devenue un problème de société**". Il voit l'incivilité comme "**la rupture du pacte citoyen et le retour de la violence dans les rapports sociaux... l'individu accepte de plus en plus difficilement un minimum de règles**"². Nous assistons, toujours selon R. Rémond, à un glissement de la violence de la vie politique vers les rapports "*ordinaires et interindividuels*"³ ; ainsi le racket par exemple, est devenu un phénomène banal à l'intérieur des établissements scolaires.

Latents ou développés, ces problèmes de violence sont de nature polymorphe. Face à ce constat, nous positionnant comme membre de la communauté éducative d'une part et comme membre de la communauté humaine d'autre part, nous nous interrogeons sur ce phénomène qui touche tant les enfants que les adultes, et corrélativement sur la nature des relations entre les êtres humains en général sans distinction d'âge ou de sexe.

Sur un plan global touchant l'ensemble de la société ou sur le plan plus spécifique de l'école, du collège ou du lycée, ces pratiques à caractère factuel nous paraissent

¹ - DUPAQUIER, (J.), *La violence en milieu scolaire*, Paris, PUF, 1999. 107 p. p. 8.

² - REMOND, (R.), *Du mur de Berlin aux tours de New York. Douze ans pour changer de siècle*, Paris, Bayard, 2002. 135 p. p. 109.

³ - *Ibid.* p. 110.

inacceptables. Des relations harmonieuses entre les hommes, qui instaurent l'espace commun où il est possible de vivre ensemble de manière constructive et non plus destructrice, semblent difficiles à établir. En effet, dans des situations de violence, de conflit ouvert, aucun espace de parole n'est plus accessible aux antagonistes.

Ce qui, dans l'histoire des hommes, est patent c'est l'histoire des guerres plus que celle de la paix. Cependant, "**il n'est personne qui ne veuille avoir la paix**", écrit saint Augustin ; "**et ceux-là mêmes qui veulent avoir la guerre, ne veulent rien autre chose que vaincre ; ils n'ont donc que le désir d'arriver par la guerre à une glorieuse paix. C'est donc en vue de la paix que se fait la guerre... la paix est donc la fin désirable de la guerre**"⁴.

Ce que veulent les hommes qui font la guerre, c'est changer les choses à leur gré, car même les "**voleurs... veulent conserver la paix avec leurs compagnons**"⁵. L'homme s'est affronté de tout temps au phénomène de la guerre, dans l'idée de construire la paix ; faudrait-il en conclure qu'il serait condamné, dans ses relations individuelles ou collectives à vivre dans un état de guerre permanent, et que la paix ne soit qu'un moment éphémère de l'histoire ?

Face à ce constat, il est indispensable selon nous de s'interroger sur les réponses pédagogiques qui furent conduites en vue d'agir contre ce phénomène afin d'approcher en compréhension les démarches conduites par ceux que nous pouvons nommer des "pédagogues historiques".

En réaction à ces phénomènes de guerre et de violence, des hommes et des femmes se sont prononcés en faveur de la paix, et particulièrement dans le champ éducatif, mais le risque est présent de se laisser aveugler par le rêve d'harmonie et de paix absolue, universelle et perpétuelle ; ainsi en va-t-il "**des philosophes qui s'abandonnent à ce doux rêve**"⁶.

Cependant, si l'on considère les faits, de manière innée l'homme semble présenter une propension à transformer son agressivité en violence lorsqu'il entre au contact de l'autre, alors les enjeux liés aux désirs entrent en scène.

Il n'en demeure pas moins que l'homme montre une capacité à pouvoir modifier ses comportements avec le temps et la réflexion, ce qui peut se définir comme principe d'éducabilité.

Ainsi le rôle que peut et doit jouer l'école au regard de l'éducation à la paix est majeur. En d'autres termes, ceci montre que l'éducation est partie prenante de l'enjeu de paix en devenir.

Le questionnement relatif à une éducation à la paix fut très tôt au centre des préoccupations des humanistes, au rang desquels Erasme qui, au travers de son œuvre majeure concernant la paix, interpelle tous les hommes dès le XV^e siècle en Europe : "**J'en appelle... écrit-il, à vous princes... à vous prêtres... à vous magistrats... à tous ceux qui se glorifient du titre de Chrétiens, pour qu'ils conspirent... contre la guerre...**"⁷.

⁴ - SAINT AUGUSTIN, *La cité de Dieu*, XIX, XII. Paris, Seuil, 1994. Tome 3.

⁵ - *Ibid.*

⁶ - KANT (E.), *Vers la paix perpétuelle*, Paris, GF - Flammarion, 1991. 183 p. p. 75.

⁷ - Erasme, *La complainte de la paix décriée et chassée de tous côtés et par toutes les nations*, in *Guerre et paix dans la pensée d'Erasme de Rotterdam*. Traduction de J. Cl. Margolin, Paris, Aubier-Montaigne, 1973. 380 p. p. 208.

Sa préoccupation majeure, dans le contexte historique de son époque, fut en ce domaine sa volonté d'éduquer les princes et les hommes en général dans le christianisme et l'Évangile, message de paix. L'humaniste batave en appelait au cœur et à la raison, et malgré cela force est de constater que dans la pratique, dans la vie, les choses se vivent différemment.

Actuellement les guerres se poursuivent et les armements de plus en plus sophistiqués se sont développés au cours des siècles, pour atteindre actuellement la potentielle capacité de destruction de l'ensemble de l'humanité et de l'environnement. Nous assistons également à une rémanence des effets destructeurs avec les mines antipersonnel qui visent les populations civiles, que ce soit pendant ou après la fin d'une guerre.

Depuis peu de temps la paix mondiale est menacée par de nouveaux phénomènes, le monde entier, sans restriction de lieu, est confronté à de nouvelles formes de guerre. Il suffit par exemple de citer une date, celle du 11 septembre pour que cette seule évocation de la date du jour du drame assure à chacun de se remémorer les événements tragiques de New York.

L'historien René Rémond met en évidence à ce propos un fait nouveau, "**y eut-il dans le passé, écrit-il, des événements qui aient été ainsi vécus simultanément par toute l'humanité ? Aucun, me semble-t-il, où elle se soit sentie concernée à la fois personnellement et universellement**"⁸.

Nous serions ainsi entrés dans une nouvelle ère caractérisée par un état de terreur intangible dans sa localisation tout de même que dans ses finalités. Le XX^e siècle a profondément modifié le paysage belliciste, l'ennemi autant que ses mobiles deviennent quasi insaisissables, "**les guerres du XX^e siècle ont effacé la distinction entre combattants et populations civiles, généralisé le recours à la terreur**"⁹. Nous constatons parallèlement une déviance dans l'utilisation d'objets sociaux, tels les avions civils et les trains, utilisés par le terrorisme, qui deviennent des armes non plus contre une armée, mais contre les populations civiles.

Par ailleurs, les personnes qui commettent de tels actes associent une formation technique élevée à une adhésion inconditionnelle à une idéologie ou à une religion¹⁰.

La régulation qui, depuis des siècles avait cours en matière de conflits armés, semble abolie. Face aux actions terroristes il est très difficile, voire impossible, de décoder les faits du point de vue de leur nature et de celui de leur territorialité tant que, hélas, les tragédies ne se sont pas produites.

Tout se passe comme si la raison convoquée ne suffisait pas pour établir les bases d'une éducation à la paix, d'autant que, convoquer la raison suppose une démarche volontaire qui nécessite l'indispensable recul par rapport au moi. Ne pouvons-nous pas penser que l'homme doive s'éduquer à la paix par des habitudes ou plus exactement par des comportements avant de l'être par la raison ?

⁸ - REMOND, (R.), *Du mur de Berlin aux tours de New York, douze ans pour changer de siècle*, Paris, Bayard, 2002. 136 p. p. 12.

⁹ - *Ibid.* p. 15.

¹⁰ - Ces faits reflètent, pour R. Rémond, "*les dangers d'une culture purement technicienne qui n'est pas critiquée par une réflexion philosophique ou morale. Si la modernité se résume à une technique, à des moyens, elle peut être redoutable : l'absence de sens laisse la voie ouverte à tous les extrémismes*". *Ibid.* p. 29

Les préoccupations philosophiques, liées au désir de vie en harmonie, alimentent à la fin de la première guerre mondiale les réflexions d'hommes et de femmes qui s'interrogent face à l'état de paix non préservée.

Des éducateurs, ayant pris la mesure des traumatismes subis par l'humanité, vont réagir. Ils penseront que la question fondamentale de la paix trouverait sa solution dans le pacifisme.

L'homme nourrit depuis toujours cette aspiration de voir la paix régner de manière universelle. Le terme de pacifisme prend dès le début du XX^e siècle une double signification : philosophique d'une part et politique d'autre part. Du point de vue philosophique, ainsi que l'écrit Jean Defrasne, il s'agit de "**la doctrine de ceux qui croient à la possibilité d'établir la paix universelle**", et du point de vue politique c'est "**le mouvement des partisans de la paix à tout prix**"¹¹.

Le début du XX^e siècle voit une société de guerre et de grande barbarie. Au sortir de la Première Guerre mondiale, les sociétés européennes concernées sont dans un état de délabrement quasi total, il faut les reconstruire et ce, doublement, tant au plan matériel qu'au plan de l'esprit. C'est ce faisceau de situations qui amènent les tenants de l'Education nouvelle à mettre en œuvre une mobilisation des énergies individuelles et collectives pour un idéal servant le progrès de l'homme. L'éducation a été traditionnellement un instrument de stabilité sociale : les guerres et la violence, si on a recours à elles, doivent s'exercer à l'extérieur de la patrie. En effet, le mouvement de l'Education nouvelle se positionne contre l'Education traditionnelle, contre le dogmatisme, il opère une centration sur l'enfant. Dès 1899, à l'initiative d'Adolphe Ferrière, est créé le B.I.E.N. (Bureau international des écoles nouvelles). Les pédagogues acquis à ce mouvement s'élèvent contre l'école traditionnelle, autoritaire, ils privilégient l'intérêt et l'activité de l'enfant. L'idéal du courant de l'Education nouvelle se constitue en réaction à ces phénomènes.

Une nouvelle éducation doit être à la base de cette construction. Les méthodes éducatives traditionnelles ont fait long feu, l'école joue à cette époque le jeu de la société guerrière avec l'exemple des *bataillons scolaires*. Le résultat de ces méthodes est la sclérose du dynamisme qui habite chaque enfant ; son devenir d'être humain, responsable et autonome, est compromis.

L'étendue de ce mouvement pédagogique qu'est l'Education nouvelle est si vaste quant au nombre de ses représentants et à la littérature afférente, qu'il nous a fallu effectuer un choix. Nous nous centrons dans cette étude sur deux pédagogues qui ont marqué les conceptions éducatives par l'ampleur de leur démarche et de l'intensité de leur action relativement à la question de la paix et, de manière corollaire à la violence et à la guerre. Ce choix a été fait en raison de la localisation historique et géographique circonscrite par les deux Guerres mondiales, ainsi que du rayonnement pédagogique qui s'en est suivi. Il s'agit de Célestin Freinet et de Maria Montessori, ils se situent à une époque charnière de l'histoire qui a modelé profondément la France et plus généralement l'Europe.

C'est essentiellement au travers de l'étude des écrits éducatifs et pédagogiques de Célestin Freinet et de Maria Montessori, mais également, dans le but d'une nécessaire contextualisation, de ceux qui, parmi les éducateurs et pédagogues, ont participé de près ou de loin au mouvement de l'Education nouvelle, que nous tentons d'étudier cette question.

Nous avons utilisé tout ce qui est possible en langue française durant le temps de cette étude. Quant au choix que nous avons pu faire en ce qui concerne d'autres éducateurs

¹¹ - DEFASNE, (J.), *Le pacifisme*, Paris, PUF, 1983. 123 p. Introduction.

et pédagogues, il fut conduit en regard des rapports qu'ils ont pu avoir d'une part avec le mouvement de l'Education nouvelle et d'autre part directement ou indirectement avec Freinet et Montessori en lien avec l'éducation à la paix.

Au croisement de deux personnalités, à la fois opposées sur certaines options et convergentes sur d'autres, il ne s'agit pas pour nous de prétendre apporter de solution à ce qui serait l'éducation à la paix ; nous tentons de comprendre en quoi les options proposées par les projets éducatifs des deux pédagogues, que nous prenons en référence, témoignent d'un contexte particulier qui signifie pour l'être humain que : "**[I]on est toujours l'enfant de son siècle**"¹².

Célestin Freinet, militera et œuvrera tout au long de sa vie pour que la guerre disparaisse. La société n'a pas été capable d'éviter un conflit sanglant, qui a dépassé par ses dimensions et ses moyens de destructions tout ce que l'histoire avait connu jusqu'alors. En Italie, Maria Montessori, par des moyens qui lui sont spécifiques, montrera l'importance et l'enjeu de l'éducation en matière de paix.

La paix est au centre des préoccupations du pédagogue provençal, même si parfois on éprouve quelque difficulté à cerner d'une manière explicite ce concept dans ses textes. Il termine néanmoins son ouvrage : "**Les techniques Freinet de l'école moderne**", deux ans avant sa disparition en 1966, par les mots de *progrès, de liberté et de paix*.

Parallèlement à la démarche de Célestin Freinet, Maria Montessori en Italie est, quant à elle, confrontée dans le contexte de cette époque troublée de l'histoire de l'humanité, au problème de la paix liée à l'éducation. Elle est la première femme à accéder au Doctorat de médecine dans l'Italie de 1896, elle est alors âgée de vingt-six ans. Cette même année voit également la naissance de Célestin Freinet, de Jean Piaget et de Lev Sémionovitch Vygotsky.

Si, pour Célestin Freinet l'engagement qui est le sien est de l'ordre socio-politique, en ce qui concerne Maria Montessori, ainsi que nous pourrions le constater, il s'ancre dans les champs spirituel et religieux et ce, sans pour autant ignorer le fait qu'elle se recommande toujours d'une approche scientifique. Maria Montessori considère également le problème de la paix du point de vue scientifique.

L'étude de l'éducation à la paix dans le mouvement de l'Education nouvelle devrait permettre la compréhension qu'opère la rencontre entre la notion de paix et le fait éducatif. Cette rencontre invite à se demander dans quelle mesure un projet éducatif porté par une pédagogie spécifique conduit à une éducation à la paix, mais également quelles sont en ce domaine les limites auxquelles peut prétendre l'éducation. Il s'agira de considérer ce que les deux pédagogues entendent par paix et comment ils articulent cette notion avec leur conception éducative et leur instrumentation pédagogique.

Ainsi, l'objet de notre travail de recherche est de tenter de déterminer quels rapports ont entretenus les pédagogies de Célestin Freinet et de Maria Montessori avec une éducation à la paix. Nous nous situons dans le champ historico-philosophique de la pensée éducative. Il s'agit d'approcher et de comprendre l'idée d'éducation à la paix dans un mouvement pédagogique ancré dans une période particulière de l'histoire. Cette démarche doit, selon nous, être référencée à l'observation des conceptions des deux éducateurs, il s'agit de tenter de clarifier les fondements des grandes options qui les sous-tendent

Approcher en compréhension l'éducation à la paix comme idée, se doit selon nous d'être contextualisé, géographiquement et historiquement, tel est le fil conducteur de cette

¹² - MENDEL (G.), *On est toujours l'enfant de son siècle*, Paris, Robert Laffont, 1986.

recherche. Nous sommes dès lors situés de plain-pied dans l'histoire de la pensée éducative liée à un contexte philosophique, historique et politique.

La méthode que nous employons est celle de l'analyse thématique, considérant les textes et l'instrumentation pédagogique mise en place par Célestin Freinet d'une part ainsi que par Maria Montessori d'autre part. Il n'est cependant pas dans l'intention de notre recherche d'effectuer une étude comparée ; nous privilégions la mise en lumière de la richesse des apports spécifiques que font les deux pédagogues relativement à une évolution possible des idées éducatives dans le champ de la paix et de sa possible éducation. En d'autres termes, cela nous conduit à faire émerger des composantes pédagogiques qui seraient révélatrices d'attitudes comportementales spécifiques et à les mettre en relation avec notre questionnement.

L'hypothèse que nous avançons est que, chez Célestin Freinet tout de même que chez Maria Montessori, l'idée d'une éducation à la paix serait étayée par une instrumentation pédagogique où le conflit, tel que nous en esquissons une définition, se trouverait *externalisé*.

Compte tenu de l'aspect polysémique touchant le concept de paix, nous envisagerons d'abord, dans une première partie d'élucider celui-ci en regard des concepts de guerre, donc de violence ainsi que celui de conflit du point de vue philosophique. Nous conduisons cette analyse en regard des approches philosophiques qui ont été faites quant aux relations qu'entretiennent la paix et la guerre. Nous considérons également la position adoptée par l'Education nouvelle face au problème de la paix.

Ensuite dans une seconde partie, centrant notre travail sur la pédagogie de Célestin Freinet et du mouvement qu'il initie : l'Ecole moderne ; et, sur les concepts éducatifs et pédagogiques de Maria Montessori, il nous est apparu que les démarches proposées se devaient d'être légitimées en considération du contexte historique particulier de l'après première guerre mondiale. C'est l'époque où Célestin Freinet développe son mouvement particularisé, *l'Ecole moderne*, par rapport à celui de l'Education nouvelle et où, parallèlement Maria Montessori tient une série de conférences sur le thème de la paix et de l'éducation.

Enfin, l'objet de notre troisième partie, se caractérise par une approche critique des moyens mis en œuvre par Célestin Freinet et Maria Montessori dans leur pédagogie spécifique au service de leurs idées, en lien avec une éducation à la paix. Nous tenterons également au terme de cette recherche d'esquisser une réflexion sur la problématique d'une éducation à la paix.

Au terme de ce long travail, nous souhaitons remercier Monsieur Michel Soëtard pour ses conseils, ses critiques et ses encouragements, prodigués lors de sa direction de thèse. Nos remerciements vont également à Monsieur Bertrand Bergier pour son accompagnement pédagogique au cours des séminaires de recherche. Enfin, que soient ici remerciées toutes les personnes qui, de près ou de loin, nous ont apporté leur aide, ou supporté, au cours de cette recherche.

PREMIERE PARTIE PAIX ET GUERRE

Les concepts significatifs liés à nos préoccupations, c'est-à-dire ceux de guerre et de violence, sont subordonnés à celui de paix. En effet, dès l'abord, nous pouvons dire que s'il n'y avait aucune violence et aucune guerre, nous ne pourrions débattre d'un concept de paix, puisque celui-ci ne nous serait pas connu. Les concepts de paix et de guerre retiendront notre attention, nous les considérerons à la lumière des propositions qui se sont développées chez les penseurs aux cours de l'histoire de l'humanité du point de vue historico-philosophique.

Afin d'approcher en compréhension les liens qui unissent les concepts de guerre et de paix dans le cheminement de l'histoire des hommes, ainsi que des conséquences éducatives, nous serons amenés à considérer l'opposition des contraires liés de manière dialogique, puis dialectique ; ensuite nous considérerons l'approche basée sur l'apport de la tentation de l'irénisme ; nous étudierons également l'aspect contractualiste des relations humaines ainsi que la volonté de paix du point de vue moral ; nous terminerons cette première partie par une note sur le pacifisme.

Chapitre I L'appel des contraires

Il n'est pas aisé de cerner une définition du concept de paix, nous constatons que celui-ci est généralement défini par la négative. C'est un "**rapport entre personnes qui ne sont pas en conflit**", ce sont des "**rapports calmes entre citoyens, absence de luttes, de troubles, de violences**" ou encore "**un état de calme, de tranquillité sociale**" ; c'est "**la situation d'une nation, d'un Etat qui n'est pas en guerre**"¹³ .

Considérant l'étymologie, celle-ci nous indique que son origine vient de *pax*, de *pangere* : fixer, enfoncer, établir solidement, s'engager et promettre, établir un pacte. Cette approche nous révèle une triple dimension incluant : la durée, (elle est temporelle) ; un état de droit, (elle est juridique) et la notion d'éthique, (elle est réciproque). Ceci est corroboré par l'étymologie grecque : *eiréné* de *eiro* : s'engager, tenir parole, d'où viendra plus tard irénisme, qui est la doctrine qui privilégie comme valeur suprême la paix.

La paix se présente alors comme état durable volontairement institué par les différents protagonistes, se concrétisant par un contrat éthico-juridique. D'autre part, la paix peut-elle se pérenniser quand elle n'est pas proclamée, la durée étant inscrite dans son essence ? Cette paix nécessiterait l'institution d'un traité garantissant la durée et prévoyant des sanctions contre le viol des clauses. L'irénisme prétendra dans ce cas que la paix n'est pas relative à la guerre. Faute d'une institution régulatrice, la paix peut n'être en fait qu'une guerre froide ou une paix imposée par la violence. Le réveil des forces antagonistes peut sourdre peu à peu dans un processus affaibli de la paix. La guerre se présente alors comme dérèglement temporaire de la paix. Au-delà des notions de paix et de guerre, les phénomènes qui leurs sont liés semblent de même ne pas devoir être séparés : "**il n'existe**

¹³ - Article "Paix", Dictionnaire Robert 1995.

pas de paix pure de toute guerre " ¹⁴. En conséquence, irénisme et polémologie ne diffèrent que par la priorité que les hommes accordent à l'un ou à l'autre des concepts.

Quant à la violence : étymologiquement, le mot vient du latin *vis*, signifiant force, violence, le terme violence apparaît au XII^e siècle : *violentus*. C'est encore : "**... une action directe ou indirecte, massée ou distribuée, destinée à porter atteinte à une personne ou à la détruire, soit dans son intégrité physique ou psychique, soit dans ses possessions, soit dans ses participations symboliques "** ¹⁵. La violence correspond à l'abus de la force, elle est également caractérisée par les termes d'agressivité et de combativité. Elle comporte aussi le caractère de destructivité, elle est une menace à l'égard de la stabilité des relations entre les hommes. La violence peut encore être perçue comme une caractéristique de l'Etre humain, dans le sens d'une fatalité que l'histoire nous révèle. Elle est du domaine factuel et devient défi pour l'homme, car faussant le jugement, elle doit être analysée dans ses représentations et doit être dépassée dans ses *a priori*.

Si la violence est facile à identifier, elle est cependant difficile à définir sinon comme force brutale, irraisonnée. Elle implique l'idée d'une négation radicale par rapport à des normes établies, c'est un dérèglement de l'ordre des choses. Quant à son appréciation, celle-ci dépend des critères retenus d'une personne à l'autre, d'un groupe à l'autre ou d'une culture à l'autre, ce qui est considéré comme violent dans une culture, ne l'est pas implicitement dans une autre.

La paix ne pourrait donc pas se penser sans la guerre et la violence, celles-ci étant les révélateurs d'un dysfonctionnement relationnel où le conflit dégénère en un embrasement incontrôlé. Nous allons étudier les relations du couple guerre-paix selon trois moments représentatifs de l'histoire de la pensée humaine.

Héraclite : la dialectique du couple guerre-paix

Du point de vue historique l'homme recherche depuis toujours la paix par rapport à une réalité contraire qui s'est imposée à lui, c'est-à-dire la guerre. La pensée philosophique d'Héraclite nous offre ici quelques éclairages pour comprendre le dynamisme des contraires. Dans la pensée englobante du philosophe, il ne s'agit pas de penser dans un cadre de logique formelle où se situe l'opposition des concepts de nature contradictoire qui s'excluent l'un l'autre. Héraclite postule l'harmonie des contraires et non pas l'identité des contradictoires, impossible par nature.

Si la paix est complémentaire de la guerre, ces *contraires* se pensent ensemble, dans une logique non exclusive mais dialogique. On ne pourrait sans doute pas penser et réfléchir sur le concept de paix si la guerre n'avait jamais existé : "**ils [les hommes] ne comprennent pas comment ce qui est en désaccord avec soi-même s'accorde. Harmonie des mouvements opposés comme celle de l'arc et de la lyre "** ¹⁶. Entre guerre et paix, aucune des deux n'est première, la paix s'oppose à la guerre comme son contraire, sans pour autant en être la négation. Guerre et paix sont des termes et non des propositions, il s'agit de l'opposition des contraires : "**(les) termes qui sont opposés comme des contraires, n'ont pas leur essence dans les rapports qu'ils soutiennent l'un avec l'autre, mais ils sont dits seulement contraires les uns aux autres. En effet**

¹⁴ -LEQUAN (M), *La paix*, Paris, GF Flammarion, 1998. 235 p. p. 14.

¹⁵ - Michaud, (Y.), *article violence*, *Encyclopédie Universalis*, 1995.

¹⁶ - Héraclite, *Fragments. Frag. 51. Op. Cit.*

on ne dit pas que le bien est le bien du mal, mais le contraire du mal... " ¹⁷ . Ainsi, on ne dit pas la paix de la guerre, mais que la paix est le contraire de la guerre. Eduquer à la paix serait dans cette optique tout autant éduquer à résister à la violence.

Si la paix, considérée comme contraire de la guerre, n'est envisagée que sous cet angle, le discours à son propos s'éteint quand cesse la guerre. Afin que le discours sur la paix ait quelque chance de perdurer, l'homme doit lui attribuer un statut supérieur à celui de la guerre. En conséquence, on ne peut dénier à la guerre toute vertu. Par exemple, dans le cas où elle est envisagée pour la défense des intérêts vitaux indispensables à la reconquête de la liberté, perdue ou bafouée.

La paix est plus que la simple négation de la guerre en ce sens qu'on ne dira pas qu'il y a une paix de la guerre, comme on pourrait parler du double de la moitié. La paix ne saurait donc se réduire à une absence de guerre. Si nous nous plaçons uniquement sur le plan de la logique, il n'y aurait aucune dissemblance entre guerre et paix d'un point de vue axiologique ; aucune des deux ne précède l'autre nonobstant le fait que l'usage lié à la langue exprime la paix comme étant le contraire de la guerre.

Précisément, en ce qui concerne la paix et la guerre, ces deux termes sont constitutifs d'une harmonie. **" La guerre (Polemos), est le père de toutes choses, de toutes le roi ; et les uns, elle les porte à la lumière comme dieux ; les autres, comme hommes ; les uns elle les fait esclaves, les autres, libres "** ¹⁸ .

Polemos, père de toutes choses, puisque le terme grec est neutre et non pas masculin, ainsi que l'explique Marcel Conche¹⁹, Polemos est non pas pure violence, mais réglé et juste.

Polemos est également en toutes choses : roi ; ainsi, si les êtres et les choses sont venues à l'existence, ils doivent aussi continuer à exister afin de ne pas sombrer dans le néant. Si les choses continuent à participer et à être au monde, c'est grâce à polemos ; la lutte est constituée de leur être et le roi maintient son pouvoir sur ce qui dépend de lui. De même, la guerre est le père de dieux du combat générateur, hommes et dieux sont antagonistes. Les uns s'opposent aux autres et inversement ; **" Les hommes sont hommes par rapport aux dieux et contre eux, les dieux sont dieux par rapport aux hommes et contre eux "** . ²⁰

Au-delà des attributs spécifiques relatifs aux dieux, immortels, et aux hommes, mortels, c'est la puissance des premiers qui les distinguent également.

Quand par exemple Achille, confronté au dilemme qui le taraude, est sur le point de succomber à la violence et tire le glaive avec la ferme intention d'occire Agamemnon, c'est Athéna qui intervient pour le convaincre sinon l'obliger à renoncer à cet acte de violence extrême et irrémédiable : **" allons, lui dit-elle, termine cette querelle, ne tire pas l'épée de ta main. En paroles, outrage-le, comme cela te viendra... "** ²¹ .

Il s'agit là de surseoir à la violence irréparable, c'est-à-dire la mort d'un homme, afin que par un changement de plan, la vie et par conséquent le conflit, soient pérennes et maintiennent les potentialités des existences en présence. Le respect de la vie de l'autre

¹⁷ - Aristote, *Catégories*, chap. X. p. 55, Paris, Vrin. 1997. 144 p.

¹⁸ - HERACLITE, *Fragments*, Frag. 53. Paris, PUF, 1998. 1ère édition 1986. 470 p.

¹⁹ - Traduction et commentaires des fragments d'Héraclite. *Op. Cit.*

²⁰ - Marcel Conche, in *Héraclite, Fragments*. *Op. Cit.*

²¹ - HOMERE, *L'Illiade I, 2, & svtes*

apportera plus de bénéfice que le déficit actuellement ressenti. Ainsi, Achille acquiesce à la demande d'Athéna : **" cela vaut, s'exprime-t-il, car celui qui obéit aux dieux, ils l'écoutent aussi "** ²² .

Il n'en demeure pas moins que, nonobstant le fait que la puissance est du côté du dieu et que la faiblesse est de l'autre, c'est-à-dire de l'homme, ce dernier ne se contente pas de sa condition de mortel. Le désir de puissance l'anime et s'il veut égaler les dieux, il se heurtera alors à la **" jalousie et à la justice niveleuse des dieux, lesquels, étant les maîtres de ce qui nous arrive, se plaisent à rabattre ceux qui s'élèvent "** ²³ La sagesse consistera alors à se positionner entre les dieux et l'homme et plus précisément du côté des dieux. L'homme dans cette posture intériorise le point de vue qui lui est supérieur, ce qui en découle est majeur, en ce sens que la lutte, laquelle d'abord extérieure, en vient à s'intérioriser en l'homme. Marcel Conche affirme ainsi que **" le sage, s'opposant à l'homme, est devenu dieu, et les dieux ne sont plus que des projections inutiles auxquelles le sage ne croit plus. Les dieux n'étant tels que par polemos, par leur propre opposition aux hommes, comme le sage ne s'oppose plus à eux, il n'y a plus de guerre pour les produire toujours à nouveau, et ils ne sont plus que des fictions poétiques. Pour Héraclite, les dieux grecs se sont évanouis "** ²⁴

Polemos fait encore de certains des esclaves et d'autres des hommes libres. Eu égard à la guerre **" l'esclavage suit toujours une guerre malheureuse "** ²⁵ ; ce propos d'Aristote nous montre en effet que la défaite fait de ceux qui étaient libres des esclaves, et la victoire fait des hommes libres de ceux qui ne l'étaient point.

Mais au-delà des guerres que se livrent les hommes avec des armes matérielles, c'est le quotidien des relations entre les hommes qui se peuple de luttes qui se développent sur fond de pouvoir et de soumission. Ce sont ces luttes qui génèrent rancœur et ressentiment, lesquelles d'ailleurs peuvent aboutir *in fine* à la violence physique.

Dans cette tension, la volonté de celui qui est libre fait la loi, alors que corrélativement le non-libre voit la loi de son agir hors de lui²⁶. Pour l'esclave, la limite est le vouloir de son maître, alors que pour le maître, l'esclave est l'extension de son être et de son pouvoir, et, seul l'homme libre à la vertu et le pouvoir de porter les armes.

Ceci nous permet d'avancer que cette situation même si elle peut apparaître tel un état de paix est en fait une situation de guerre larvée, du fait précisément de la disproportion des statuts préétablis. Il ne s'agit pas d'une harmonie de contraires mis en présence ; de fait, il s'agit plus exactement d'un déséquilibre dans la nature et l'intensité des forces en présence.

Hormis le fait qu'aucune vie n'est mise en danger, ne retrouvons-nous pas cette configuration transposée dans le domaine éducatif où le maître, ou l'adulte plus généralement, au contact du plus jeune dont il a la charge, se positionne assez couramment dans une attitude relationnelle de pouvoir. Ainsi la paix qui semble régner n'est en fait qu'une situation de tension, de nature perverse, où l'harmonie des aspirations contraires subit une distorsion. En ce cas nous ne sommes plus dans une optique dialogique, la règle prend le pas sur la loi, ce qui traduit une recherche de paix qui est en réalité une paix larvée.

²² - *Ibid.*

²³ - Marcel Conche, in *Héraclite, fragments, Op. Cit. p. 53.*

²⁴ - *Ibid. p. 443.*

²⁵ - ARISTOTE, *Politique, Paris, Vrin 1995. Pol V 10. 1310 b 37.*

²⁶ - Cf. Marcel Conche, *Op. Cit. p. 443.*

C'est, à en croire Héraclite, de la distinction des contraires que naît l'impossibilité de saisir la nature profonde de leur unité. Ainsi, dans le fragment 67, il est dit que **" Dieu est jour nuit, hiver été, guerre paix, satiété faim ; il se différencie comme (le feu), quand il est mêlé d'aromates, est nommé suivant le parfum de chacun d'eux "**. Ce n'est pas en effet en terme d'énumération qu'il convient d'envisager les contraires. Il n'est pas dans l'esprit du philosophe de dire "jour et nuit" mais "jour nuit" ; de même qu'il s'agit d'entendre "guerre paix" et non pas "guerre et paix". Le couple des contraires se doit d'être saisi dans l'unité de ceux-ci, et ce n'est pas seulement en saisissant l'unité d'un couple que l'on saisit Dieu, mais en saisissant l'unité de tous les couples comme unité cosmique.

Au regard de cela, la guerre ne présente pas une valeur négative, polemos étant le père de toutes choses ; l'aspect manichéen n'est que la valorisation liée à sa spécificité contingente qui l'établit.

Le "feu un" se différencie par le parfum qu'il exhale quand il est mêlé d'aromates et ainsi, il est nommé par l'identification du parfum de cet aromate et non pas comme feu. C'est séparément que l'homme peut énoncer les différents aspects d'une même chose. Ce n'est en fait que par l'intelligence que l'unité des contraires peut être saisie. Il en est ainsi du couple "guerre paix" ; la guerre est aussi active au maintien de l'harmonie que la paix, de même que le mal à l'égard du bien.

Ainsi, poursuivant la réflexion sur la nature des rapports humains, c'est bien ici du devoir et du droit de l'autre qu'il est question, afin que le jeu des contraires puisse être effectif. Ceci est renforcé chez Héraclite par le fragment 8 DK où le philosophe indique que **" l'adverse, bénéfique ; a partir des différents, le plus bel assemblage "**. Ainsi l'ajointement est créatif d'une harmonie renouvelée.²⁷

*"Armonia " , l'harmonie, " est l'arrangement en un tout des éléments mutuellement adaptés ; la plus belle " armonia " est celle qui réalise le mieux la perfection de la chose considérée"*²⁸.

La pensée est également dialectique. Le mouvement unitaire en jeu dans toutes forces opposées est régi par l'harmonie des tensions opposées. Nous pouvons comprendre par là que tout ce qui est, l'est dans le devenir ; devenir harmonieux nonobstant le fait qu'il n'est point pacifiste mais guerrier, au sens héraclitéen du terme, c'est-à-dire du polemos. De fait le combat des forces opposées qui sans cesse recherchent leur équilibre dynamique, et non pas statique, anime le rythme du devenir ; d'où la difficulté pour les hommes qui s'en tiennent

²⁷ - Un exemple peut être pris dans le domaine de la construction et de l'architecture où l'invention du tenon et de la mortaise sont deux éléments dont la taille est contraire. Chaque élément seul est invalide du point de vue d'une construction ; alors qu'assemblées, ces deux parties constituent un support nouveau, solide et capable de jouer un rôle essentiel dans un nouvel ensemble. Ce sera également la spécificité de la médecine allopathique, où la médication fait appel aux contraires afin de tendre au rétablissement d'un équilibre rompu.

²⁸ - Marcel Conche à propos du fragment 8 P. 403. Dans notre époque contemporaine, il est un art martial et philosophique japonais qui peut illustrer le fragment 8 DK : l'Aïkido, qui est en quelques sortes emprunt de cette approche. Cet art vise tout autant à réaliser l'équilibre intérieur de l'homme par l'union du corps et de l'esprit que de l'étendre à l'inter-relationnel, et ceci de manière non disjonctive où l'esprit de compétition est radicalement exclu. Il s'agit de la confrontation, dans la pratique entre deux personnes qui se définissent comme partenaires et non pas comme adversaires. L'engagement a pour but non pas de voir sortir un vainqueur et un vaincu, mais au contraire qu'il se crée, dans le mouvement, une harmonie qui génère une situation nouvelle où les tensions s'équilibrent. Il s'agit d'accepter la forme d'attaque pour s'y inscrire afin de la rediriger vers son origine et ainsi d'en sortir soi-même et permettre tout de même à l'autre d'en sortir. C'est en cela que l'Aïkido est défini comme art de la non-violence – non-violence ne signifiant aucunement refus du combat ou passivité. L'harmonie peut ainsi naître du conflit originel, de la disparité mise en présence, en tension dynamique.

aux perceptions immédiates, "**ils ne comprennent pas comment ce qui s'oppose à soi-même s'accorde avec soi : ajustement par actions de sens contraire, comme l'arc et la lyre**"²⁹. Ceci est complété par le fragment 54 où Héraclite indique que "**l'ajustement non apparent est plus fort que l'ajustement apparent**".

Dans le cas de l'arc, il ne faut pas omettre de prendre en considération l'archer lui-même, qui dans l'harmonie de l'ensemble établit l'antagonisme de l'équilibre dynamique entre le bras gauche qui maintient l'arc et le bras droit qui, par l'intermédiaire de la main droite, saisissant l'encoche et la corde amène celles-ci jusqu'à sa poitrine.

L'arc ainsi bandé ne peut l'être qu'à la raison d'un équilibre dynamique né de forces antagonistes que l'archer initie. L'équilibre ainsi obtenu est l'exact ajustement des contraires en présence ; ce qui se concrétise par l'arc en acte³⁰.

De même, la lyre est l'instrument qui tire sa sonorité des tensions en jeu entre les branches et les cordes, ensemble où se jouent les contraires. Dans le cas de l'archer comme dans celui du musicien, la juste connaissance des adaptations réciproques des tensions harmonieuses permet seule de conserver l'équilibre non destructif des parties du tout considéré, qui dans un cas permet à la flèche de prendre sa course, et dans l'autre cas de générer une sonorité. Le couple des tensions qui lient les contraires ne peut s'exprimer ici et être comprises qu'à considérer la mise en acte du couple arc-archer ou lyre-musicien.

De ce qui n'est pas apparent, invisible, est plus fort que ce qui est apparent, donc visible, indique l'impérative nécessité de l'action de la pensée, de la réflexion, et la nécessaire conséquence de mettre en jeu le temps qui médiatise l'action.

L'ajustement non apparent est celui des contraires : tels "jour nuit", "été hiver" et bien sûr "guerre paix".

L'ajustement apparent est de nature statique, il est trompeur parce que caractérisé par le sens du général, il est encore probabiliste, alors que l'ajustement non apparent est un lien de nécessité, celui des contraires dans leur dynamisme. L'ajustement apparent c'est le moment qui ne présume pas du devenir, c'est une apparente stabilité ; alors que nous dit Héraclite : "**on ne peut entrer deux fois dans le même fleuve**"³¹, c'est la fugitivité de l'instant de l'homme dans son environnement physique et psychique.

En d'autres termes : l'ajustement apparent correspond à une accommodation d'éléments opposés, c'est encore ce qui caractérise le consensus qui, s'il n'épuise pas les antagonismes ne fait que les différer ; alors que l'ajustement non apparent correspond aux énergies des forces en présence des actes et actions afférents aux conflits, ce qui conditionne le devenir, mais cela est masqué, "*la nature aime à se cacher*"³². C'est ce que juge pertinent Nietzsche des siècles plus tard dans "*Le gai savoir*" parlant de "**la pudeur que met la nature à se cacher derrière des énigmes et des incertitudes bariolées**"³³. Il en est de même de l'œuvre d'art qui se montre dans sa finitude temporelle et spatiale, mais la loi qui a procédé à sa production reste cachée à celui qui la contemple. S'il ressent une

²⁹ - Frag. 51.

³⁰ - C'est particulièrement vrai dans le Kyudo, art du tir à l'arc japonais, où l'archer, qui considère qu'il est lui-même sa propre cible, peut ne pas décocher sa flèche avant plusieurs années, et tenir un équilibre dynamique pendant plusieurs minutes avant de contrôler la mise au repos des tensions de l'arc en douceur.

³¹ - Frag. 91.

³² - Frag. 123.

³³ - NIETZSCHE, (F.W.), *Le gai savoir*, Paris, LGF, 1993. 532 p. Avant propos 4.

émotion qui à l'occasion peut se muer en opinion, il ne s'agit aucunement du prolongement de la vérité qui procéda de la production.

Ordre et désordre ne concernent pas les mêmes éléments, "**il faut éteindre la démesure plus encore que l'incendie**"³⁴. La démesure est chose humaine alors que l'incendie est chose naturelle pour Héraclite, même si l'on sait que l'incendie peut avoir une cause humaine. La démesure s'oppose ainsi à tout autre principe qui agit dans la nature. C'est encore le principe du désordre. Quant à la nature elle possède la capacité de réguler ses propres désordres, mais reste quasi sans pouvoir sur l'homme. Il en ressort que l'ordre naturel est mis en danger du fait de l'agir de l'homme dans la démesure. En conséquence, il doit mettre fin à son délire, sinon "hybris", la démesure engendre la violence et risque de gangrener jusqu'au lien social et politique. C'est en cela que la mesure est représentée par la loi.

Le fragment 80 explicite un peu plus encore la nature de la guerre selon le philosophe : "**il faut savoir que la guerre est universelle, et la joute justice, et que, engendrées, toutes choses le sont par la joute, et par elle nécessitées**". Il ne faut sans doute pas, de ce qui précède, confondre la guerre au sens où généralement les hommes l'entendent d'avec la joute. Polemos l'universel, recèle en lui-même la paix. C'est "eris" qui est aussi "dikè" : la justice par laquelle tout vient à l'existence. Si dans la nature la guerre, la lutte, la joute, se confondent dans un équilibre dynamique ; il n'en est pas de même en ce qui concerne les actions humaines. L'homme introduit la violence à l'état pur quand il ne respecte aucune loi. La joute comprise par Héraclite est référée à la lutte des athlètes, codifiée et réglée. Il s'agit d'un conflit au sens de tensions mises en jeu et qui s'équilibrent de façon dynamique. C'est "hybris", la démesure" au contraire qui vient altérer la joute et la transforme en une guerre qui, elle par contre, détruit et conduit aux catastrophes humaines, alors qu'"eris" est féconde et assure la génération des êtres et des choses.

Si l'on considère la paix universelle, exclusive de son contraire la guerre, cela signifie en fait la mort universelle car plus rien ne pourrait émerger du mouvement en tension dynamique des contraires mis en présence. Cette mise en présence non pas pour s'anéantir mutuellement, mais bien au contraire dans une joute créatrice où l'égalité est la règle qui assure le maintien des différences. Ce qui vient à l'existence s'origine dans la structure oppositionnelle des protagonistes, mais également c'est ce qui les constitue dans leur finalité d'être-au-monde-vivant.

Ce qui peut paraître stable au premier regard, en équilibre statique doit être pensé comme étant en équilibre dynamique, c'est-à-dire du non-repos ; ce qui *a contrario* serait en fait l'anéantissement.

La joute, autrement dit le conflit, ne concerne pas uniquement les rapports extérieurs des hommes entre eux, mais tout de même leurs tensions intérieures.

Le nom de paix n'existerait pas s'il n'y avait son contraire la guerre. De même en est-il de la vie qui n'est ainsi nommée que parce qu'il y a un autre nom : la mort. Héraclite renforce son propos dans son fragment 88 où il est dit que : "**sont les mêmes le vivant et le mort, et l'éveillé et l'endormi, le jeune et le vieux ; car ces états-ci renversés, sont ceux-là, ceux-là s'étant renversés à rebours sont ceux-ci**"

Il y a en effet des morts parce qu'il y a des vivants engendrés qui deviennent "engendresseurs" puis meurent à leur tour. L'unité des contraires n'épuise pas leur opposition. En effet, dire : "je suis vieux, vous êtes jeune" fait de vous un futur vieux – un vieux futur – non encore vieux et, quant à moi je suis un jeune qui n'est plus jeune. C'est en ce sens

³⁴ - HERACLITE, frag. 43. Op. Cit.

que le vieux est avenir du jeune. Le statisme et l'immutabilité n'existent donc pas ; ce sont des états, des événements qui se succèdent comme l'eau du fleuve, qui coule et qui n'est jamais la même au-delà des apparences.

C'est dans le mouvement qui unit les contraires, qui permet à chaque élément de se maintenir dans un changement mesuré et une discorde réglée, que se situe l'unité ; "**dans la machine à fouler, le chemin (de la vis), droit et courbe, est un et le même**"³⁵. Le domaine de la mécanique créé par l'homme est également concerné, le philosophe en tire un exemple éclairant : une vis et son écrou sont en leur mise en présence, le lieu du jeu des antagonismes, lequel origine leur unité. L'hélice de la vis en tournant fait monter, ou descendre, celle-ci. Ainsi donc en avançant, elle tourne et inversement. L'unité de ce système repose donc bien sur l'unité des contraires en mouvement.

Ainsi, la guerre serait consubstantielle à la nature et de manière coextensive. L'homme dans sa capacité à développer la démesure pervertit le principe du plemos et par-là même du conflit. La guerre devient ainsi destructrice, l'une des parties visant à la destruction de l'autre.

Machiavel : la paix armée

Dans l'approche de la guerre et de la paix du point de vue du florentin Machiavel, la paix est au service de la politique, qui peut être qualifiée de belliqueuse. Les moyens qui sont efficaces ne sont pas ceux imposés par la morale, non plus que nécessairement en accord avec les enseignements chrétiens. Tous les Etats sont nés de la violence, de la force et de la ruse. C'est la méfiance réciproque dont procèdent les rapports qui doivent s'établir entre les Etats si ceux-ci veulent perdurer. Ainsi que l'écrit Jeannine Chanteur : "**l'histoire des hommes est l'histoire de leurs désirs**"³⁶.

L'homme désire par rapport à l'homme et dans l'existence sociale, paradoxalement désirer c'est également se séparer. Le désir implique les autres dans une relation de rivalité qui est l'institution du conflit.

Ainsi, l'homme ne saurait donc se définir sans le désir qui serait de nature consubstantielle. Quand les hommes se regroupent, les désirs s'enflent pour converger vers un point commun contre d'autres hommes, dès lors nous avons les composantes des guerres.

Il est important de souligner que, liés au désir les relations humaines annoncent la domination de l'homme sur l'homme. Le goût du pouvoir est multiforme et si d'une part il est plus ou moins dissimulé, il touche d'autre part tout être humain à quelque degré que ce soit : pouvoir statutaire, pouvoir conféré, pouvoir reconnu ; et ce, quelles que soient les circonstances ; pouvoir politique également, conféré à ceux des hommes auxquels le succès en ce domaine les a installés.

Or, les désirs ne peuvent que s'affronter, et n'étant pas de force égale, les hommes, qui ne sont pas égaux par ailleurs, ceci fait que ces désirs entrent en conflit, voire en guerre et il y a *de facto* des vainqueurs et des vaincus. Ces confrontations qui risquent de dégénérer en guerre à l'extrémité, sont cependant nécessaires. Le conflit serait le moteur de la raison et du courage propres à l'homme ; il se développerait en lien avec le désir ainsi que le souligne Platon quand, dans le Gorgias il nous dit que "**pour bien vivre, il faut entretenir**

³⁵ - HERACLITE, *Op. Cit. Frag.* 59.

³⁶ - CHANTEUR (J.), *De la guerre à la paix*, Paris, PUF, 1989. 365 p. p.13.

en soi les plus forts désirs, au lieu de les réprimer, et, quelque forts qu'ils soient, il faut se mettre en état de leur donner satisfaction par son courage et son intelligence et d'accomplir ce que toujours le désir réclame " ³⁷ .

Calliclès, que met en scène Platon, vient ici devant Socrate défendre la rhétorique associée à l'action politique face à la philosophie en lien avec la réflexion éthique. Si la rhétorique est utile à la vie de la Cité, la philosophie quant à elle est utile à l'homme, à l'individu. Le dilemme est celui qui se pose à l'homme entre une vie d'injustice et une vie de justice. La raison commune tranche ce dilemme aisément en ce sens que la rhétorique des politiques rend l'injustice trop aisée pour que la raison la réfute au bénéfice de la vie de justice, qui elle est sans avantages immédiats.

Ainsi, l'homme se montrerait à voir par ses désirs ; en d'autres termes, les désirs seraient en quelque sorte l'épiphanie de l'homme.

Quand des particularités de quelques uns des politiques glissent à l'envi et s'imposent comme universel, les masses se multiplient et la guerre devient désormais possible. Selon le degré de désir de la paix armée, le glissement vers la guerre est toujours possible ; l'indicateur en serait la force ou la faiblesse du désir. Au sein de tout conflit est inscrit le désir qui demande à se satisfaire. Ce qui unit le désir à la guerre rend ainsi vaine l'aspiration à la paix. Si l'on souhaite garantir la stabilité et la tranquillité au sein de la Cité, il est nécessaire que, garantissant la sécurité intérieure en s'armant de manière efficace, on puisse également faire face aux dangers qui viendraient de l'extérieur des frontières. Autrement dit, la sécurité intérieure serait maintenue par l'identification interne qui s'oppose à "l'autre-extérieur", qui se présente ainsi comme menace potentielle de guerre.

La paix apparaît souhaitable aux hommes pour autant que la guerre ne peut pas être un moyen ad hoc de leur sauvegarde.

Le désir et la guerre sont intimement mêlés. Il y a d'abord le désir fondamental de préserver sa propre vie qui peut pousser l'homme à entrer en guerre, c'est ce que développe Nicolas Machiavel dans son "***Discours sur la première décade de Tite Live*** " ³⁸ . Il souligne que la guerre défensive va se muer en guerre offensive à l'encontre des populations, et qui, par leur destructions offrent le moyen de survivre pour ceux qui originellement étaient appelés à disparaître.

Ainsi, une peuplade "***doit détruire les occupants d'un pays jusqu'au dernier, afin de pouvoir subsister de leur subsistance...*** ", alors que dans le camp adverse chacun lutte "*pour sa propre vie*"³⁹ en repoussant l'invasion. Cette réaction de survie est du domaine de nature, que l'homme partage avec l'animal, cependant que la ruse et les armes de l'homme interviennent ; c'est ici ce qui distingue l'homme de l'animal et fait de la guerre une spécificité humaine. La guerre est un point de rupture entre l'homme et l'animal.

Au delà de la guerre qui s'origine dans la survie, la forme de guerre où l'homme cherche par désir et ambition à s'imposer à l'autre homme, est selon Machiavel la conséquence de l'attitude des princes ou des républiques qui cherchent à étendre leur empire⁴⁰ . Mais dans ce cas les habitants seront soumis et non chassés du lieu.

³⁷ - PLATON, *Gorgias*, 491^e – 494b.

³⁸ - MACHIAVEL, (N.), *Discours sur la première décade de Tite Live (1513-1520)*, Paris, Gallimard. 1980. L II. Chap. VIII, p. 533.

³⁹ - *Ibid.*

⁴⁰ - *Ibid.*

C'est bien le désir, l'ambition et l'orgueil, qui ici fondent l'action et non plus le besoin naturel de survie ; la notion de guerre en est radicalement différente.

Machiavel fait ainsi remarquer que **" les désirs de l'homme sont insatiables : il est dans sa nature de vouloir et de pouvoir tout désirer, il n'est pas à sa portée de tout acquérir. Il en résulte pour lui un mécontentement habituel et le dégoût de ce qu'il possède ; ce qui lui fait blâmer le présent, louer le passé, désirer l'avenir, et tout cela sans aucun motif raisonnable "** ⁴¹. L'homme est un être de désirs sans bornes, que l'état paisible et présent ennuie et dont il sort par la guerre. C'est de l'épreuve de la réalité que naît le désir, les potentialités de l'avenir alimentent l'imaginaire.

Machiavel s'interroge en ce qui concerne les princes, les hommes de pouvoir : **" quels hommes sont plus nuisibles dans une république, de ceux qui veulent acquérir, ou de ceux qui craignent de perdre ce qu'ils ont acquis... l'une ou l'autre de ces deux passions peut être cause des plus grands troubles. Cependant il paraît qu'ils sont plus souvent causés par celui qui possède, parce que la crainte de perdre provoque des mouvements aussi vifs que le désir d'acquérir. L'homme ne croit s'assurer ce qu'il tient déjà qu'en acquérant de nouveau ; et d'ailleurs ces nouvelles acquisitions sont autant de moyens de force et de puissance pour abuser "** ⁴².

Dans cette configuration, les faibles, les opprimés, ne rêveront que d'acquérir ce que les plus forts, les puissants possèdent du fait de leur supériorité dans la manipulation et l'action conjointe. Ce sont là les germes de la guerre mise en marche par la distance des désirs disjoints entre posséder davantage pour les uns et désir de ruiner ceux-ci chez les autres. De là la guerre civile pour celui qui veut s'emparer de l'Etat, ou la guerre extérieure par mobilisation intérieure en direction des ressentiments vers un étranger qu'il convient d'identifier comme le mal en le diabolisant. Ceci revient à opérer une translation perverse du conflit de l'intérieur vers l'extérieur, afin d'assurer la paix intérieure ; ce que les dirigeants ont pu pratiquer et pratiquent encore sans doute.

Machiavel constate qu'un homme dont le désir est d'asseoir son pouvoir et de s'y maintenir, va, afin que perdure la cohésion à l'intérieur de ses frontières, éviter de s'autodétruire en dirigeant contre l'extérieur, c'est-à-dire l'étranger, son ressentiment et sa violence expansionniste. C'est encore, selon le florentin, l'instinct naturel de l'homme investi d'un pouvoir, qui par passion est conduit à agir de cette manière. Dans ce cas la guerre civile serait trop coûteuse car risquant de mettre à mal l'existence même de la communauté. La guerre contre un étranger désigné comme ennemi est la solution qui vient détourner ce risque de catastrophe intérieure. Cela donne à penser que l'homme, par nature est poussé par ses passions à se battre contre son semblable en vue de prendre sa place et acquérir son pouvoir, fût-ce à l'intérieur ou à l'extérieur ; ainsi la paix n'est jamais acquise.

Tout ceci indique que les rapports entre les hommes, que ceux-ci soient sociaux, économiques ou autres, sont fondés sur le conflit. Or, tous les hommes n'ont pas les mêmes possibilités de satisfaire leurs désirs et passions, ce qui génère entre eux une inégalité patente. Toute situation, quelle soit interindividuelle et dans son extension, interétatique, est de ce fait instable, elle peut d'un état donné basculer de manière radicale en son opposé ; ceci parce que les hommes sont selon Machiavel, méchants. C'est ce que doit avant tout considérer celui qui veut fonder un Etat ; et d'ajouter : **" si ce penchant demeure caché un temps, il faut l'attribuer à quelque raison qu'on ne connaît point, et croire qu'il n'a**

⁴¹ - *Ibid.* Avant propos. p. 210

⁴² - *MACHIAVEL, Op. Cit. Chap. V pp. 167-168.*

pas eu l'occasion de se montrer ; mais le temps qui, comme on dit, est père de toute vérité, le met ensuite au grand jour " 43 .

La politique se doit de conduire au succès, le florentin souligne à ce propos que ***" c'est chose certes fort ordinaire et naturelle que le désir de conquérir, et chaque fois que le feront les hommes qui le peuvent, ils seront loués, ou pour le moins ils n'en seront pas blâmés. Mais quand ils ne le peuvent pas et le veulent faire à toute force, là est la faute et le blâme " 44*** . L'équilibre d'un état dans sa stabilité, affirmée ou précaire, repose sur la force de celui qui dirige à un instant donné, mais cet équilibre est contingent de la temporalité, il peut être rompu selon les circonstances et se voir remplacer par d'autres forces qui tendront à leur tour de fonder un équilibre nouveau. Ainsi pour contourner ce risque, Machiavel nous dit que gouverner consiste pour le prince à mettre les hommes de la communauté hors d'état de nuire et de faire en sorte qu'ils évitent même d'y penser⁴⁵.

Machiavel nous montre que la guerre est l'élément moteur de l'histoire des hommes, et que vouloir sa disparition aurait pour effet d'éradiquer tout désir chez l'homme. Or, tout désir n'est pas pour autant chargé de culpabilité, ce qui peut l'être par contre, ce sont les moyens mis en œuvre pour sa satisfaction. Il ne s'agit pas de considérations morales, le désir s'affirme en regard d'une individualité cependant qu'il n'est ni vice ni vertu. La méchanceté de l'homme n'est que la conséquence de la mise en présence de deux individualités ou de deux groupes portés par leurs individualités réciproques et spécifiques.

Il y a donc nécessité d'une législation régulatrice, face au choc des individualités, qui garantit l'ordre. Machiavel fait remarquer à ce propos qu'il y a ***" deux manières de combattre, l'une par les lois, l'autre par la force : la première est propre aux hommes, la seconde aux bêtes ; mais comme la première bien souvent ne suffit pas, il faut recourir à la seconde " 46*** . Les lois par la contrainte qu'elles appliquent aux désirs, et tant qu'elles sont respectées, amènent la possibilité de vivre dans un état de paix ; par ailleurs, la loi étant définie, elle sera ensuite défendue par la force si nécessaire.

" Un Etat bien constitué, pour Machiavel, doit donc ordonner aux citoyens l'art de la guerre comme un exercice, un objet d'étude pendant la paix ; et, pendant la guerre, comme un objet de nécessité et une occasion d'obtenir de la gloire, mais c'est au gouvernement seul... à l'exercer comme métier. Tout particulier qui a un autre but dans l'exercice de la guerre est un mauvais citoyen ; tout Etat qui se gouverne par d'autres principes est un Etat mal constitué " 47 . Il ajoute par ailleurs que les bonnes lois doivent ***" inspirer le respect de l'ordre aux hommes armés comme à ceux qui ne le sont pas " 48*** . Largement acceptées et respectées, les lois doivent décourager toute transgression, telle est la conviction du florentin.

La guerre est légitimée chez Machiavel par la spécificité du désir de puissance d'un homme ou d'un groupe. Cependant, si bonnes que soient les lois, elles ne peuvent assurer un équilibre acquis, de manière définitive car ***" il n'a point été donné aux choses humaines de s'arrêter à un point fixe lorsqu'elles sont parvenues à leur plus haute***

⁴³ - MACHIAVEL, *Op. Cit. L 1. Chap. III.*

⁴⁴ - MACHIAVEL, (N.), *Le prince et autres textes, Paris, Gallimard, 1980. 416 p. Chap. III, p. 48.*

⁴⁵ - Cf. MACHIAVEL, (N.), *Discours, Op. Cit. L II chap. XXIII.*

⁴⁶ - MACHIAVEL, (N.), *Le prince, Op. Cit. Chap. XVIII, p. 107.*

⁴⁷ - MACHIAVEL, (N.), *L'art de la guerre, Paris, GF-Flammarion, 1991. L I. p. 70.*

⁴⁸ - *Ibid. p. 59.*

perfection ; ne pouvant plus s'élever, elles descendent ; et pour la même raison, quand elles ont touché au plus bas du désordre, faute de pouvoir tomber plus bas, elles remontent, et vont successivement ainsi du bien au mal et du mal au bien. La vertu engendre le repos, le repos l'oisiveté, l'oisiveté le désordre, et le désordre la ruine des Etats ; puis bientôt au sein de leur ruine renaît l'ordre, de l'ordre la vertu, et de la vertu la gloire et la prospérité " ⁴⁹ .

Dans le domaine des choses humaines, vouloir assurer la fixité d'une situation donnée, fût-elle celle d'une paix idéale, relève d'une chimère.

On ne saurait décidément penser la paix sans la guerre. C'est bien semble-t-il dans un équilibre dynamique qu'il faille penser ces deux composantes du fait humain. En effet, le désir au cœur de l'homme est toujours là qui le conduira à vouloir le satisfaire. Dans l'autre camp, celui qui est la cible et qui risque fort de perdre sa liberté, voire sa vie, les hommes ne manqueront pas de réagir ; alors une guerre risque fort de se développer. Dès lors, pour Machiavel citant Tite-Live, **" la guerre est juste pour ceux à qui elle est nécessaire et les armes saintes pour ceux qui ne peuvent plus trouver d'espoir qu'en elles "** ⁵⁰ .

Le champ éducatif est également le lieu de l'affrontement des désirs entre d'une part le maître, représentant de l'institution et de la société, et l'enfant ou les enfants d'autre part. Les "forces" en présence ne sont pas à égalité, la disproportion est patente. Si, un espace de parole et d'expression pour les deux parties : enfants et représentant de société et du savoir, n'est pas institué dans la classe, la rencontre des deux parties risque fort de générer un conflit ouvert et dans ce cas, le fonctionnement de la classe est mis à mal. Il va dès lors se mener une "guerre défensive" de la part des enfants en vue de la reconnaissance de leurs désirs.

Hegel : la dialectique de la raison et de la violence

Si pour Kant la paix est un devoir de la raison comme but ultime de l'histoire du point de vue cosmopolitique, pour Hegel cette conception repose sur des présupposés moraux attribués aux hommes.

Or, les réalités de l'histoire viennent, selon Hegel, démentir les options kantiennes. Hegel applique le principe d'individualité à l'Etat. Il écrit en substance que **" l'Etat a l'individualité qui existe essentiellement comme individu et comme individu réel immédiat dans le souverain "** ⁵¹ . Il explicite par ailleurs que **" entre eux les Etats se trouvent plutôt dans un état de nature que dans un état de droit. C'est pourquoi la lutte est incessante entre eux, ce qui les oblige à conclure des traités et à se situer ainsi vis-à-vis les uns des autres dans un état de droit. Mais d'un autre côté, ils sont pleinement autonomes et indépendants les uns des autres. Le droit entre eux n'est donc pas effectif. Ils peuvent ainsi rompre arbitrairement les traités et conservent à cet égard une certaine méfiance réciproque. En tant qu'essences naturelles, ils usent entre eux de violence pour conserver leur droit ; il leur faut imposer eux-mêmes leur droit et par conséquent se faire la guerre les uns les autres "** ⁵² . Cette affirmation Hegel la poursuit dans **" Principes de la philosophie du droit "**. Il écrit en effet que **" dans leurs**

⁴⁹ - MACHIAVEL, (N.), *Histoires florentines*, in *Le prince et autres textes*, Op. Cit. p. 310.

⁵⁰ - MACHIAVEL, (N.), *Le prince*, Op. Cit. Chap. XXVI. P. 143.

⁵¹ - HEGEL, (G.W.F.), *Principes de la philosophie du droit*, Paris, Gallimard, 1940. 264 p. § 321.

⁵² - HEGEL, (G.W.F.), *Propédeutique philosophique*, Paris, Editions de Minuit, 1963. 223 p.

relations entre eux, les Etats se comportent en tant que particuliers " ⁵³ . C'est l'état où règne le jeu des passions, des désirs et de la violence, " *c'est un jeu où l'organisme moral lui-même, l'indépendance de l'Etat, est exposé au hasard " ⁵⁴ .*

Ainsi "*la souveraineté vers l'intérieur*"⁵⁵ pose l'individualité qui se manifeste par rapport aux autres Etats et chacun est indépendant face aux autres⁵⁶. Cette spécificité de l'individualité des Etats fait que "*l'intérêt et le droit de l'individu*" s'évanouissent pour générer un état de guerre permanent. Par ailleurs, la volonté des Etats à vouloir conserver leur indépendance occasionne des conflits qui se transforment en des hostilités déclarées. Hegel, au-delà de cette situation où se trouvent les Etats affirme que la guerre a "*cette signification supérieure*" que par elle les peuples ne risquent pas de s'établir "*dans une tranquillité durable comme une paix durable ou éternelle [les] y plongerait*"⁵⁷. C'est grâce aux guerres extérieures selon lui, que les troubles intérieurs ne peuvent se développer et que se "*consolide la puissance intérieure de l'Etat*"⁵⁸. Pour Hegel, l'histoire témoigne de cela. Inversement, les peuples qui refusent la guerre seront conquis par d'autres et perdront leur indépendance. Il affirme également que dans ce cas la liberté des peuples est "*morte de la peur de mourir*"⁵⁹.

La paix, ainsi mise en perspective hors de la guerre elle-même, n'est ni réalisable ni même souhaitable. La guerre assure le maintien ou la restauration de l'unité sociale. La vie des individus est dans le tout, dans la communauté. Or, "***pour ne pas les laisser s'enraciner et se durcir dans cet isolement, donc pour ne pas laisser se désagréger le tout et s'évaporer l'esprit, le gouvernement doit de temps en temps les ébranler dans leur intimité par la guerre ; par la guerre, il doit déranger leur ordre qui se fait habituel, violer leur droit à l'indépendance, de même qu'aux individus, qui en s'enfonçant dans cet ordre se détachent du tout et aspirent à l'être-pour-soi inviolable et à la sécurité de la personne, le gouvernement doit, dans ce travail imposé, donner à sentir leur maître, la mort " ⁶⁰ .***

Pour l'auteur de *la Phénoménologie de l'Esprit*, les peuples libres ne craignent pas la guerre non plus que la mort. Ils craignent en revanche bien plus une paix trop stable, caractérisée à l'origine par la peur de mourir ; ce qui fait perdre, selon Hegel, la liberté aux hommes.

L'adhésion à l'Etat de la part de l'individu est son devoir ; Etat qui est la manifestation de la volonté générale. En effet, l'état de nature n'est fait que "***de rudesse, de violence et d'injustice... il est donc indispensable que les hommes échappent à cet état pour accéder à un autre état, où prédomine le vouloir raisonnable " ⁶¹ .*** Ce nouvel état où se trouvent les hommes, devenus membres organiques de l'Etat est "***la vie éthique,***

⁵³ - HEGEL, (G.W.F.), *Principes de la philosophie du droit*, Paris, Gallimard, 1940. 264 p. § 340.

⁵⁴ - *Ibid.*

⁵⁵ - HEGEL, *Principes*, Op. Cit. § 321.

⁵⁶ - *Ibid.* Cf. § 322.

⁵⁷ - *Ibid.* § 324.

⁵⁸ - *Ibid.*

⁵⁹ - *Ibid.*

⁶⁰ - HEGEL, (G.W.F.), *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier Montaigne. 1991. Tome II, p. 23

⁶¹ - HEGEL, (G.W.F.), *Propédeutique philosophique*, Op. Cit. § 25.

ainsi que défini par le philosophe, elle est, réelle et existante car il est [l'Etat] l'unité du vouloir subjectif et du vouloir général et essentiel ; c'est cette unité qui constitue l'ordre éthique " ⁶² .

C'est ce concept de vie éthique que Hegel substitue au concept de moralité kantienne, laquelle suppose la volonté bonne. Hegel pense quant à lui qu'entre les Etats les **" arbitrages et les médiations sont contingentes, dépendantes de leurs volontés particulières. La conception kantienne d'une paix éternelle par une ligue des Etats qui réglerait tout conflit et qui écarterait toute difficulté comme pouvoir reconnu par chaque Etat, et qui rendrait impossible la solution de la guerre, suppose l'adhésion des Etats, lesquels reposeraient sur des motifs moraux subjectifs ou religieux, mais toujours sur leur volonté souveraine particulière, et resterait donc entachée de contingence "** ⁶³ .

Kant aurait donc, selon Hegel, mésestimé l'individualité des Etats, qui dans leur état de nature seraient incapables de se soumettre à une autorité commune afin d'éviter la guerre. Pour Kant la réalisation de la paix est un devoir, un horizon à atteindre. La question ne se pose pas quant au délai nécessaire pour y parvenir, c'est asymptotiquement qu'elle peut être atteinte, il s'agit de tendre vers cette finalité comme idée.

Au contraire, c'est à partir du concept d'individualité appliqué aux Etats que Hegel pose la nécessité éthique pour l'Etat de protéger cette individualité en soi et pour soi. C'est ainsi qu'il en déduit l'effectivité de la guerre tout de même que sa nécessité. On comprend dès lors, selon les conceptions du philosophe, que la paix ne saurait être qu'un état transitoire entre deux périodes dont la caractéristique est la guerre.

La guerre présentée comme *"ruse de la raison"*, selon la formule de Kant, se donne également à penser ici, selon son corollaire, comme moteur de l'histoire et de l'évolution humaine. L'individualisme est transféré de l'homme vers l'Etat ; **" le principe du monde moderne, la pensée et l'universel, écrit Hegel, a donné au courage sa forme supérieure : en effet sa manifestation apparaît comme mécanique, n'est pas l'acte d'une personne particulière, mais du membre d'un tout. De même il n'est pas dirigé contre des individus mais contre une totalité hostile, si bien que le courage personnel apparaît comme impersonnel "**. Ce qui absout toute violence personnelle à l'endroit de l'individu réduit à un rouage d'une mécanique qui lui échappe et le dédouane à la fois, de ses actes guerriers".

Comme conséquence logique selon Hegel, **" ce principe [du monde moderne] a d'ailleurs trouvé l'arme à feu et ce n'est pas un hasard que la découverte de cette arme ait transformé la forme purement personnelle du courage en cette forme plus abstraite "** ⁶⁴ .

Ainsi donc, par ce moyen technique, l'arme à feu, création de l'homme, individu néanmoins, l'alter ego perd son statut de sujet pour celui d'objet. Dès lors, la mise à distance de la mort libérerait de la question morale dont l'homme, utilisateur de l'arme, serait assailli, à savoir : le problème de donner la mort.

Karl Max, en disciple de Hegel, a montré de son côté la réalité de la violence socio-économique. S'il a bien évoqué la guerre et une hypothétique paix qui devait lui faire suite, il ne les a pas étudiées comme objet dans ses recherches. En effet, ainsi que le

⁶² - HEGEL, (G.W.F.), *La raison dans l'histoire*, Paris, Plon, 19656. 307 p. p. 136.

⁶³ - HEGEL (G.W.F.), *Principes*, Op. Cit. § 333, R.

⁶⁴ - HEGEL, (G.W.F.), *Principes*, Op. Cit. § 328 R.

note Jeannine Chanteur, **" si la pensée de Marx s'est constituée dans sa réaction à la lecture des œuvres de Kant et Hegel, elle n'en reste pas moins très souvent proche de certains thèmes hégéliens, mais aussi kantiens "** ⁶⁵. Il n'en demeure pas moins que les oppositions qui caractérisent Marx sont patentes, nonobstant le fait que si Kant et Hegel ont fait œuvre de philosophes, Marx quant à lui s'est moins préoccupé d'une approche philosophique du problème de la guerre et de la paix.

De son état originel, l'homme, cet "animal humain", contingent uniquement en rapport à ses besoins face à la nature, a grâce à son travail au cours des générations successives accédé, selon Marx, à travers son histoire au statut d'homme. Il s'est auto-produit dans son humanité.

Si pour Kant et Hegel, la raison est la structure des choses, sur le plan dialectique, Marx n'emprunte pas la même voie. Dans sa postface de la seconde édition allemande du "*Capital*", il écrit en 1875 : **" ma méthode dialectique, non seulement diffère par la base de la méthode hégélienne, mais elle en est même l'exact opposé – pour Hegel le mouvement de la pensée, qu'il personnifie sous le nom d'Idée, est démiurge de la réalité, laquelle n'est que la forme phénoménale de l'Idée – pour moi, au contraire, le mouvement de la pensée n'est que la réflexion du mouvement réel, transposé dans le cerveau de l'homme "** ⁶⁶. L'orientation de la démarche de Marx sera de ce fait toute différente de celles des philosophes précédents. Les causes des guerres n'ont pas tant pour Marx leur origine dans les passions que les hommes entretiennent, que dans les contradictions économiques qui servent les pouvoirs politiques. Les passions n'en sont ici que les conséquences. Toutes les formes de civilisations qui se sont succédées, bien que nécessaires à la progression de l'histoire, ont fait la preuve de leur indigence et disparaissent tour à tour, ce ne sont que des moments historiques. Un ordre supérieur vient en lieu et place du précédent.

Marx écrit en substance que **" les rapports sociaux suivant lesquels les individus produisent, changent et se transforment avec l'évolution et le développement des moyens matériels de production... la société antique, la société féodale, la société bourgeoise sont de tels ensembles de rapports de production, dont chacun désigne le stade particulier de l'évolution historique de l'humanité "** ⁶⁷. Pour Marx, ce sont de ces situations que sont nées les guerres qui furent suivies d'une paix à caractère temporaire. Il convient donc d'opposer à cet état de fait une guerre radicale et définitive, ce qui sera dans son esprit la tâche de la révolution prolétarienne. Marx écrit en effet : **" tout soulèvement révolutionnaire doit échouer jusqu'au jour où la classe ouvrière révolutionnaire l'aura emporté "**, toute tentative de réforme sociale ne peut être qu'instable dans ses résultats et en restera en définitive que pure utopie, **" tant que la révolution prolétarienne ne s'est pas mesurée avec la contre-révolution féodale, les armes à la main, dans une guerre mondiale "** ⁶⁸. Il s'agit dans l'esprit de Marx que la guerre civile se développe en tous points des différents pays afin de rendre à terme une paix effective. Dans le "*Manifeste du parti communiste*", il écrit avec Engels : **" il va sans dire que le prolétariat de chaque**

⁶⁵ - CHANTEUR, (J.), *De la guerre à la paix*, Paris, PUF, 1989. 365 p. Note p. 265.

⁶⁶ - MARX, (K.), *Le capital*, Paris, Flammarion, 1985. 229 p. L I. Sections V à VIII, p. 223.

⁶⁷ - MARX, (K.), *Œuvres*, Paris, NRF. *Le travail salarié et capital*, T I, p. 212.

⁶⁸ - *Ibid.* p. 201.

pays doit en finir, avant tout, avec sa propre bourgeoisie " ⁶⁹ . Les auteurs du manifeste pensent que le moment historique est réalisé et que l'action doit pouvoir s'enclencher.

Les conceptions théoriques d'un regroupement d'hommes, les communistes, ne sont **" que l'expression générale des conditions réelles d'une lutte de classes existantes, d'un mouvement historique qui s'opère sous nos yeux "** ⁷⁰ .

Cependant, les communistes ne sont pas l'ensemble des prolétaires. Le rôle dirigeant du parti est le levain de la lutte des classes, une élite qui doit guider la masse des travailleurs, laquelle doit en définitive livrer une guerre totale en vue d'éradiquer la bourgeoisie.

A cette issue une paix totale doit voir le jour. Marx et Engels indiquent sans ambiguïté que **" le prolétariat fonde sa domination par le renversement violent de la bourgeoisie "** ⁷¹ ; c'est le prix à payer selon eux pour que la paix s'installe, par la suppression des classes.

La réforme de la société ne saurait donc être pacifique. Du fait même que les réformes qui sont opérées jusque là, sont à l'initiative de l'Etat bourgeois qui entend conserver ses prérogatives et privilèges acquis. L'appropriation du travail et l'abolition de la propriété privée doivent conjointement conduire à une nouvelle forme politique grâce à une révolution totale et radicale. A l'instar de **" la bourgeoisie [qui] a joué dans l'histoire un rôle éminemment révolutionnaire "** ⁷² , Marx pense qu'au XIX^e siècle la classe prolétarienne se trouve à son tour positionnée dans les conditions propre à réaliser une nouvelle révolution ; **" les armes dont la bourgeoisie s'est servie pour abattre la féodalité se retournent aujourd'hui contre la bourgeoisie elle-même "** . Mais, la bourgeoisie n'a pas seulement produit ces armes, **" elle a produit aussi les hommes qui manieront ces armes – les ouvriers modernes, les prolétaires "** ⁷³ .

Les luttes nationales sporadiques devront, selon les auteurs du manifeste, se centraliser en **"une lutte de classe"** ; la classe prolétarienne devra s'organiser en parti politique, qui ira sans cesse en se renforçant à l'issue des luttes locales⁷⁴.

Il leur semble à l'évidence, que quelles que soient les phases historiques considérées, les guerres ont pour origine un dysfonctionnement économique, et **" l'histoire n'est pas autre chose que la succession des différentes générations dont chacune exploite les matériaux, les capitaux, les forces productives qui lui sont transmis par toutes les générations précédentes ; de ce fait, chaque génération continue donc, d'une part le mode d'activité qui lui est transmis, mais dans des circonstances radicalement transformées et d'autre part elle modifie les anciennes circonstances en se livrant à une activité radicalement différente "** ⁷⁵ .

L'histoire en serait arrivée à ce point où, le développement de la classe prolétarienne avec ses forces productives conséquentes serait à même de fournir le moyen de supprimer l'antagonisme qui oppose la classe prolétarienne et classe bourgeoise, cette dernière devant disparaître avec cette phase historique.

⁶⁹ - MARX, (K.) & ENGELS, (F.), *Manifeste du Parti communiste, Paris, Editions sociales, 1966, 94 p. p. 50.*

⁷⁰ - *Ibid.* p. 54.

⁷¹ - *Ibid.* P. 50

⁷² - *Ibid.* p. 33.

⁷³ - *Ibid.* p. 41.

⁷⁴ - Cf. *Manifeste*, p.46 & svtes.

⁷⁵ - MARX, (K.) & ENGELS, (F.), *L'idéologie allemande, Paris, Edition sociales, 1968, 142 p. p. 72.*

Ainsi l'espoir formulé par Marx d'une dernière guerre, totale, doit conduire à la paix.

La suprématie politique du prolétariat supplanterait la bourgeoisie, lequel prolétariat, annexant le capital, le remettra entre les mains de l'Etat ; son rôle étant à terme d'abolir " **les classes en général et, par là même, sa propre domination comme classe** " ⁷⁶ .

Par extension du processus, Marx en vient à affirmer, ce qui lui semble logique, à savoir que : " **du jour où tombe l'antagonisme des classes à l'intérieur de la nation, tombe également l'hostilité entre elles... abolissez l'exploitation de l'homme par l'homme, et vous abolirez l'exploitation d'une nation par une autre nation** " ⁷⁷ .

Dans la suite du développement de l'histoire, force est de constater que l'analyse marxienne de la guerre et de la paix, c'est-à-dire en fait de la guerre qui doit conduire à la paix, n'a pas produit l'effet escompté. On ne peut que se réjouir du fait qu'il n'y ait pas eu cet embrasement total et destructeur de vies que souhaitaient Marx et Engels. Ces hommes ont pensé la guerre et la paix dans le contexte particulier du développement du capitalisme à ses débuts. Par ailleurs, leur pensée s'est développée sur le plan matérialiste et, l'espoir entretenu par la "masse prolétarienne" de changer un état de société, voire du monde, risque fort de se heurter à l'abstraction d'un monde déshumanisé. En d'autres termes, c'est à notre sens oublier les réalités liées aux désirs humains.

En ce sens, l'égalité des hommes, fondée sur l'égalité de propriété et sur la copropriété des moyens de productions, conduiraient à une paix par contention, qui en fait serait porteuse et génératrice d'une guerre future. Ne pouvons-nous pas penser en considérant cela, que la vision marxienne demeure au plan de l'utopie ?

En 1870, pour Jules Ferry, sur le plan éducatif, il s'agissait de promouvoir l'égalité de dignité ainsi qu'une morale commune pour des hommes égaux en droits et devoirs qui contracteront ensemble. La suppression de la distinction de classes ne pouvait que résulter selon lui, que " **du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école** " ⁷⁸ . Cependant deux réseaux s'installent, celui des écoles primaires pour le peuple d'une part, et celui du secondaire : collèges et lycées d'autre part, pour les couches aisées de la société, ce qui *de facto* crée de l'inégalité. Les conflits entre classes, socialement inégales, ne seront pas pour autant éradiqués. Ainsi, dans le domaine éducatif, derrière le consensus de l'école républicaine, nous ne pouvons que constater la persistance des luttes sociales

Chapitre II Erasme ou la tentation de l'irénisme

Erasme de Rotterdam, est un militant de la paix. Ses convictions reposent sur la tradition judéo-chrétienne, et particulièrement sur le précepte divin du premier commandement : "*tu ne tueras point*"⁷⁹. Pour le moine batave le respect de la vie dans son principe est primordial ; l'homme "est au monde", il fait partie de la nature, donc création de Dieu. Pour l'humaniste, l'homme ne s'appréhende que chrétien et ne doit pas attenter à la vie de son prochain. Il n'y a pas de contradiction entre une philosophie de l'homme ou anthropologie philosophique

⁷⁶ - MARX, (K.) & ENGELS, (F.), *Manifeste du Parti communiste*, Paris, Editions sociales, 1966, 94 p. p. 70.

⁷⁷ - *Ibid.* p/ 64.

⁷⁸ - *In Discours de Jules Ferry : "L'égalité d'éducation"*, 10 avril 1870.

⁷⁹ - Ex. XX. 13.

et la science de Dieu ou théologie. La religion dégage par elle-même une conception de l'homme créé à l'image de Dieu ; c'est donc au sein de la jonction entre l'humanisme et le christianisme, qui présente les valeurs absolues de l'héritage divin, dont l'homme est responsable, que se positionne Erasme⁸⁰.

Dans cette option, de l'humanisme chrétien représentatif de la voie moyenne, entre d'une part les sophistes, tel Protagoras pour lequel l'homme est la mesure de toute chose ; et d'autre part, l'option adoptée par Luther selon laquelle Dieu est tout et l'homme n'est rien s'il ne bénéficie pas de la grâce divine ; l'humaniste hollandais opte pour la liberté émancipatrice de l'homme chrétien.

Guerre ou paix ?

Si la nature enseigne la paix et la concorde, Erasme admet que : "**cette nature qui peut tout sur les bêtes ne puisse rien sur les hommes...**"⁸¹. Mais, il est un argument plus fort que celui de nature pour l'humaniste chrétien, c'est l'argument d'ordre ontologique : la nature est transcendée par la grâce.

La liberté pour Erasme, s'inscrit d'abord dans l'ordre de la nature selon l'idée des anciens philosophes. Cette nature est couronnée par un Dieu créateur, et sa conviction est que la nature est bonne, elle doit de ce fait être suivie, accompagnée. Cependant, en chrétien, l'humaniste pense que la nature, primitivement bonne, est corrompue par la faute d'Adam, mais l'homme ne saurait être tenu pour responsable d'une faute qu'il n'a pas commise.

L'émancipation de l'homme repose sur l'existence de sa propre liberté, celle de faire un choix, celui du bien, mais celui du mal est également possible. En conséquence, il pourra choisir l'amitié et la paix, de même que la haine et la guerre.

Le bien suprême c'est la paix, mais ceux qui aiment le monde font tendre leurs efforts en ce sens, Erasme nous indique qu'il s'agit d'une paix qui est fautive, car la sagesse ne vainc pas la malice. Le monde imaginé par la sagesse païenne, est lié aux contingences humaines sujettes à bien des instabilités. Par contre, la vraie sagesse c'est le Christ, qui est la lumière, dissipatrice de la nuit causée par la folie du monde.

La vive polémique qui eut lieu entre Erasme et Luther nous éclaire sur la manière dont Erasme aborde la notion de liberté, liberté pour l'homme. En effet, depuis longtemps, Luther reprochait à Erasme de ne pas se prononcer ouvertement sur certains problèmes relatifs à la religion et notamment à propos du libre-arbitre. Finalement, Erasme se décide et lui répond en un long traité⁸², qu'il souhaite être une "*joute paisible et amicale*".

En fait, pour Erasme, la question de la liberté de l'homme ne se pose pas. C'est contraint et forcé qu'il s'exprime sur ce sujet, l'homme peut exercer son libre-arbitre grâce à sa volonté : "**De même que la raison a été obscurcie mais non détruite en ceux à qui fait défaut la grâce... de même probablement la force de leur volonté n'a-t-elle pas été détruite de fond en comble, mais rendue incapable de faire le bien. La raison est à**

⁸⁰ - Cf. MARGOLIN, (J.Cl.), *Erasme*, Paris, Robert Laffont, 1992, XI.

⁸¹ - MARGOLIN (J.Cl.), *Guerre et paix dans la pensée d'Erasme de Rotterdam*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973. 380 p. p. 209

⁸² - ERASME, Laffont, collection Bouquins, 1992, p. 700-772. Ce traité est intitulé : "*Au nom de Jésus. Discussion ou confrontation sur le libre-arbitre. Par Désiré Erasme de Rotterdam*".

l'âme ce que l'œil est au corps " .⁸³ Toute volonté n'est pas détruite, il est possible de la revitaliser, car si l'homme ne possède pas son libre-arbitre, ainsi que le proclame Luther, " Qu'imputerait-on à celui qui ne peut rien faire, ni le bien ni le mal ? " ⁸⁴ .

Or, l'homme dispose bien d'une possibilité de choix, Erasme se réfère à la Bible, qu'il connaît parfaitement. L'Écriture Sainte exhorte l'homme à la conversion : ***" L'Écriture (Sainte) parle presque exclusivement de conversion. Tous ces textes ne peuvent que devenir froids, si l'on pose une fois pour toutes la nécessité d'agir bien ou mal " ⁸⁵ .***

Le plus grand des préceptes, nous dit Erasme, est que la conversion de l'homme, par son libre choix, doit se réaliser : ***" afin que tu reviennes au Seigneur ton Dieu de tout ton cœur et de toute ton âme " ⁸⁶ .***

Dans son long discours, toujours à propos du libre-arbitre⁸⁷, l'humaniste se réfère ensuite au Nouveau Testament. L'homme doit se déterminer, ***" or cet acte de foi lui-même est une œuvre qui ne va pas sans faire intervenir le libre-arbitre, car celui-ci s'attache à la foi ou s'en détourne " ⁸⁸ .*** Selon ces textes bibliques, l'homme se détermine pour le bien ou pour le mal, de ce fait les fruits qu'il en retirera en seront les conséquences, dont il sera responsable.

Nous voyons donc clairement que, grâce à la possibilité de son libre-arbitre, l'homme doit se déterminer, afin de devenir plus humain par la raison et la morale, ou alors, il va stagner dans son animalité. Ces propos seront développés plus tard également par E. Kant.

L'homme doit exercer sa liberté, mais il doit également se déterminer face à autrui, qui lui aussi doit revendiquer sa liberté, par l'exercice de sa raison et de sa morale, dans le respect de l'autre. La sagesse antique et le christianisme, légitiment cette liberté et l'accès au pouvoir de la raison se renforce.

La raison contre la guerre

Les guerres sont incompatibles avec l'état d'homme, celui-ci doit faire intervenir sa raison et sa moralité dans ses jugements et décisions, faute de quoi, il se comporte comme un animal. Ce discours est repris tel un leitmotiv par Erasme tout au long du développement de *"L'institution du prince chrétien"* et de *"La complainte de la paix"*. En appelant l'homme à la raison il pense que : ***" La sagesse des Princes coûtera trop cher à l'univers s'ils persistent à s'en remettre à l'expérience pour apprendre combien la guerre est affreuse afin que, dans leur vieillesse ils déclarent - Je ne croyais pas que la guerre fût à ce point désastreuse ! - Mais ô Dieu immortel, que d'innombrables maux dans l'univers entier t'auront été nécessaires pour apprendre cette maxime ! " ⁸⁹ .***

Il est intéressant de noter que le titre complet de cette œuvre, *"La complainte"*, est en fait : *"La complainte de la paix décriée et chassée de tous côtés et par toutes les nations"*.

⁸³ - Op. Cit. p. 715

⁸⁴ - Op. Cit. p. 723

⁸⁵ - JI, II, 12 - Jn, III, 8 - Is, XLVI, 8 - Jr, XXVI, 3 ; XXVI, 4

⁸⁶ - Dt, XXX, 10

⁸⁷ - Mt, XXIII, 37 - Mt, XIX, 17, 21 ; V, 22, 28 ; XIX, 21- Jn, XIV, 15 ; XV, 7 - Lc, IX, 24

⁸⁸ - Op. Cit. p. 726

⁸⁹ - Op. Cit. p. 190

Elle date de 1517, elle est donc postérieure d'un an à la publication de "*L'institution du prince chrétien*". Erasme écrit ce texte à la prière de Jean Le Sauvage, alors chancelier de Bourgogne auprès du Prince Charles, en 1515⁹⁰. Ce même Prince Charles qui accède au trône d'Espagne en 1516 et devient en 1519 Empereur germanique sous le nom de Charles Quint.

A cette époque, (1516 - 1517), nous dit Erasme : "***On s'occupait beaucoup de faire à Cambrai une réunion des plus grands princes de l'univers, l'Empereur, le roi de France, le roi d'Angleterre, notre Charles, afin que la paix soit scellée entre eux, comme on dit, par des liens d'acier***", mais : "***Les choses s'arrangèrent de telle manière qu'il aurait fallu préparer l'épithaphe de la paix, car nul espoir ne subsiste qu'elle puisse revivre...***" ⁹¹ .

C'est donc dans ce contexte que fut rédigé ce plaidoyer pour la paix, Erasme y reprend le thème comparatif déjà rencontré, de l'homme et de l'animal à propos de l'acte de guerre. La paix, personnifiée par l'auteur, s'exprime en ces termes : "***... je vous demande quel est celui qui peut croire sans peine, que ceux qui la provoque (la guerre) sont des hommes et qu'ils jouissent si peu que ce soit des lumières de la raison, quand on les voit s'employer avec tant de volonté, d'ardeur, d'efforts, d'artifice et de danger à me bannir et à payer si cher tant de soucis et de malheurs***" ⁹² .

S'il s'agissait de bêtes féroces, cela se supporterait, car c'est leur nature que d'être ainsi, mais : "***La nature a créé un seul animal, l'homme, qui soit doué de raison, un seul qui soit capable de concevoir l'idée de Dieu***" ⁹³ . L'homme doit appliquer l'exercice de sa raison afin d'éviter de se nuire à lui-même par des guerres. Par ailleurs dans les rapports que les animaux entretiennent entre eux, le semblable vit en paix avec le semblable, alors que les hommes n'en sont pas capables compte tenu de leur manque de réflexion et de morale. L'homme, comme être humain, doit se définir par son "humanité", terme qui : "***... ne nous révèle pas la nature, mais les mœurs de l'homme, dignes de la nature***"⁹⁴ .

Au-delà du fait que l'amitié nous soit agréable, l'homme ne peut "*se passer du secours des autres hommes*", et il doit accepter la nécessité de créer des sociétés. Fondement à la fois naturel et nécessaire, qui sera repris par J.J. Rousseau dans son "*Discours sur l'origine de l'inégalité entre les hommes*".

Il n'y a pas de guerres "justes"

Certains princes pensent sans doute, afin de justifier leurs actes, qu'il y a des guerres "justes" engendrées par des "causes justes". L'humaniste quant à lui, préfère laisser la réponse en suspens, car en fait nous dit-il : "***A qui sa propre cause ne semble-t-elle pas juste ?***" ⁹⁵ .

⁹⁰ - C'est, semble-t-il en cette même année que l'humaniste est invité à la cour du prince et nommé conseiller de Charles de Bourgogne.

⁹¹ - *Op. Cit. p. 197*

⁹² - *Op. Cit. p. 206*

⁹³ - *Ibid.*

⁹⁴ - *Op. Cit. p. 208*

⁹⁵ - *Op. Cit. p. 191*

Il préfère se référer à l'Évangile et ne point juger, il met simplement en contraste les lois pontificales, qui ne réprouvent pas toutes les guerres, avec les enseignements de Jésus-Christ, qui prouvent le contraire en proposant la Paix et l'amour du prochain. Erasme déplore que l'autorité de Jésus-Christ ait moins de poids que celle "d'Augustin ou de Bernard" qui eux, approuvent quelquefois la guerre.

Maniant la rhétorique avec élégance, Erasme met en relation "**certains arts (qui) ne sont pas admis par les lois, parce que trop apparentés à de l'imposture**"⁹⁶, avec les guerres auxquelles s'appliqueraient bien plus justement ces mesures⁹⁷.

Le rôle des prêtres est d'assurer l'enseignement de "*l'esprit du peuple comme celui du Prince*". Cependant, certains Prêtres et Evêques sont présents, ainsi qu'il le fait remarquer, sur les champs de bataille et "*Pire encore, le Christ est présent dans chacun des deux camps, comme si il se combattait lui-même*"⁹⁸. Alors que nulle part dans la doctrine de celui-ci on ne peut citer un passage favorable à la guerre.

Il faut extirper le mal, les sentiments d'agressivité et la violence de l'esprit des hommes. Il faut faire émerger la prédominance de la raison dans les décisions et les actions de tout homme et a fortiori chez un Prince, celui-là même qui a la responsabilité de ceux qu'il gouverne. Dans l'Europe d'alors, le nom de Chrétien, qui est commun, doit permettre le rapprochement des hommes les uns avec les autres. "**Pourquoi cette stupide diversité de noms**"⁹⁹ nous divise-t-elle davantage que ne nous unit le nom de Chrétiens".

L'humaniste hollandais, exprime ici non seulement son universalisme mais également son aversion pour les nationalismes et la haine entre les peuples : "**... quand chacun s'occupe de ses propres affaires, que les pontifes et les évêques sont torturés par la soif de domination et de richesses, que les princes foncent tête baissée, portés par l'ambition ou la colère, que tous leur font des grâces dans l'espoir d'un profit, c'est apparemment sous la conduite de la folie que nous nous précipitons dans la tempête ! Si nous traitons au contraire nos affaires communes en prenant une commune résolution, même nos affaires privées seraient plus florissantes. Mais en fait, même nos buts de guerre seraient anéantis**"¹⁰⁰.

Nous trouvons là un écho des tribulations auxquelles sont soumis les hommes dans notre monde contemporain ; nombre de guerres sont actives actuellement.

L'orgueil comme cause de guerre

Si tant est, qu'une guerre soit déclarée juste de la part d'un prince, Erasme ne voit finalement comme mobile que : "**l'ambition ou la colère, ou l'arrogance, ou l'envie, ou l'avarice**"¹⁰¹. Même si ce sont tous les êtres humains qui sont concernés afin de promouvoir la paix, en cas de conflit naissant entre princes, pour quelque raison que ce soit, "**en quoi**

⁹⁶ - Erasme nomme ici l'Astrologie et l'Alchimie.

⁹⁷ - Cf. p. 191

⁹⁸ - Ibid.

⁹⁹ - Il agit ici des familles princières et des royaumes.

¹⁰⁰ - Ibid.

¹⁰¹ - MARGOLIN (J.Cl.), *Guerre et paix dans la pensée d'Erasme*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, p. 191

cela concerne-t-il toute la population ? " ¹⁰² . Ce qui doit, au contraire, animer un Prince digne de ce nom, c'est la recherche des intérêts publics dans l'harmonie qui profite à tous. Pour Erasme, l'origine du pouvoir des rois c'est d'abord le consentement du peuple, ceux-ci devraient donc répondre aux attentes de ce peuple, et non pas considérer le peuple comme une extension de leur propriété privée.

Les êtres humains doivent bénéficier d'un droit, et non pas être assimilés à du bétail, utilisé servilement à assouvir le besoin du prince de gagner des guerres et dominer les perdants, au risque de toute façon de tout perdre¹⁰³. Gagner une guerre revient très souvent à perdre la liberté, même pour le vainqueur, qui doit assurer une occupation par la violence, même si celle-ci est peu apparente.

De même que la folie prenait la parole, de même la paix s'exprime-t-elle également dans la "*Complainte*". Elle est niée de toute part, jusque dans le cœur de l'homme, ce dernier refuge où elle espérait s'installer. " **C'est un sacrifice de maltraiter la bienfaitrice et la conservatrice de toutes les bonnes choses d'ici bas " ¹⁰⁴ . Les hommes luttent entre eux, que ce soit pour l'accroissement de leurs richesses, sous forme d'argent, de territoires. Et quand ils ne luttent pas, nous dit Erasme, ils calculent et ce dans le même but, celui d'accroître leur pouvoir. Ces calculs et manigances sont caractérisés par certains mariages entre les familles princières, qui donnent accès au gouvernement de régions éloignées, dans lesquelles vivent des peuples qui ont une culture différente du nouveau gouvernant, ce qui crée des difficultés au sein même de l'état en question.**

Mais, au début de ce processus, il y a d'abord l'homme qui, selon Erasme, lutte avec lui-même, entre sa nature d'une part et l'exercice de sa raison d'autre part. Les passions et les illusions ont leur bien-fondé¹⁰⁵, mais il souligne la nécessité de leur soumission à la raison, qui elle seule selon lui caractérise l'humanité dans l'homme ; cette humanité qui est à construire, parce que non naturelle. Elle se révèle lorsque l'homme est au contact d'autrui. Dès lors que ce contact s'établit, ce sont les composantes naturelles qui se présentent en premier sur le devant de la scène où se jouent les rapports entre les hommes.

La passion initiale, celle qui est le moteur des dissensions et des conflits, puis des guerres larvées ou déclarées, c'est l'orgueil. Il en est de même qu'il s'agisse du plan individuel, pour l'homme, ou qu'il s'agisse du plan collectif, pour une société ou une nation. Selon Erasme, l'homme agit en cela comme s'il était immortel, alors que sa vie est courte. Il n'y a pas de temps à perdre pour que chacun œuvre en vue de plus d'humanité.

L'orgueil et l'exercice exorbitant du pouvoir sont aveugles à la cause d'une humanité à construire. C'est un thème majeur que développe Erasme dans tous ses textes sur la guerre et la paix.

La paix n'est pas naturelle à l'homme social, elle : " **réside en grande partie dans le fait de la vouloir de toute la force de son âme " ¹⁰⁶ . L'homme ne naît pas homme, nous dit Erasme, de ce fait, celui-ci se doit de conquérir la paix sur soi-même et non la rechercher chez autrui, en l'imposant aux autres¹⁰⁷. Si donc, il se laisse agir par ses penchants naturels,**

¹⁰² - Op. Cit. p. 192

¹⁰³ - Op. Cit. p. 192

¹⁰⁴ - Op. Cit. p. 205

¹⁰⁵ - Cf. ERASME (D.), *Eloge de la folie*, Paris, GF - Flammarion, 1964. 174 p.

¹⁰⁶ - Op. Cit. p. 321

¹⁰⁷ - Op. Cit. Cf. à se propos note 153, p. 249

à son égocentrisme nourri de son orgueil, l'homme ne risque pas d'atteindre l'état de paix, mais bien au contraire, il entre dans le jeu des animosités, des conflits et finalement des guerres.

L'Evangile semence de paix

Entreprendre une guerre : **" rien n'est plus impie, plus calamiteux, plus largement pernicieux, plus obstinément tenace, plus affreux, bref, plus indigne de l'homme, pour ne pas dire d'un chrétien "**. A propos de l'homme, l'humaniste écrit encore : **" ... la nature, ou plutôt Dieu, a créé cet être tel non pas pour la guerre mais pour l'amitié "** ¹⁰⁸ .

Par ailleurs, la nature, entendons là également Dieu dans la lecture d'Erasmus, répartit les dons, tant du corps que de l'esprit entre tous les hommes, ce qui permet à chacun de trouver chez l'autre des qualités à aimer, à encourager, voire à adopter, pour l'utilité qu'elles procurent à l'homme, qui a choisi d'œuvrer en vue de son accomplissement d'être humain et de chrétien.

Les hommes, sont tous solidaires au sein d'une même communauté, il est indispensable qu'ils coopèrent ensemble pour que l'entente mutuelle permette l'installation d'une paix positive.

La paix négative étant l'état de non-guerre, à l'inverse la paix positive est la situation d'harmonie où chacun trouve sa place au sein de la communauté humaine.

Enfin la nature **" ... ajouta à son œuvre une étincelle d'esprit divin, qui fait que, même sans en attendre une récompense, rendre service à tous lui plaise en soi... Ainsi l'homme est cher à l'homme "** ¹⁰⁹ .

Ainsi présenté au lecteur, l'homme est une partie d'un tout, qui est le même corps, dont la tête commune est le Christ ¹¹⁰. Dès lors il est aisé de comprendre qu'un membre ne combat pas un autre membre qui participe du même corps. Comment se pourrait-il concevoir qu'un peuple chrétien combatte contre un autre peuple chrétien, sinon que l'expression de la folie et de l'irraison la plus grégaire règne dans l'homme, en toute méconnaissance de son origine divine de créature, à l'image de Dieu ?

Les princes, dont la position de pouvoir s'exerce sur beaucoup d'hommes sont de ce fait, **" ... des seigneurs grossiers de notre temps qui, n'ayant d'humain que la forme, n'hésitent pas à se prendre pour des dieux "** ¹¹¹ ; alors que l'homme doit faire preuve d'humilité, faire retour sur ses origines car sinon, **" ... que peuvent voir les yeux quand l'âme est absente ? "** ¹¹² .

Il est donc impératif pour l'homme, de raisonner sur sa nature, de référer sa pensée et son action à l'Evangile, où le christ nous est montré selon Erasmus comme le maître de la paix. Maître, non pas en tant que possesseur de celle-ci, mais comme éducateur, pédagogue, celui qui montre la manière et le chemin pour accéder à l'état de paix.

¹⁰⁸ - Op. Cit. p. 113

¹⁰⁹ - Op. Cit. p. 114

¹¹⁰ - Op. Cit. p. 128. Il s'agit ici du corps mystique et de la conception érasmiennne de l'Eglise.

¹¹¹ - Op. Cit. p. 122

¹¹² - Op. Cit. p. 119

Ainsi, il faut aimer son prochain, comme son propre frère, nonobstant le fait qu'il soit un ennemi. Si nous ne procédons pas de la sorte, nous dit Erasme, nous nous livrons à des guerres fratricides, puisqu'elles sévissent entre chrétiens.

Le Christ, principe unificateur

La philosophie d'Erasme est inséparable de la philosophie du Christ¹¹³. Dans une lettre, datée du 14 août 1518, Erasme est très explicite sur ses conceptions et sur les références qui les fondent : **" Que le Christ demeure ce qu'il est, le centre, tandis que l'entourent un certain nombre de cercles. Evite de tirer de son lieu propre Celui qui est le but "** ¹¹⁴ .

Par ailleurs, l'homme doit éviter de juger : **" Ne condamne pas ce que les princes exécutent en raison de leur office. Mais en retour, évite de contaminer cette céleste philosophie du Christ par des décrets humains "** . Pour cela, Erasme ne voit qu'une attitude à adopter : **" Que nous assiste la règle de la charité chrétienne, et toutes les choses se mettront aisément à son niveau "** ¹¹⁵ . La charité règle la vie morale chrétienne, dès lors, toute casuistique est inutile.

Le Christ occupe le centre du système érasmien, ceux qui sont ensuite les plus proches, ce sont ses représentants temporels : prêtres, évêques et pontifes. Un second cercle contient les princes profanes : **" ... dont les armes et les lois, d'une certaine manière à elles, servent le Christ "** , soit par de *"justes guerres"*. La seule raison ultime pouvant justifier une guerre, doit être celle qui préserve la tranquillité publique : soit pour punir les criminels, par de *"justes peines"*, soit pour reconquérir une liberté perdue.

Mais, **" Comme ils sont nécessairement occupés (les princes) dans ces sortes de choses qui sont associées à la lie de la terre et au négoce du monde, il y a péril qu'ils ne se laissent entraîner trop loin, qu'ils ne fassent la guerre, non pour la chose publique, mais en raison de leurs caprices, que sous couleur de justice, ils n'usent de la violence à l'égard de gens que la clémence pourrait guérir, dont ils auraient dû protéger les intérêts "** ¹¹⁶ .

Les dérives possibles, liées au pouvoir et aux hommes qui l'exercent et l'assument, sont ici mises en évidence, d'où la nécessité pour les hommes qui sont au plus prêt du centre christique : les clercs, les évêques et surtout les papes - autorités terrestres suprêmes - d'être conseillers des princes, par leur vie exemplaire et non pas pour nourrir des ambitions politiques. Ils doivent, en référence au Christ, favoriser le développement de l'humanité en l'homme, particulièrement chez les princes, dont l'influence sur le peuple doit être empreinte de sagesse. Cela explique l'indignation d'Erasme à propos des papes guerriers, tel Jules II, il rédige d'ailleurs aux environs de 1513, un dialogue satirique où s'affrontent dans une joute oratoire Jules II et Saint-Pierre. Le personnage peu reluisant en regard de la philosophie du Christ est précisément ce Jules II ; le texte s'intitule : *"Jules, chassé du ciel"*¹¹⁷.

Si donc, une guerre menace, les pontifes doivent fournir tous les efforts nécessaires pour que les antagonistes composent ensemble et renoncent à se faire la guerre ; si celle-ci

¹¹³ - Cf. "Lettre à Paul Volz", in MARGOLIN (J. Cl.), ERASME, Paris, Laffont, Bouquins, 1992, XC.

¹¹⁴ - Op. Cit. p. 629

¹¹⁵ - Ibid.

¹¹⁶ - Ibid.

¹¹⁷ - MARGOLIN (J. Cl.), Guerre et paix dans la pensée d'Erasme de Rotterdam, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, p. 48

est inévitable malgré tout, elle ne doit pas "*traîner en longueur*" et surtout, elle doit ménager le peuple, qui lui, n'y est pour rien bien souvent.

Le peuple, qu'Erasme nomme le "*commun peuple*", est justement l'objet du troisième cercle de son système. Il représente "*la partie la plus grossière de ce globe, mais non point si grossière qu'elle n'appartienne au corps du Christ*".

Tout ce qui est au-delà de ce troisième cercle, "***il faut l'abominer toujours et en tous : de ce genre d'ambition, le désir ardent de l'argent, la débauche, la colère, l'esprit de vengeance, la jalousie, le dénigrement et toutes les autres pestes...***" ¹¹⁸ .

Que ces passions avilissantes existent est une chose, mais ce qui est pire encore c'est quand elles deviennent incurables, "***empruntant pour se recommander le masque de la piété et de l'obligation morale, elles se glissent dans les cercles supérieurs, c'est-à-dire quand nous exerçons notre tyrannie sous prétexte de justice et de droit, quand la religion nous sert d'occasion pour ne songer qu'au gain... et sous l'étiquette de l'Eglise nous sommes à l'affût du pouvoir... ainsi donc, on doit présenter à tous le but vers lequel on doit s'efforcer. Or, il n'y a qu'un but, le Christ et sa très pure doctrine***" ¹¹⁹ .

C'est sans aucun doute dans "*Le manuel du soldat chrétien*", qu'Erasme expose le plus complètement le modèle des préceptes qui doivent guider l'homme dans sa conduite. C'est plus particulièrement le quatrième canon : "***... place devant toi le Christ comme l'unique but de toute ta vie, auquel tu rapportes toute ton application, tous tes efforts, tout ton temps d'activité et de repos. Par " Christ " pourtant, n'entends pas un vain mot, mais rien d'autre que la charité, la simplicité, la patience, la pureté, bref tout ce qu'il a enseigné. Par " diable " , n'entends rien d'autre que tout ce qui éloigne de ces qualités***" ¹²⁰ .

La plus sûre voie conduisant au bonheur est, pour Erasme, de tout rapporter au Christ, ne laissant ainsi pas de place pour que les vices viennent s'immiscer dans l'esprit de l'homme, celui-ci ne risque pas ainsi de se laisser submerger par ses passions ; il regardera autrui sans convoitise et sans haine. Dans sa logique, Erasme étend ce qui concerne l'homme, aux peuples et plus particulièrement à ceux qui les guident, c'est-à-dire les princes. Si donc, les hommes suivent l'exemple du Christ, qu'il ne faut pas seulement admirer, mais imiter, ils n'en viendront pas à se faire la guerre et un état de paix et de concorde peut alors être envisagé, en développant l'amitié.

C'est le cœur du projet philosophico-religieux d'Erasme, le principe unificateur qui doit être accessible à tout homme, du plus illustre au plus humble, afin de lui assurer la possibilité de son progrès moral.

Une nature portée à la guerre ?

La nature de l'homme révèle un paradoxe. L'homme ne peut vivre seul, face à la nature, laquelle initialement lui est hostile, mais en même temps, lorsque des hommes se

¹¹⁸ - MARGOLIN (J. Cl.), *Erasme, Paris, Laffont, coll. Bouquins, 1992, p. 631. Notons également ici, et nous lui pardonnons volontiers, qu'Erasme n'est pas mathématicien, il fait la confusion entre le cercle et le globe.*

¹¹⁹ - *Ibid.*

¹²⁰ - ERASME (D.). - *Enchiridion militis Christiani (Manuel du soldat chrétien) / Traduction de A.J. Festugière. Paris. Ed. Vrin, 1971. p. 137*

regroupent pour constituer une société, l'homme individuel se trouve confronté à autrui. Or, dans cette confrontation, l'individu, ne se retrouve pas en totalité dans celui qui lui fait face.

En conséquence, l'homme tente de réduire son vis à vis à sa propre idée personnelle, à sa propre cause, ce qui fait que, très souvent un être humain est soumis à un autre. Si par ailleurs, celui qui devrait se soumettre ne le fait pas, la lutte va s'engager, lutte qui vise à terme à l'élimination de l'un des deux antagonistes.

Toute action de l'homme, qui est menée selon son état de nature, non éduquée, non médiatisée, est impulsive. C'est ainsi que l'homme agit s'il n'est pas socialisé, c'est-à-dire éduqué afin de vivre en société en considérant autrui comme son égal ; dans ce cas il se prive d'envisager son possible bonheur, ainsi que celui des autres hommes.

Les raisons fondamentales, qui animent les hommes de notre époque, en ce début de XXI^e siècle, n'ont pas radicalement changé, nous y voyons l'expression d'une nature non disciplinée, agissant à l'état brut. Une éducation à la paix, seule peut donner le sens et la profondeur d'un remaniement des mentalités et des comportements de l'homme envers ses semblables. Ainsi, nous pouvons espérer que l'attitude suscitée par l'éducation, oriente l'homme vers le respect mutuel, par l'émergence d'un lent travail en profondeur sur la nature humaine. L'homme assurant, par là même, la responsabilité de son humanité en devenir.

L'état de paix, ne semble donc pas implicite à la nature de l'homme. Considérons maintenant l'homme, au sein d'une société et l'état de paix. Au plan international, il s'agit là, d'un phénomène qui ne peut générer son sens uniquement en élargissant les considérations faites sur le plan individuel¹²¹. S'il s'agit simplement, au plan international, de pacification globale et définitive, cela revient à une amélioration du genre humain quant aux relations entretenues. **" Mais, à ces vues séduisantes, on peut objecter que, dans la réalité, les guerres sont provoquées par des événements, des processus, des décisions qui échappent au contrôle des peuples concernés... "** ¹²² .

Cependant, il est légitime de mener des actions d'éducation en vue d'établir l'entente mutuelle et la coopération qui permette aux hommes de former et d'exercer leur raison. Ce qui les conduira dans l'avenir, à exprimer des opinions non belligènes, et agir également en conséquence les uns envers les autres.

Dans le système érasmien, l'éducation à la paix n'est pas séparée d'une éducation en générale, c'est une éducation qui prend en compte la nature et la globalité de l'homme.

Nous pouvons situer le point de départ de la réflexion sur le fait que, l'homme est créature de Dieu, il est par ailleurs pourvu de raison et possède le possible exercice de sa liberté de choix. Son choix peut s'exercer sur ce qui est bien ou sur ce qui est mal, et, c'est grâce à sa raison que l'homme peut, en conscience effectuer ce choix.

Nous trouvons des éléments qui nous éclairent, dans un texte qu'écrit Erasme, à propos de la polémique qui se développe sur la notion de "Libre Arbitre" entre Luther et lui. Erasme écrit en substance : **" Par libre arbitre, nous entendons ici la force de la volonté humaine qui permet à l'homme de s'employer à ce qui le conduit au salut éternel ou à ce qui l'en détourne "** ¹²³ .

¹²¹ - Cf. l'article "Guerre et paix" de Jean Cazenave, in Encyclopédie Universalis.

¹²² - Jean Cazenave, *Op. Cit.*

¹²³ - GAUDIN (A.), *Erasme, Paris, édit. Laffont, 1992 - 1213 p - p. 712*

Le fondement de cette liberté de l'homme, l'humaniste le réfère à l'Ancien Testament : **" ... ce passage qu'on lit dans le livre intitulé l'Ecclésiastique ou Sagesse de Sirach, au chapitre XV, 14-18 : au commencement Dieu a créé l'homme en le laissant maître de ses desseins... Voici devant l'homme la vie et la mort, le bien et le mal : ce qu'il aura décidé on le lui donnera "**. De nombreux autres passages de la Bible témoignent en faveur du libre arbitre, ainsi, lorsque Dieu s'adresse à Caïn¹²⁴ afin que celui-ci reconnaisse son animalité et que, grâce à sa liberté, il puisse s'il le veut, la dominer.

Erasme fait pertinemment remarquer que : si l'on dit à quelqu'un "choisis", c'est qu'un choix est possible, sinon cette proposition est vide de sens. Corrélativement, disposer de la liberté de choix pour l'homme, doit lui permettre, s'il le désire, de se convertir. Dans le Nouveau Testament, on retrouve une approche identique aux assertions concernant la notion du libre arbitre. Ces notions relatives à la liberté de l'homme sont particulièrement présentes quand le Christ s'entretient avec ses apôtres et notamment, quand s'adressant à eux, il leur dit : **" Est-ce que vous aussi, vous voulez vous en aller ? "**¹²⁵ .

Un espace de liberté est donc possible pour l'homme, sinon, poser la question du choix entre la guerre, ou la paix, est dénué de sens. Il incombe donc à l'homme, d'assurer sa responsabilité, en vue d'utiliser ou non cet espace de liberté. La raison mise en pratique par la volonté, peut assurer cette dynamique. Qu'est-ce qui permet à l'homme, à partir de là, de choisir de faire le bien ou le mal ? C'est-à-dire : pour notre préoccupation : qu'est-ce qui permet à l'homme de choisir la paix plutôt que la guerre ? Erasme nous donne une double réponse philosophico-religieuse : l'homme, nous dit-il, peut dépasser son animalité par la raison, mais cela paraît insuffisant, il doit se référer au Christ, comme modèle qui indique à tout homme la voie à suivre : celle de la paix et de la concorde en aimant son prochain comme soi-même.

D'autre part, l'homme, à sa naissance est démuné de tout ou presque, il doit de ce fait être pris en charge ; ceux qui le précèdent dans la vie doivent lui montrer les chemins possibles, qui le conduiront à plus d'humanité. Dans le texte : *"De pueris"*, ou *"De l'éducation des enfants"*, Erasme indique, que c'est en éduquant très tôt les enfants, qu'on leur permet d'accéder à la compréhension de ce qui libère de la dépendance, qui elle, liée à l'ignorance asservit l'homme aux autres hommes d'une part, aux contingences de la vie d'autre part. Ainsi : **" Dès sa naissance, l'enfant peut être formé aux qualités propres de l'homme "**. L'enfant, très tôt, doit être guidé vers **" le principe universel de la félicité humaine (qui) réside essentiellement en trois choses : la nature, la méthode et l'exercice. J'appelle nature une aptitude et une disposition profondément implantée en nous pour ce qui est bien. Par le terme méthode, je désigne une connaissance reposant sur des avertissements et des préceptes. Par exercice, j'entends l'usage de cette habitude que la nature a instaurée et qu'a développé la méthode. La nature a besoin de la méthode, et l'exercice, s'il n'est pas dirigé par cette dernière, conduit à des erreurs et à des dangers sans nombre "**¹²⁶ .

Il s'agit en matière d'éducation de promouvoir l'humanité potentielle qui gît au fond de chaque être humain. Pour Erasme, la paix ne peut exister sans Dieu, et corrélativement, Dieu ne peut se trouver où la paix est absente, **" cette paix, que le Christ a**

¹²⁴ - Gen. IV, 6, 7

¹²⁵ - Op. Cit. p. 727. Référence est faite ici à : Lc., XXIII, 34 ; Jn., I, 12 ; VI, 67

¹²⁶ - MARGOLIN (J. Cl.) in Erasme, Paris, édit. Laffont - 1992. 1213 p. - p. 497.

particulièrement enseignée à ses disciples " ¹²⁷ . En conséquence, le Christ est présenté ici comme le modèle d'inspiration que doit privilégier l'homme : " *qu'on contemple, en effet, la vie et les moindres gestes de ce Rédempteur. Qu'est-elle sinon un enseignement de paix et d'amour réciproque ? Ses préceptes et ses paraboles enseignent-elles autre chose que la concorde et l'assistance mutuelle entre les hommes ? ... Le fameux prophète Isaïe... que nous a-t-il donc annoncé ? Il nous a annoncé un prince de la paix ! " ¹²⁸ .*

Le fondement de l'éducation pour la paix repose sur le Christ, modèle, il occupe le centre, et autour de celui-ci, trois sphères sont occupées respectivement par les clercs, qui doivent être les garants de la doctrine du Christ ; par les princes dont le rôle est de maintenir la justice sur terre et par toute la masse des chrétiens qui doivent suivre aussi l'exemple du Christ¹²⁹ . Ainsi donc on doit " **présenter à tous le but vers lequel on doit s'efforcer. Or il n'y a qu'un but, le Christ et sa très pure doctrine ¹³⁰ " . Ce propos, Erasme le complète en son "Canon sixième" : " *... que celui qui soupire après le Christ s'écarte le plus possible et des agissements et des opinions du vulgaire et ne demande qu'au Christ lui-même le modèle de la piété... Ne juge pas une chose comme correcte parce que les premiers de la cité, parce que le plus grand nombre des hommes, ont l'habitude de le faire, mais estime qu'une action n'est correcte qu'à cette seule condition, si elle cadre avec la règle du Christ... étroite est la voie des vertus. Notre modèle, à nous, est le Christ, en qui seul sont contenus tous les principes de la vie heureuse " ¹³¹ .***

Un changement de mentalité par l'éducation et le christianisme

Nous avons constaté, que la nature première de l'homme, lorsqu'il est regroupé avec ses semblables en société, n'est pas portée implicitement vers la paix et la concorde. Nous pouvons voir dans le fait de son unicité, les éléments premiers de ce phénomène. Un homme est semblable à l'autre qui se présente à lui, mais aussi, il lui est différent, cette similitude alliée à cette différence constituent sans doute un réseau complexe d'interdépendances, où les difficultés des relations qui existent entre les hommes trouvent leurs origines.

Si nous nous en tenons donc à l'approche de l'aspect de nature chez l'homme, il ne semble pas qu'il y ait de solution possible. C'est l'existence de la raison qui permet à l'homme d'aller plus avant. Celle-ci, n'est pas l'instance qui est implicitement mise en œuvre chez l'être humain, à moins qu'il ait bénéficié d'une éducation en ce sens.

Cette éducation tend à installer une seconde nature, qui va dépasser tout ce que l'homme aurait pu envisager, restant cloîtré dans sa nature originelle. Mais, la raison entre en conflit avec les sentiments primaires de l'homme, et c'est ce que Erasme montre dans nombre de ses développements concernant la nature et la raison. En d'autres termes, si nous nous en tenons à la nature de l'homme, nous constatons que celle-ci se manifeste d'une manière conflictuelle, voire agressive, à l'égard d'autrui, il est donc nécessaire qu'un changement de mentalité s'opère chez l'homme.

¹²⁷ - MARGOLIN (J. Cl.), *Guerre et paix dans la pensée d'Erasme de Rotterdam*, Paris - édit. Aubier-Montaigne, 1973

- 380 p. - p. 213 & 227.

¹²⁸ - *Ibid.* p. 212.

¹²⁹ - Cf. ERASME (D.), *Manuel du soldat chrétien*, Op. Cit. p. 76-79.

¹³⁰ - *Ibid.* p. 80.

¹³¹ - *Ibid.* p. 165-167.

L'action d'un homme, engendrée par un événement qui le touche et le fait réagir, n'est pas, avec l'exercice de la raison, instinctif, il est médiatisé, différé dans le temps et peut l'être également dans l'espace. Dans ce cas il s'agit d'une action qui utilise du temps, celui de la nécessaire réflexion.

L'homme est ainsi l'auteur de l'action réfléchie qu'il dirige en conscience, elle lui confère l'autorité de son action, et de plus, lui donne socialement du sens.

La nécessaire éducation qui s'impose, afin de dépasser cette nature originelle, brute, doit prendre appui sur deux éléments : d'une part, il faut éduquer très tôt l'enfant : "**... tu prendras soin de former sans retard ton jeune enfant... tant que son esprit demeure encore libre de soucis et de vices, que son âge est ductile et malléable, que sa pensée est prompte, habile à toute tâche et qu'elle garde en même temps avec une extrême ténacité les impressions reçues. Car il n'est rien dont notre vieillesse ne garde mieux le souvenir que des impressions ressenties dans nos années d'apprentissage**" ¹³² . D'autre part, cette éducation, doit reposer sur les bases de l'antériorité, qui est extérieure à l'enfant. Cette antériorité, est essentiellement celle de la culture, d'où l'impérieuse nécessité d'une morale philosophique et religieuse pour Erasme. Dans un tel processus, le point de vue de la réflexion se décentre pour considérer la construction d'un monde, où l'homme s'inscrit et où il peut vivre avec ses semblables dans un esprit de respect mutuel, respectant les lois morales, qui en aucun cas, ne sauraient être naturelles.

L'éducation à la paix devient effective quand elle repose sur des fondements de sens, générés par un édifice moral. Dès lors, il est possible d'espérer que les résultats soient, dans ce cas, tout à la fois, efficaces et efficients : efficaces pour l'homme lui-même, pour sa croissance humanitaire individuelle ; efficients, quant aux résultats pour l'ensemble de la communauté humaine.

Il est légitime, partant de l'éducabilité de l'être humain, que celle-ci débute le plus tôt possible, dès l'enfance, voire lors de la petite enfance. La raison offre à l'homme la possibilité de développer son esprit critique, elle lui donne également le moyen de se décentrer par rapport à lui-même, mettant ainsi son égocentrisme en perspective dans l'ensemble de la communauté humaine.

D'un second point de vue, la raison, ne doit pas être cultivée pour elle-même, sinon elle risque d'aveugler le jugement humain ; c'est bien plus l'instance dont dispose l'homme pour "se réfléchir" face à autrui et dans ses rapports au monde en général qui est majeure.

La rationalité, c'est-à-dire : ce qui est déduit de l'exercice de la raison, cohabite par ailleurs avec la reconnaissance des illusions. Erasme, dans le développement de "*L'éloge de la folie*", montre cet aspect, qui allié à la raison, conduit à la sagesse authentique.

C'est la folie qui parle : "**Si nous aimons les enfants, les baisons, les caressons, si un ennemi même leur porte secours, n'est-ce pas parce qu'il y a en eux la séduction de la folie ? La prudente Nature en munit les nouveau-nés pour qu'ils récompensent en agrément ceux qui les élèvent et qu'ils se concilient leur protection. A cet âge succède la jeunesse. Comme elle est fêtée de tous, choyée, encouragée, toutes les mains tendues vers elle ! D'où vient le charme des enfants sinon de moi, qui leur épargne la raison, et, du même coup, le souci ? Dis-je vrai ? Quand ils grandissent, étudient et prennent l'usage de la vie, leur grâce se fane, leur vivacité languit, leur gaieté se refroidit, leur vigueur baisse. A mesure que l'homme m'écarte, il vit de moins en moins. Enfin, voici l'importune vieillesse, à charge à autrui comme à elle-même, et**

¹³² - MARGOLIN (J. Cl.), Erasme, Paris, édit. Laffont, 1992 - 1213 p. - p.477.

que personne ne pourrait supporter, si je ne venais encore secourir tant de misères
 " 133

L'enfant au début de sa vie est joyeux et éloigné des rigueurs d'une raison qui le ligoterait, la jeunesse est fêtée de tous, puis avec le temps tout se dégrade, afin d'éviter cela, la folie se présente comme la solution à tous ces maux : **" Si les mortels se décidaient à rompre avec la Sagesse et vivaient sans cesse avec moi, au lieu de l'ennui de vieillir, ils connaîtraient la jouissance d'être toujours jeunes. Ne voyez-vous pas les gens moroses, en proie à la philosophie ou aux difficultés des affaires, la plupart vieilliss avant d'avoir eu leur jeunesse, parce que les soucis, la tension continue de la pensée ont progressivement tari en eux le souffle et la sève de la vie ? "** 134

Les illusions sont en fait nécessaires à la vie, cette nécessité est naturelle, et, sans ces illusions, la vie ne serait-elle pas impossible, insupportable ? La sagesse établie en dogme dessèche la vie, c'est cela que nous démontre ce texte, à la manière ironique d'Erasme.

La folie acceptée comme illusion, permet de se libérer des soucis de la vie, sans pour autant croire qu'ils n'existent pas, simplement, l'illusion donne le répit indispensable à un second souffle pour travailler à grandir de nouveau vers l'état d'humanité et vers la sagesse.

Le refus des dogmes, la nécessaire liberté du choix entre guerre et paix

L'homme ne doit pas confondre le dogme avec la raison elle-même, et, d'une manière identique, les coutumes avec la culture. Ainsi, dans *"L'accouchée"*¹³⁵, Erasme exprime cela quand il dit que la coutume "veut" que l'on confie le jeune enfant à une nourrice, alors que la raison voudrait que sa propre mère fût la seule digne de le faire pour préparer l'avenir de l'enfant, ainsi que son épanouissement. Cependant, la sensibilité ne doit pas être niée, ni refusée, elle doit être intégrée à la personne humaine. L'homme doit reconnaître ses propres limites et sa nature complexe, les illusions sont nécessaires mais doivent être identifiées comme telles. Supprimons, dans un excès d'austérité, l'illusion et toute espèce de passion, ce faisant c'est l'homme que l'on supprime¹³⁶ pour lui substituer un modèle chimérique, une quasi idole, l'amenant à sombrer dans la démence, qui elle, ne peut hélas *a contrario* de la folie, se reconnaître et se regarder avec humour et ne permet plus l'approche de la connaissance de soi.

La connaissance de l'existence, de la passion et de l'illusion, comme éléments régulateurs intégrés à la nature de l'homme, réfléchi, est un moyen dont la raison dispose pour canaliser leurs effets pervers possibles. La sagesse populaire n'exprime-t-elle pas cela, en affirmant qu'on ne lutte efficacement que contre ce que l'on connaît bien ? Selon l'humaniste la sagesse et la passion ne sont pas antinomiques.

Le fondement de sens sur lequel l'homme construit l'édifice moral, ainsi que ses diverses cultures, se référant à la promotion de la paix, ne sont pas incompatibles avec le fait de croire en une instance supérieure, transcendante que l'on peut nommer Dieu.

¹³³ - ERASME, (D.), *Eloge de la folie*. Paris, GF - Flammarion, 1964, XIII, p. 23

¹³⁴ - *Op. Cit.* p. 25

¹³⁵ - Un de nombreux *Colloques* d'Erasme : traduction Jarl Piel, à l'enseigne du Pot-cassé, Paris, 1934-36, p. 83-122.

¹³⁶ - *Op. Cit.* XXX, p. 38

Cependant, le risque est grand écrit souvent Erasme, et l'histoire humaine témoigne en ce sens, de sombrer dans les extrémismes les plus fous, où la raison n'a plus sa place.

Pour Erasme, l'éducation à la paix refuse à se laisser enfermer dans un dogme, religieux ou laïc. Tout au long de sa vie, l'humaniste lui-même, refuse d'appartenir à un mouvement particulier. En effet, dans un tel cas, il devrait faire un choix "pour", ce qui induit, en contrepartie un choix "contre". Or, l'humaniste se veut libre, et cette liberté ne s'accommode pas de restrictions inévitablement liées à tel ou tel mouvement.

L'éducation à la paix, nécessite la liberté d'adhésion de la part de l'homme à la notion de concorde et de paix, *a contrario*, le dogme imposé, réduit les possibilités de l'homme quant au développement de l'humanité qui est en lui.

Ce qui précède, nous éclaire sur la condition de l'homme dans une réalité complexe, en nous prévenant qu'il ne faut pas tenter de réduire le paradoxe entre raison et illusion, mais plutôt de le gérer en conscience, en l'intégrant en soi, afin d'acquérir plus de pouvoir sur soi-même et parfaire sans cesse un peu plus l'humanité qui est en nous.

La liberté de l'homme lui permet le choix de la paix plutôt que celui de la guerre. Le "*Manuel du soldat chrétien*" propose à l'homme de se réformer soi-même, avec l'aide du Christ comme modèle, et, Erasme sait par ailleurs, que la vie spirituelle est un combat qui doit être mené contre soi-même, car l'ennemi est en nous. De plus, cette "guerre", que l'homme doit mener intérieurement, n'est jamais finie, il doit donc rester vigilant¹³⁷.

Malgré le refus des dogmes, il est des moments dans l'existence d'un homme, où rester neutre face à des événements particuliers, est plus difficile que de faire un choix. Erasme rencontre de telles circonstances dans les différents qui l'opposent à Luther. Stefan Zweig fait judicieusement remarquer à ce propos que : "**Erasme, eut pendant un court moment entre ses mains le sort tout entier de la Réforme allemande**"¹³⁸. Or, l'humaniste, à qui Charles Quint lui-même fait appel, ne se détermine pas en cette occasion. Erasme, en effet est pressé de toute part, afin de faire connaître son avis sur la question. En cette occasion, il conserve une attitude digne de lui, mais qui manque peut-être d'esprit de décision. L'humaniste essaie de tempérer le débat et se refuse à prendre parti entre Rome et la Réforme allemande conduite par Luther, il suggère qu'une instance constituée de juges "*estimés et irréprochables*" considère cette affaire.

Le prince Frédéric, électeur de Saxe, suit l'avis d'Erasme, la diète est convoquée en 1521 à Worms, mais Erasme est absent. Il pourrait être le médiateur dans cette affaire, il pourrait lutter en vue de l'établissement de la paix entre la réforme allemande et Rome et cependant il ne le fait point. Après tout espoir de réconciliation, Erasme faute d'avoir été présent, écrira : "**Si j'avais été là, j'aurais fait tout mon possible pour que cette tragédie se dénouât avec mesure**"¹³⁹.

Le refus exacerbé de la part d'Erasme de prendre une position tranchée et nette, lui a sans aucun doute fait manquer un rendez-vous avec l'histoire. Il laisse fuir cette opportunité, de mettre en pratique les idées qu'il développe dans ses textes en faveur de la paix. Ainsi l'histoire entérine son absence et sa cause est perdue, alors que Luther a fait preuve de courage, ses vues sur la Réforme prennent de la densité parmi les hommes de l'époque.

¹³⁷ - Cf. bibliographie, *Manuel du soldat chrétien*, p. 89 et svtes.

¹³⁸ - ZWEIG (S.), *Erasme*, Paris, édit. Grasset, 1935 - 185 p - p.125

¹³⁹ - *Op. Cit.* p. 129

Finalement l'Europe est déchirée par les guerres, c'est la rupture entre l'humanisme et la Réforme allemande, Charles Quint invite Erasme à venir à la diète d'Augsbourg en 1531. L'humaniste renouvelle une fois encore son absence, il ne se résout pas à venir défendre sa cause, afin d'éviter la guerre. Ce qui aura d'importantes conséquences, comme le fait remarquer pertinemment S. Zweig : **"Finalement, les oppositions reprennent leur rigidité, parce que le seul homme, qui eût pu remplir avec succès le rôle de médiateur n'est pas présent... Le grand concile d'Augsbourg divise à jamais en deux tronçons le monde chrétien qu'il voulait unir ; au lieu de la paix, c'est la discorde qui règne dans l'univers"** ¹⁴⁰ .

Le rôle d'éducateur pour la paix et de médiateur sied parfaitement à la personnalité de l'humaniste, ainsi qu'aux idées qu'il défend, mais à ce moment de l'histoire des idées, il n'est pas compris, à commencer par Luther lui-même, ainsi que par Rome et les princes. Dans le monde européen d'alors, on souhaite une action tranchée venant lever les doutes qui habitent trop de monde.

Le Christ, modèle de vérité pour l'homme désireux de promouvoir la paix

Suivant les propositions d'Erasme, la réflexion alimentée par l'étude des philosophes de l'antiquité, doit permettre le recul indispensable pour faire face aux problèmes que les hommes ont à résoudre au cours de leur vie. Les sages antiques sont cependant insuffisantes pour promouvoir la paix, le modèle référent c'est l'Evangile, et, à travers l'enseignement de celui-ci, c'est le Christ auquel il convient de se référer.

C'est dans le *"Manuel du soldat chrétien"*, qu'Erasme condense les préceptes de l'Evangile, écrit en latin, cet ouvrage reste inaccessible aux simples hommes qui n'ont bénéficié d'aucune instruction, même élémentaire. Sont regroupés et commentés dans ce manuel, les préceptes que doit, selon l'humaniste batave, suivre tout chrétien digne de ce nom, **" place devant toi le Christ comme l'unique but de toute ta vie, auquel tu rapportes toute ton application, tous tes efforts, tout ton temps de repos et d'activité "** ¹⁴¹ . Pour Erasme, le Christ, est la vérité. Il n'est pas le modèle qui doit être copié aveuglément sans réfléchir, il est le modèle qui doit éclairer l'homme qui souhaite grandir en humanité, en respectant les principes développés dans l'écriture. Ainsi, l'homme doit privilégier particulièrement la fraternité envers l'autre et éviter de juger, il n'est pas à l'abri de l'erreur, il doit donc exercer sa raison et pardonner.

La vérité, quant à elle, n'est pas du ressort de l'homme, il peut seulement s'en approcher, avec prudence. Rien n'est tout noir ou tout blanc. Les phénomènes liés à la vie des hommes ne peuvent pas être aussi tranchés que cela, ils relèvent d'une nature complexe, que l'homme ne saurait connaître dans sa totalité.

C'est en faisant preuve d'humilité, que l'homme tire le plus de bénéfices de sa réflexion ; c'est également en construisant une morale, où peu à peu, chaque être puisse trouver une place dans le temps et dans l'espace pour réaliser et accomplir sa vie. Afin d'accéder à un état supérieur d'évolution, l'être humain a l'obligation d'abandonner le précédent, mais sa

¹⁴⁰ - Zweig (S.) Erasme, p. 175

¹⁴¹ - Cf. bibliographie : *Manuel du soldat chrétien*, p. 137.

quête est sans limites et la vérité lui reste inaccessible. Il peut sans doute, vivre et agir dans un esprit de vérité tout en ignorant les fondements mêmes de la "vérité"¹⁴².

Ainsi pour Erasme, comme pour beaucoup d'hommes, la vie est donnée à l'homme, elle trouve son origine en Dieu, il en est de même de l'origine et de l'essence de la vérité¹⁴³. Pour certains hommes encore, l'origine de la vie peut être due à une conjonction complexe de causes inexplicables, ce qui, dans ce cas, n'éclaire en aucune manière le problème posé.

Ce n'est donc pas l'homme qui donne la vie, et, dans ces conditions, celui-ci n'agit pas dans l'esprit de vérité lorsqu'il arrache la vie à un autre homme. Cette raison suffirait déjà à condamner la guerre et à y préférer la paix et la concorde. Le respect de la vie d'autrui est assurément un concept majeur que l'homme, digne de ce nom, se doit de respecter.

Ce respect de la vie, doit être au centre d'une éducation à la paix. Cette éducation devant prendre appui sur la mise en pratique de situations concrètes, plaçant les hommes dès leur enfance, face à des problèmes relationnels leur permettant d'exercer leur raison, et qui de ce fait, peuvent trouver des éléments de solution en regard d'une morale respectueuse de l'humanité en chaque être humain, conduisant à une paix conjointement désirée.

La vérité accessible à l'homme est liée à l'incarnation, le monde sensible est vrai pour l'homme. Le monde suprasensible ne peut quant à lui que faire l'objet d'hypothèses. La raison ne peut qu'approcher, sans certitudes les conclusions déduites. La seule vérité susceptible de connaissance, serait celle qui comme l'homme est incarnée.

L'étude des sagesse anciennes, par l'intermédiaire des textes d'auteurs, doit permettre à l'homme, selon Erasme, de forger ses idées et d'exercer sa raison. La nécessaire connaissance du latin et du grec, voire de l'hébreu¹⁴⁴, donne accès à la philosophie, alors que les langues vernaculaires sont une dégénérescence des précédentes et ne peuvent pas véhiculer les idées d'universalisme.

L'Evangile, préconisé par Erasme comme modèle d'inspiration à suivre, est simple dans ses préceptes de base : aimer son prochain comme soi-même, faire aux autres ce que l'on aimerait que l'on nous fasse. Cette simplicité, porte en elle-même la difficulté paradoxale de l'application de ces préceptes par l'homme dans ses actions, dans ses agissements envers les autres hommes. Cette simplicité, s'oppose encore, par les conséquences des actes qu'elle suggère à la nature même de l'homme, telle que nous l'avons vue précédemment.

Afin que l'homme, le chrétien, puisse éclairer son propre esprit, Erasme résume la doctrine qu'il préconise dans son "*Manuel*", particulièrement dans le chapitre : "**Des trois parties de l'homme, l'esprit, l'âme et la chair**". Il écrit en substance : "**Ainsi donc l'esprit fait de nous des dieux, la chair des bêtes brutes. L'âme nous constitue comme êtres humains, l'esprit comme pieux, la chair comme impies. L'esprit cherche le céleste, la chair les suavités du plaisir, l'âme le nécessaire. L'esprit élève au ciel, la chair fait descendre aux enfers, à l'âme rien n'est imputé. Tout ce qui est charnel est honteux ; tout ce qui est spirituel, parfait ; tout ce qui est de l'ordre de l'âme, mitoyen et**

¹⁴² - Cf. KANT : *Prolégomènes à toute métaphysique future*, Paris, Vrin, 1993 - 13, remarque 2 : "nous ne connaissons que les phénomènes, c'est-à-dire les représentations... affectant nos sens."

¹⁴³ - Cf. DESCARTES : *Discours de la méthode*, Paris, GF - Flammarion, édit. 1992, p. 59 : "... si nous ne savions point que tout ce qui est en nous de réel et de vrai vient d'un être parfait et infini, pour claires et distinctes que fussent nos idées, nous n'aurions aucune raison qui nous assurât qu'elles eussent la perfection d'être vraies."

¹⁴⁴ - Erasme est parmi les initiateurs du Collège trilingue de Louvain.

indifférent " ¹⁴⁵ . Erasme précise encore, les trois maux qui sont à craindre pour l'homme, ce sont respectivement : **" l'aveuglement fait obstacle au jugement de la raison... la chair trouble l'affectivité et corrompt la volonté... la faiblesse brise la constance "** ¹⁴⁶ .

Contre l'aveuglement, l'homme dispose de la foi, qui doit être indéfectible ; contre la chair, l'homme doit lutter avec sa foi et l'aide de Dieu ; enfin, contre la faiblesse, qui fait quitter le modèle de la vie du Christ, l'homme doit reconsidérer les soucis de la vie dans le monde, en regard de la tranquillité que lui procure la bonne conscience : **" ... aucune joie ne manque quand la conscience est en paix "** ¹⁴⁷ . Si le germe de l'esprit de paix, placé en l'homme, se développe, il est possible d'espérer qu'entre les hommes, il se développe également pour générer l'état de paix.

Par ailleurs, l'homme est un élément de la communauté humaine, le chrétien ne doit jamais se croire : **" né pour lui seul... qu'il tienne que tous les biens sont communs à tous. La charité chrétienne ne connaît pas de droit de propriété "**. Considérer la différence entre les hommes ne doit pas conduire à l'hostilité, **" cela ne respire pas le christianisme. "Ne sommes-nous pas, fait remarquer Erasme¹⁴⁸, membres "d'un seul corps, animés d'un même esprit ?"¹⁴⁹**. Et, si l'homme a des motifs de se sentir blessé, qu'il pardonne la faute : **" veillant ainsi à ce qu'il n'y ait rien qu'on ait à (lui) pardonner "** ¹⁵⁰ .

L'accès à la sagesse et à la paix nécessite l'autonomie

L'exercice de la raison, oriente la nature humaine en lui ménageant un espace de réflexion portant sur l'homme et son humanisation ; le refus de dogme, assure l'exercice du libre-arbitre quant aux choix possibles que l'homme doit opérer. Le prolongement, par la volonté du choix du bien, ou du mal, constitue l'autonomie de cette dernière.

Le choix et le jugement entre le bien et le mal, constitue donc : **" l'autonomie du sujet (et) se situe au niveau du jugement, si l'on entend ainsi la capacité de prévoir et la capacité de choisir "** ¹⁵¹ . C'est en ce sens qu'Erasme prône l'autonomie, ce qui implique de fait, que l'homme se situe dans une zone d'incertitude face à ses choix, s'il n'a pas au préalable reçu l'entraînement éducatif nécessaire.

La loi, est un donné, face auquel la volonté individuelle doit s'incliner. Elle est le bien individuel, voulu par l'homme lui-même et pour l'ensemble des hommes.

Pour l'homme, l'exercice dialectique, qu'il mène entre son état de nature et l'exercice de sa raison, consiste dans le champ éducatif à prendre le recul nécessaire ce qui lui permet une vision plus globale des êtres et des choses. Il prend la mesure de la vie par une vision d'ensemble de celle-ci, ainsi que des drames qui sont susceptibles de se jouer s'il n'est pas vigilant.

¹⁴⁵ - Cf. *M anuel du soldat chrétien, Op. Cit. p. 124.*

¹⁴⁶ - *Op. Cit. p. 128.*

¹⁴⁷ - *Op. Cit. p. 135.*

¹⁴⁸ - Erasme fait référence ici à St Paul : 1. Cor., 12,12-25, 27.

¹⁴⁹ - *Op. Cit. p. 176-179.*

¹⁵⁰ - *Op. Cit. p. 181.*

¹⁵¹ - Cf. *article de F. BOURRICAUD, in encyclopédie universalis. L'auteur est professeur à l'université Paris IV*

Acquérir plus d'autonomie, n'est pas synonyme d'indépendance. En effet, l'homme, dès qu'il vit en société, n'est pas indépendant des autres hommes. Il dépend de ses pairs et inversement, les autres hommes dépendent de lui. Un gain en sagesse, place l'homme sur la voie qui le conduit par l'autonomisation à plus d'humanité.

Nous référant aux propos d'Erasme, l'autonomie¹⁵², pour un chrétien représente le fait de sentir "vivre sa foi" de manière solidaire des autres hommes. Les différences apparentes, sont uniquement celles du monde visible, d'où la nécessité d'aller, ainsi que l'écrit l'auteur, du domaine du visible, à celui de l'invisible, "**il faut, écrit-il, toujours t'efforcer de passer du visible, qui d'ordinaire est imparfait et médiocre, à l'invisible, selon la division de l'être humain établie plus haut**"¹⁵³.

Par ailleurs, et paradoxalement, l'homme devient plus sage, s'il laisse une certaine place à ses illusions¹⁵⁴. Sans les illusions il ne peut pas vivre, nous dit Erasme, et ce, parce que la vie lui serait insupportable. Nous l'avons vu par exemple à propos des dogmes, réducteurs de la progression possible vers l'état d'humanité en l'homme.

La sagesse n'est pas dénoncée chez Erasme, quand par exemple, la "*folie*" prend la parole. Ce que l'humaniste dénonce, ce sont les hommes qui prétendent incarner la sagesse et qui trahissent celle-ci par leur dogmatisme.

Erasme, n'est pas non plus déterministe. Le champ des possibles, qui est offert à l'homme est un domaine ouvert, un domaine où il peut réaliser son humanité, mais non d'une façon indépendante de celle des autres hommes.

La morale, née d'un lent travail des cultures occidentales, de génération en génération, est marquée par le christianisme et son message de paix. Erasme pense que l'éducation à la paix exprimée par le christianisme, assure à chaque homme de se situer dans un cadre, dont les fondements sont philosophiques et religieux.

L'homme par un travail d'éducation, à la fois exogène et endogène, se libère tout en adhérant, librement aux règles de la morale humaine.

C'est grâce à ce lent travail de maturation éducatif que l'être humain est conduit à la mise en pratique du principe selon lequel, le bien collectif prime sur le bien individuel¹⁵⁵, ce dernier n'est trop souvent, que l'expression de son égocentrisme, antinomique au bien être de tous.

Un projet de vie orienté vers la paix et la concorde

Eduquer concrètement à la paix procède des éléments précédents : la nature humaine est la base du système érasmien, mais cette nature est aussi d'essence divine. Quant à la nature de l'homme, si elle n'est pas dirigée par la raison, elle se développe d'une manière insensée. Un changement de mentalité de l'homme est indispensable, l'éducation permet de l'assurer. Le refus des dogmes assure également à l'homme le recul indispensable, tant du point de vue de l'espace que de celui du temps, ce qui lui permet une vision plus globale et non tranchée.

¹⁵² - Erasme ne nomme pas explicitement l'autonomie, cependant cette notion est sous jacente à l'exercice du libre arbitre

¹⁵³ - *distinction dont nous avons fait état précédemment et dont Erasme fait état dans son "Manuel" p. 109.*

¹⁵⁴ - Cf. *Eloge de la folie. Op. Cit.*

¹⁵⁵ - ERASME, (D.), *La complainte de la paix*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973. p.236.

Si la vérité est inaccessible à l'homme, grâce au développement moral de l'humanité dans son ensemble et individuellement en chaque être humain, l'individu a la possibilité néanmoins d'accéder à plus d'autonomie.

Erasme considère tous les hommes égaux face à leur humanité, qui est d'origine divine, de plus, ils sont tous différents dans leur personnalité. L'ensemble de l'humanité est donc solidaire et responsable, ce qui doit se traduire concrètement par la pratique de ce que nous pouvons nommer : civisme.

La raison, modelant la nature humaine, alliée à la volonté, ne suffisent pas à l'homme pour qu'il se réalise. En effet, il n'est pas pur esprit, il ne connaît que les phénomènes, dira Kant plus tard ; de plus, l'homme n'est pas seul, il doit vivre en société, de ce fait, ses représentations sont modelées par tout ce qui l'entoure. Il est impératif qu'il ait des repères stables et universels, qui vont le guider dans ses démarches vers son humanisation. Ces repères, Erasme les voit dans le Christ et sa parole.

L'homme, ne naît pas homme, il le devient ; ainsi, l'émergence de l'humanité en l'homme n'est que potentielle, il ne tient qu'à lui de la développer. Pris en charge au début de son existence par ses aînés, il lui appartient ensuite de faire le choix, grâce à sa volonté et à sa détermination, de poursuivre son éducation, comme responsable à son niveau, de l'avenir de la communauté humaine.

Ce que diront nombre de penseurs¹⁵⁶ après Erasme, c'est que l'homme n'est que ce que l'éducation l'a fait. A ce titre, l'éducation doit lui montrer qu'il est partie intégrante d'une communauté plus vaste que le cercle de ses proches et qu'il ne réalisera son humanité future que par l'exercice de son autonomie, qui lui confère sa liberté.

Les repères que l'homme peut se fixer, au-delà de la sagesse philosophique, sont ceux de la morale chrétienne. Un projet de vie quel qu'il soit, implique que l'homme ait la connaissance de ce, vers quoi il tend, et par ailleurs, qu'il sache de quels moyens il dispose pour atteindre son but. Pour Erasme, la vraie sagesse est celle qui consiste à **" se connaître soi-même... Ainsi donc le bien suprême est la paix "**¹⁵⁷. Mais, ne nous trompons pas sur la signification du mot paix pour Erasme, tous ceux qui aiment le monde, poursuit l'humaniste, font également tendre leurs efforts en ce sens. Or, cette paix là est fautive : **" (Cette) même paix, les philosophes aussi la promettaient à leurs sectateurs, mais mensongèrement : car seul le Christ donne la paix que le monde ne peut donner. Pour parvenir à cette paix-ci, il n'y a qu'une méthode : de nous faire la guerre à nous-mêmes, de lutter fortement contre nos vices "**¹⁵⁸.

Si pour certains sages, passer du côté du Christ, c'est perdre l'esprit, c'est du délire, L'humaniste s'écrie alors : **" ... n'est-il pas vrai... que la sagesse vainc la malice ? ... la sagesse elle-même est le Christ, qui est la vraie lumière, qui seul dissipe la nuit de la folie du monde... "**¹⁵⁹. La finalité est la paix, bien suprême, fruit de la joie intérieure, bonheur en-soi ; tout cela est permis, nous dit Erasme, par ce qu'il y a de meilleur en l'homme : l'intellect. L'humaniste l'exprime encore par l'intermédiaire de l'adage : **"connais-toi toi-même"**, c'est aussi l'espoir de la première victoire sur soi-même, et, le point initial de l'étude morale. Erasme fait remarquer : **" ... ce précepte de l'antiquité (s'accorde) avec**

¹⁵⁶ - Tels Rousseau et Kant

¹⁵⁷ - ERASME, (D.), *Manuel du soldat chrétien*, Op. Cit. p. 106.

¹⁵⁸ - *Ibid.*

¹⁵⁹ - *Ibid.*

nos Saintes Lettres " ¹⁶⁰ . Mais, aussitôt l'humaniste ajoute : " que d'ailleurs nul ne s'arroge telle audace, qu'il se figure se connaître entièrement lui-même " ¹⁶¹ .

Afin que la paix puisse s'établir, la modestie de l'homme est requise. **" ... pour tout homme, il y a guerre non pas avec un autre homme, mais avec lui-même, et c'est de nos entrailles mêmes que naît et croît sans cesse contre nous une armée en bataille... " ¹⁶² . Et le combat n'est jamais terminé, nous ne sommes pas à l'abri de notre condition humaine, et pour Erasme, la cause est très claire : Dieu, nous dit-il, à rassemblé l'esprit divin et le corps de l'homme en " un très heureux accord, mais le serpent ennemi de la paix, les divisa de nouveau par un très malheureux désaccord ", et ils ne peuvent dès lors " ni être séparés sans torture, ni vivre ensemble sans guerre continuelle " ¹⁶³ .**

Afin que l'harmonie puisse régner en l'homme, la raison joue, nous dit Erasme, le rôle d'un roi qui agit avec prudence et qui ne veut que ce qui est juste, c'est-à-dire : "l'idée du bien" qui est la loi à respecter.

Ces repères ainsi posés par Erasme, font sens pour l'homme qui, dès lors, connaît le but à atteindre, qui cherche à se connaître soi-même, en ayant pour modèle la référence du Christ. Celui-ci n'ayant fait qu'enseigner aux hommes la voie de la paix.

Cependant, il est nécessaire ici de faire une remarque qui n'est pas sans incidence sur l'éducation à la paix pour l'homme : "Si grâce à Erasme, comme le fait justement remarquer S. Zweig, aux XV e et XVI e siècles, " **il existe en Europe une puissance nouvelle : celle de la plume " ¹⁶⁴ , qui véhicule les idées humanistes, les idées du développement possible de l'homme dans son humanité, cela ne concerne qu'une partie de la population. Ce sont les lettrés qui sont ici concernés, non pas le peuple, souvenons-nous du système érasmien dont nous avons fait état plus haut, le troisième cercle est constitué du "commun peuple". Les idées développées sont généreuses, cependant, ajoute S. Zweig : " rien ne serait plus faux que de voir chez les humanistes et principalement chez Erasme des démocrates et des précurseurs du libéralisme. Erasme et les siens ne pensent pas un instant réserver le moindre droit au peuple - inculte et en tutelle - pour eux tout homme inculte est un mineur, et bien qu'ils aiment l'humanité tout entière, d'une façon abstraite, à vrai dire, ils se gardent bien de se confondre avec le vulgaire profane " ¹⁶⁵ .**

Seul, le lettré, savant des écritures, est reconnu pour statuer sur le juste ou l'injuste, sur ce qui est moral ou ne l'est pas. Les humanistes souhaitent gouverner le monde selon la raison, les princes par la force et l'institution de l'Eglise au nom du Christ. Personne à cette époque et dans ce contexte, n'envisage la promotion de l'homme avec l'ensemble du peuple, mais par-dessus celui-ci. S. Zweig voit dans ce fait une rénovation spirituelle de la chevalerie, ce nouvel ordre en quelque sorte, vise à conquérir le monde, non par la violence et la guerre, mais par l'écriture et les belles lettres.

Il n'en reste pas moins, que les propositions d'Erasme, ainsi que son profond sens de l'analyse des situations et des hommes qui les animent, sont de promouvoir la paix et la concorde sur terre. Tous les hommes sont égaux devant Dieu, malgré tout ; les uns ont

¹⁶⁰ - Op. Cit. p. 108. Référence est faite ici à Ct., 1, 8.

¹⁶¹ - Ibid.

¹⁶² - Ibid.

¹⁶³ - Ibid. p. 109.

¹⁶⁴ - ZWEIG (S), Erasme, Paris édit. Grasset, 1934 - p. 48

¹⁶⁵ - Op. Cit. p. 95

la Bonne fortune de naître dans un environnement favorable pour entrer dans les idées humanistes, les autres non. Le principe humaniste étendu au "*commun peuple*", permet d'envisager la promotion de l'humanité dans son ensemble. A ce propos, nous pouvons envisager le cas, qui eût été impossible au demeurant compte tenu des personnalités en présence, où Erasme et Luther auraient travaillé de concert dans leur démarche de réforme des idées. L'histoire de cette période eût été sans doute toute différente, et surtout justement pour le peuple, car Luther était beaucoup plus près du peuple que ne le fut jamais Erasme. N'oublions pas que Luther, rompant avec Rome traduit la Bible en Allemand, de ce fait, elle est dès lors destinée à une lecture hors de la sphère humaniste. On peut logiquement conjecturer, qu'une alliance entre ces deux hommes aurait été bénéfique pour l'avenir d'une paix effective, dans une Europe chaotique.

Un projet de vie, tel qu'Erasme le propose, orienté vers la paix et la concorde, en référence au christianisme, où le caractère humain est promu, se profile comme l'ébauche du personnalisme, il permet selon l'humaniste d'espérer la paix entre les hommes. Cette paix n'est pas une cause recherchée, nous y voyons plutôt une conséquence de la mise en pratique des concepts que nous venons d'approcher, mais sans bien sûr, n'exclure aucun homme de l'approche humanisante.

Erasme nous propose une conception de la paix idéale qui fait appel à la volonté humaine. Si l'homme est né pour la paix, il est cependant constamment en guerre. C'est par une pédagogie liée à l'erreur commise qu'il doit tirer les conclusions de ses actes de guerre. Les malheurs passés doivent faire apprécier la paix. La devise : "***si tu veux la paix commence par la préparer***" vient ici s'opposer à la formule désormais connue de Végèce¹⁶⁶ : "***si tu veux la paix, prépare la guerre***". La guerre selon l'humaniste de Rotterdam doit être mise en fuite par tous les moyens à la disposition des hommes par l'action de la raison, car elle est, selon lui, indigne du caractère humain.

La guerre personnifie le mal et la paix le bien. C'est, selon Erasme, à chaque homme, chrétien d'abord, de faire la paix avec soi-même pour qu'au sein de la grande famille chrétienne règne l'harmonie. La paix du chrétien lutte, selon l'humaniste, contre les mauvais penchants de l'homme, particulièrement contre les vils biens pour lesquels la plupart du temps tous se battent entre eux, telles sont à l'origine, la cupidité, la colère et l'ambition.

Eduquer à l'humanité en l'homme, c'est retrouver le chemin qui conduit à la paix, et rechercher la paix c'est lutter contre la guerre. Le devoir d'amour prescrit par le christianisme provoquera pour Erasme l'avènement de la paix, manifestée par la concorde, le partage, la douceur de "l'être en commun", membre d'une même famille. La solidarité entre les hommes et par extension entre Etats est une ébauche de solution juridique aux causes mêmes de la guerre par un arbitrage inter-étatique. C'est au peuple par ailleurs que doit revenir le droit de déclarer une guerre, qui ne peut s'envisager uniquement dans le but de reconquérir les libertés perdues ou volées par l'intrusion de l'envahisseur.

Pour Erasme, la paix devient une œuvre que l'homme doit accomplir par le cœur et la raison. L'âme reçoit un double appel : celui à la fois de Dieu et du monde extérieur. La paix ne saurait s'instaurer sans une dialectique de l'intérieur et de l'extérieur, du même et de l'autre. Quand l'humaniste considère dans ses propos l'individu, le groupe, la société ou l'Etat, la paix n'est pour lui et en dernier ressort qu'intérieure, seule la frontière est mouvante. Intérioriser son autre tout en lui reconnaissant sa différence tel est l'enjeu de la paix.

Du point de vue de l'unification sans cesse repoussée, l'épisode biblique de la Tour de Babel nous confirme qu'une intériorisation poussée à l'extrême conduit à l'illusion de la toute

¹⁶⁶ - Ecrivain latin de la fin du IV^e siècle avant J.C. qui a écrit un *Traité de l'art militaire*.

puissance et devient destructrice. Or, "**L'établissement de la paix ne peut se faire que par la position d'une transcendance**"¹⁶⁷, n'est-ce pas là, la limite infranchissable ? C'est également le message du mythe d'Icare transposé du plan individuel au plan collectif, lorsque la frontière sans cesse est repoussée, cela aboutit finalement à la destruction de l'individu ou de la collectivité selon le cas. L'union horizontale et totale entre les hommes exclut l'extériorité ainsi qu'une alliance entre Dieu et ceux-ci par une totale absorption dans une intériorité qui génère la guerre. La paix créant son intériorité se doit également et corrélativement de reconnaître l'extériorité pour un respect fondamental de la diversité s'opposant à l'identification. Ainsi, s'exprimait Emmanuel Levinas : "**La paix doit être ma paix, dans une relation qui part de moi et va vers l'autre**"¹⁶⁸.

Les concepts développés par Erasme nous permettent d'envisager une éducation concrète à la paix. Les guerres semblent bien être une constante historique fréquente des relations que les hommes entretiennent entre eux. Cela signifierait-il que l'homme est caractérisé par une nature portée à la guerre ? Des guerres, passées et présentes, nous devons tirer des enseignements qui nous permettent de conjurer ce qui semble inévitable. Dans ce cas, et afin de promouvoir la paix, un changement de mentalité serait nécessaire ; l'éducation orientée par les fondements philosophico-chrétiens proposés par l'humaniste, prendraient sens pour favoriser ce changement.

Le refus des dogmes dans ce qu'ils ont de plus réducteur et d'asservissant, favoriserait l'accès à plus d'autonomie, ce qui ouvrirait la possibilité à l'homme de gagner sa liberté et ainsi de mettre en pratique sa responsabilité individuelle et collective, le plaçant sur le chemin de la sagesse. C'est un projet de vie que nous propose Erasme, afin que concrètement, l'éducation à la paix soit tout à la fois, efficace et efficiente.

L'humanité en l'homme nécessite, afin d'apparaître et de se développer, qu'il apporte une modification à ses comportements, dès lors qu'il vit en société. Pour ce faire, celui-ci doit impérativement avoir réfléchi, avant que d'être confronté à des situations belligènes. Ce n'est pas, en effet, sous l'empire de la passion, ou d'une forte tension relationnelle ou émotionnelle, que l'individu peut raisonner, s'il n'y a pas été préparé par une éducation adéquate où est ménagé un espace de dialogue dans le respect mutuel. Cette éducation nécessite d'être prolongée par le propre raisonnement que l'individu fait sur soi-même, par une mise en perspective de la place qu'il occupe dans l'ensemble de l'humanité, ainsi que celle de la responsabilité qu'il est prêt à assumer.

Chapitre III Le contrat entre violence et paix

Pour Jean-Jacques Rousseau, l'homme est d'abord né libre et son état de nature originel, paisible dans ses relations avec les autres hommes, correspond à un être d'indépendance. Ensuite, l'harmonie naturelle entre l'homme, la nature et ses semblables s'est perdue. Le désir, la passion de posséder et l'ambition se sont développés La propriété a rompu l'égalité initiale en imposant la loi du plus fort. Les propositions du philosophe genevois convoquent la raison afin de tenter d'approcher quelque remédiation en vue de prolonger la paix naturelle par la paix civile.

¹⁶⁷ - LEQUAN (M.), *La paix, Op. Cit. p.35.*

¹⁶⁸ - LEVINAS (E.), *Totalité et infini*, Paris, Presse Poche, 1987. 343 p. p. 283.

Kant, autre philosophe contractualiste, s'il considère la nature humaine marquée par une disposition originelle au bien et à l'humanité, voit cependant se greffer des vices dans les comportements humains. Outre le fait de considérer la raison comme majeure, il fait reposer ses propositions sur la volonté morale en action afin de constituer un Etat de droit susceptible d'assurer la paix.

Rousseau : de l'indépendance naturelle de l'homme vers ses relations contractuelles

Pour Jean-Jacques Rousseau, contrairement à Hobbes, l'homme est naturellement bon, la méchanceté, que celui-ci développe, est d'origine politique, car dans le domaine de l'inégalité, il faut selon le philosophe genevois, dissocier l'inégalité naturelle d'ordre physique, intellectuelle ou encore morale de l'inégalité politique, ces dernières ne sont en fait que des productions humaines. C'est la solitude qui confère l'indépendance, puisque les relations entre les hommes sont au départ inexistantes. Selon Rousseau, il y a confusion chez certains philosophes qui **" ont transporté à l'état de nature des idées qu'ils avaient prises dans la société "**¹⁶⁹. En fait, toujours selon Rousseau, l'homme est bon par nature ; **" nous posons comme maxime incontestable, écrit-il dans l'Emile, que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain ; il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il y est entré "**¹⁷⁰.

La pureté originelle n'est qu'instinctive, il ne s'agit pas de la part de l'homme d'un choix moral ; cependant qu'étant perfectible, il va se transformer, ceci ne voulant pas signifier que ce soit nécessairement dans le sens du bien, il peut en effet tout autant progresser que régresser. Mais, pour l'homme, sortir de l'état de nature au contact de ses semblables, nécessite l'institution d'un type de relation entre les hommes qui devra établir **" si dans l'ordre civil il peut y avoir quelque règle d'administration légitime et sûre "**¹⁷¹. Le problème est crucial, car l'état primitif **" ne peut plus subsister... le genre humain périrait s'il ne changeait sa manière d'être "**. Les conditions existentielles ne sont pas compatibles avec l'essence de l'homme. Cependant, le contrat historique est le **" droit du plus fort "**¹⁷². Les puissants forcent les faibles, s'assurant leur dépendance en leur promettant la sécurité ; **" le riche, pressé par nécessité, conçut enfin le projet le plus réfléchi qui soit jamais entré dans l'esprit humain ; ce fut d'employer en sa faveur les forces mêmes de ceux qui l'attaquaient "**, et, **" tous coururent au-devant de leurs fers croyant assurer leur liberté ; car avec assez de raison pour sentir les avantages d'un établissement politique, ils n'avaient pas assez d'expérience pour en prévoir les dangers "**¹⁷³. Il s'agit là en définitive d'un "contrat de violence", d'inégalité légalisée.

¹⁶⁹ - ROUSSEAU, (J.J.), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, GF - Flammarion, 1971. p. 168.

¹⁷⁰ - ROUSSEAU, (J.J.), *L'Emile*, Paris, GF - Flammarion, 1966. 629 p. p. 111.

¹⁷¹ - ROUSSEAU, (J.J.), *Du contrat social*, Paris, GF-Flammarion, 1992. 169 p. p. 27.

¹⁷² - *Ibid.* Chap. III, p. 32.

¹⁷³ - ROUSSEAU, (J.J.), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité entre les hommes*, Paris, GF-Flammarion, 1971. 272 p. pp. 238-239.

Or, par sa nature d'égalité, "**aucun homme n'a autorité naturelle sur son semblable**"¹⁷⁴. L'homme va alors penser un contrat "idéal". C'est la raison qui doit être le guide pour trouver la forme d'association politique qui soit capable, tout en respectant en chaque homme la vérité première, de garantir la sécurité des hommes libres et égaux à la fois. Il s'agit de former un pacte social, nous dit Rousseau, de "**trouver une forme d'association qui défende et protège de toute force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'avant. Tel est le problème fondamental dont le contrat social donne la solution**"¹⁷⁵. Cette fois, nous sommes en présence d'un contrat de paix et d'égalité.

Pour compléter cette approche, Jean-Jacques Rousseau fait remarquer que la liberté individuelle n'est en aucune façon aliénable, si ce n'est, dans la mesure où l'homme fait ce choix, qu'il reçoive alors en échange la liberté civile. Il écrit dans le *Contrat* qu'à l'acquis de l'état civil, on peut ajouter la liberté morale, "**qui seule rend l'homme vraiment maître de lui ; car l'impulsion du seul appétit est esclavage, et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté**"¹⁷⁶.

Au-delà de son inaliénable liberté, l'homme a pour Jean-Jacques Rousseau obligation, quasi ontologique, d'y renoncer, sinon dans ce cas c'est alors "**renoncer à sa qualité d'homme, aux droits de l'humanité, même à ses devoirs**"¹⁷⁷.

Il ne fait aucun doute que pour Rousseau l'état de paix est antécédent à l'état de guerre ; corrélativement au fait que l'état de nature précède l'état de société civile. Cependant, à l'état de nature, l'homme est potentiellement autant paisible que violent, mais demeure neutre du fait qu'il vit dans la solitude ou presque, il n'est pas contraint de vivre de manière continue au contact de ses semblables ; il pourrait ainsi être qualifié d'innocent¹⁷⁸.

L'entrée en société est fondée par opposition sur l'appropriation par l'homme d'une partie de ce qui, jusqu'alors, appartenait à tous, ce qui est générateur de violence. Cependant la guerre ne saurait être un type de relation interindividuelle, ce que développe Rousseau dans la seconde partie du *Discours*. Dans leur état de "**primitive indépendance, écrit-il, [les hommes] n'ont point entre eux de rapport assez constant pour constituer ni l'état de paix ni l'état de guerre... C'est le rapport des choses et non des hommes qui constitue la guerre, et l'état de guerre ne pouvant naître des simples relations personnelles.... la guerre privée ou d'homme à homme ne peut exister**"¹⁷⁹.

Ce n'est pas pour autant que la rencontre entre deux être humains ne puisse pas être conflictuelle et violente.

Les contrats particuliers ne sauraient constituer ce que Jean-Jacques Rousseau définit comme état de guerre, qui est selon lui, "**une relation d'Etat à Etat**", dans laquelle les particuliers ne sont ennemis qu'accidentellement, "**non point comme hommes ni même**

¹⁷⁴ - ROUSSEAU, (J.J.), *Du contrat social. Op. Cit. p. 33.*

¹⁷⁵ - *Ibid. p. 39.*

¹⁷⁶ - *Ibid. p. 44*

¹⁷⁷ - *Ibid. p. 34.*

¹⁷⁸ - au sens étymologique de non nuisible, non coupable.

¹⁷⁹ - *Ibid. p. 35.*

comme citoyens, mais comme soldats ; non point comme membres de la patrie, mais comme ses défenseurs " ¹⁸⁰ .

L'Etat est un artefact, de ce fait l'homme en est le responsable ; celui-ci doit garantir les composantes de la vie de l'homme dans les domaines physique, intellectuel et moral.

Dès lors, selon le philosophe, seul le pacte social serait garant de l'état de paix, qui va sans cesse se réactualisant du fait même que l'homme est homme. C'est par la volonté législative de l'homme que peut se constituer l'Etat.

Il s'agit de limiter les effets des conflits, afin que ceux-ci ne dégénèrent pas en violence et en guerre. Ce développement, les Etats occidentaux et industriels l'ont mené de façon indéniable, cependant, " *aux frontières il n'y a pas de pouvoir commun*"¹⁸¹ .

Kant : le devoir de paix

Dans ce prolongement, le philosophe Emmanuel Kant pense qu'une paix authentique ne peut être que celle qui s'instituerait au plan mondial. Il conviendrait pour ce faire, que l'idée de paix devienne l'obligation morale première de l'homme. Si l'on en croit Simone Goyard-Fabre, il semble "**que le projet de paix perpétuelle de Kant apporte une réponse qui hante toute sa philosophie : qu'est-ce que l'homme ?**" ¹⁸² .

Le devoir moral

Si, pour Hobbes, la guerre est inhérente à la nature humaine, il en est de même pour Kant. En effet : "**que l'on songe, écrit le philosophe, à la méchanceté de la nature humaine, qui se montre à nu dans les libres relations des peuples entre eux**" ¹⁸³ . A l'instar des relations que les hommes entretiennent entre eux, il en est de même en ce qui concerne les Etats, "**le problème essentiel pour l'espèce humaine [est] celui que la nature contraint l'homme à résoudre, c'est la réalisation d'une société civile administrant le droit de façon universelle**" ¹⁸⁴ . Le problème est de savoir si le "*bois dont l'homme est fait*"¹⁸⁵ qui est si noueux et si tordu, à quelque chance de se voir un jour redressé. Kant énonce qu'en la matière c'est "**le problème le plus difficile ; c'est aussi celui qui sera résolu en dernier par l'espèce humaine**" ¹⁸⁶ .

Cette vaste entreprise humaine reste une Idée, qui si "**un jour, par hasard [une constitution civile] réussisse à se conserver dans sa forme (heureux hasard, dont on n'imagine pas sans peine la réussite !)**" ¹⁸⁷ ; ou devons-nous admettre que la

¹⁸⁰ - *Ibid.*

¹⁸¹ - CHANTEUR, (J.), *De la guerre à la paix, Op. Cit.* p. 209.

¹⁸² - *ABBE DE SAINT-PIERRE, Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe, présentation de S. GOYARD-FABRE, Paris, Garnier, 1981. p. 103.*

¹⁸³ - KANT, (E.), *Projet de paix perpétuelle, Paris, Hatier, 1988. 74 p. p. 37.*

¹⁸⁴ - KANT, (E.), *Projet de paix perpétuelle, Op. Cit. (5e proposition), p. 76.*

¹⁸⁵ - Cf. KANT, (E.), *Projet de paix perpétuelle, (6^e proposition), et également : KANT, Idée d'une histoire universelle du point de vue cosmopolitique, Paris, GF - Flammarion, p. 78.*

¹⁸⁶ - KANT, (E.), *Projet de paix perpétuelle, Op. Cit. p. 77.*

¹⁸⁷ - KANT, (E.), *Projet de paix perpétuelle, Op. Cit. (7^e proposition), p. 80.*

nature conduit l'espèce humaine " **du degré inférieur de l'animalité au degré supérieur de l'humanité par un art qui lui est propre** " ¹⁸⁸ .

Cependant, si la nature a pourvu l'homme des " **dispositions naturelles qui visent à l'usage de la raison** ", ces dispositions n'ont pas " **dû recevoir leur développement complet au plan individuel** " ; il s'agit de réaliser cette complétude " **seulement dans l'espèce**"¹⁸⁹.

Kant s'interrogeant relativement à la nature, incluant l'homme, il reconnaît que " **l'histoire de la nature commence par le Bien, car elle est l'œuvre de Dieu ; l'histoire de la liberté commence par le mal, car elle est l'œuvre de l'homme** " ¹⁹⁰ .

Ainsi, selon le philosophe, l'homme réunit au cours de l'histoire trois dispositions : celle d'abord de l'animalité qui assure à la fois, et sa conservation et la pérennité de l'espèce ; ensuite vient la disposition pour l'humanité où l'homme entre en contact conscient avec les autres hommes par l'exercice de la raison qui satisfait son amour de soi par la comparaison qu'il peut faire avec les autres hommes ; enfin, la disposition de la personnalité que le philosophe définit comme " **l'aptitude à ressentir le respect de la loi morale en tant que motif en soi suffisant de l'arbitre** " ¹⁹¹ .

Des deux premières dispositions peuvent naître tous les dysfonctionnements entre les hommes qui les conduisent parfois à l'extrême, c'est-à-dire à se faire la guerre. Quant à la troisième proposition, elle définit la possibilité pour l'homme du libre choix de la détermination, liée à la volonté. La liberté fait que l'homme peut s'écarter de " **l'originelle bonté de la nature**"¹⁹², c'est-à-dire du donné initial. Kant définit la caractéristique de la liberté ainsi : " **le concept de liberté, écrit-il, en tant que réalité, en est prouvé par une loi apodictique** ¹⁹³ **de la raison pratique, forme la clé de voûte de tout l'édifice d'un système de la raison pure, y compris de la raison spéculative, et tous les autres concepts** " ¹⁹⁴ .

La liberté, condition de la loi morale, est la " **seule de toutes les idées que nous connaissons a priori**" comme possibilité d'ordre pratique " **sans pour autant la connaître et la comprendre théoriquement. Il n'en résulte [pas] ajoute Kant, une extension de la connaissance théorique de la raison, mais seulement la possibilité de cette extension, qui auparavant n'était que problème et devient ici assertion, et par conséquent la jonction de l'usage pratique de la raison avec les éléments de son usage théorique** " ¹⁹⁵ .

¹⁸⁸ - *Ibid.* p. 81.

¹⁸⁹ - *Ibid.* p. 71.

¹⁹⁰ - Kant développe cette téléologie dans : *Opuscules sur l'histoire : conjectures sur les débuts de l'histoire humaine (1786)* in KANT, (E.), *Opuscules sur l'histoire*, Paris, GF - Flammarion, 1990. 245 p.

¹⁹¹ - KANT, (E.), *La religion dans la limite de la simple raison*, Paris, Vrin, 1952. p. 47. Cité par J. Chanteur, *Op. Cit.* p. 213.

¹⁹² - CHANTEUR, (J.), *De la guerre à la paix*. *Op. Cit.* p. 213.

¹⁹³ - *Il s'agit d'une vérité irréfutable.*

¹⁹⁴ - KANT, (E.), *Critique de la raison pratique (1788)*, Paris, Gallimard, 1985. pp. 21-21.

¹⁹⁵ - *Ibid.*

Dans la critique de la raison pure, Kant avait montré précédemment, en 1781, que "**la liberté n'est ici traitée, écrivait-il, que comme Idée transcendante**" ¹⁹⁶, donc ne pouvant être démontrable scientifiquement.

L'usage même que l'homme fera de sa liberté le détermine à la contingence, il aura la possibilité de choisir le bien tout autant que le mal, étant donné que toute action peut, étant tributaire de la volonté, être choisie sans nullement tenir compte de la loi morale.

Ainsi l'histoire, au fil des générations qui se succèdent, génère la culture. Les dispositions naturelles "**sont entraînées par le progrès de la civilisation ; et réciproquement elles portent préjudice à ces progrès, jusqu'au moment où l'art, atteignant sa perfection, devienne de nouveau nature ; ce qui est la fin dernière de la destination morale pour l'espèce humaine**" ¹⁹⁷. Cette fin dernière, c'est pour le philosophe, l'avènement de la paix perpétuelle, et quoi qu'on n'en puisse garantir ni en "**prédire théoriquement l'avènement, elle suffit au point de vue pratique, et elle nous fait un devoir de tendre à ce but (qui n'est pas purement chimérique)**" ¹⁹⁸. Kant en la matière fait preuve d'optimisme quand il écrit que : "**si c'est un devoir, (la paix) auquel s'ajoute une espérance fondée, de réaliser le règne du droit public, mais par un progrès s'entendant à l'infini, la paix perpétuelle, qui doit succéder à ce que l'on a nommé faussement jusqu'ici des traités de paix... n'est pas une idée vide, mais un problème qui, recevant peu à peu sa solution, se rapproche toujours davantage de son but (car il faut espérer que les mêmes progrès se feront dans des temps de plus en plus courts)**" ¹⁹⁹.

Kant envisage donc le progrès de manière extensive, lequel en viendrait à s'accumuler, reposant sur les *quanta* de progrès de génération en génération.

L'homme est d'ailleurs en ce sens qu'il est tout à la fois "**libre et indépendant de sa sensibilité, de ses impulsions et de ses passions, ce sont elles qui déterminent les guerres**" ²⁰⁰. Il n'en demeure pas moins que pour le philosophe des Lumières, le libre choix de l'homme, dans la longue suite des générations de l'espèce humaine, ce choix doit, au terme de l'histoire conduire à l'élaboration de la paix. En effet, à propos de "**l'Idéal du souverain Bien comme fondement pour la détermination de la fin dernière de la raison pure**", Kant s'interroge en ces termes : "**quel usage pouvons-nous faire de notre entendement, même par rapport à l'expérience, si nous ne nous posons pas des fins ? Or, les fins suprêmes sont celles de la moralité, et il n'y a que la raison pure qui puisse nous les faire connaître**" ²⁰¹.

A terme, les hommes ainsi raisonnables et finis, pourront vivre en présence les uns des autres dans la constitution civile parfaite qui, grâce au politique et au juridique pourra exercer la contrainte pacifique, cependant que la liberté pourra toujours occasionner des choix pour le mal. Il s'agit bien là encore de la notion de devoir, la création de la société civile est l'affaire de l'homme par la médiation de la raison. Il est une espérance, exprimée par le philosophe "**qui s'accomplira peut être un jour, mais qui sait après quelle attente !**

¹⁹⁶ - Cf. KANT, (E.), *Critique de la raison pure*, Paris, Gallimard, 1980. pp. 480-492.

¹⁹⁷ KANT, (E.), *Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine*, in *Opuscles sur l'histoire*, Op. Cit. p. 157.

¹⁹⁸ - KANT, (E.), *Projet de paix perpétuelle*, Op. Cit. p. 52.

¹⁹⁹ - *Ibid.* p. 74.

²⁰⁰ - CHANTEUR, (J.), *Op. Cit.* p.233.

²⁰¹ - Kant, (E.), *Critique de la raison pure*, Op. Cit. p. 679.

C'est que l'on parvienne à découvrir à la place de la variété sans fin des lois civiles les principes de ces lois, pour simplifier, comme on dit, la législation " ²⁰² . Il reste néanmoins qu'en ce domaine " toute notre connaissance, nous dit Kant, commence par les sens, passe de là à l'entendement et finit par la raison. Il n'est pas en nous de faculté au-dessus de cette dernière pour élaborer la matière de l'intuition et pour la ramener sous la plus haute unité de la pensée " ²⁰³ .

Le discours sur la paix s'appuyant sur l'expérientiel serait dépourvu de la dimension normative : **" si on distingue normalité (expérience ordinaire) et normativité (norme rationnelle de l'expérience), il semble que la paix soit plus normative que normale " ²⁰⁴ .** L'essence de la paix en lien avec l'expérience ne renseigne pas sur la perpétuité. La guerre d'un point de vue juridique et moral n'aurait pas à se perpétuer. C'est ce que Kant exprime dans ses **" Articles préliminaires en vue de la paix perpétuelle entre Etats " ²⁰⁵ d'un point de vue normatif, comme lois à établir entre les Etats. Il ne faut pas en effet succomber au doux rêve de la paix, ainsi que l'écrit le philosophe dans son introduction à la Paix perpétuelle, prenant pour allégorie " cette inscription satirique : Pax perpetua, qu'on lisait sur l'enseigne d'un aubergiste hollandais où était peint un cimetière, s'applique-t-elle aux hommes en général, ou particulièrement aux souverains, toujours insatiables de guerre, ou bien seulement aux philosophes qui se livrent à ce doux rêve ? " ²⁰⁶ .**

L'état de paix ne saurait être défini par un état de nature, il est de ce fait nécessaire qu'il soit institué. Il en va des peuples constitués en Etats, comme des individus dans l'état de nature : c'est-à-dire dans l'indépendance de toute loi extérieure, leur voisinage est déjà un préjudice réciproque. Sa sûreté doit être juridiquement garantie pour surmonter l'insociable sociabilité des hommes. L'homme est incapable de vivre ni de concevoir une liberté qui ne soit indépendante de toute loi. C'est en ceci qu'il est naturellement insociable. Outre les tendances à l'agression, c'est la répulsion à entrer en communication avec autrui. L'homme ne recherche pas non plus la solitude, il ressent que les liens établis avec autrui sont nécessaires au développement de ses propres facultés, malgré le caractère conflictuel qu'une collaboration peut représenter. En effet, il refuse d'aliéner son autonomie de décision servant ses intérêts et ses passions. C'est cela, selon Kant, qui menace l'équilibre social, qui dans ce cas s'apparente à un état de nature régi par la guerre généralisée au contraire d'une communauté où chaque individu conduirait paisiblement sa vie. Kant conçoit du scepticisme pour les idées de ceux qui pensent que la nature humaine est bonne et qu'elle doit conduire les nations vers une paix perpétuelle. Cependant, il n'y a pas à désespérer, le conflit est facteur de progrès, le désir de domination génère l'émulation et est lui-même favorable à la prospérité de l'humanité en général. L'Etat, à l'instar de l'individu, doit s'arracher à l'état de nature et gagner l'état de droit.

La menace permanente qui pèse sur l'équilibre social ne peut laisser espérer que la nature humaine génère la paix entre les nations de manière perpétuelle, d'où l'indispensable

²⁰² - Ibid. p. 324.

²⁰³ - Ibid. p. 322.

²⁰⁴ - LEQUAN (M.), *La paix*, p.12.

²⁰⁵ - KANT (E), *Projet de paix perpétuelle*, Op. Cit. pp. 23-74.

²⁰⁶ - F. Proust signale dans une note que Kant reprendrait ici une formule ironique de Leibniz. In Kant, *Vers la paix perpétuelle*, Paris, GF-Flammarion, 1995, p. 188.

aspect normatif. Ce sont les six articles préliminaires et nécessaires de Kant pour espérer établir une paix perpétuelle entre les Etats :

- la paix *doit* être franche de toute réserve secrète visant à recommencer la guerre ;
- aucun Etat *ne peut* être acquis par un autre ;
- avec le temps les armées permanentes *doivent* disparaître ;
- les intérêts extérieurs de l'Etat *ne doivent pas* être tributaires des dettes nationales ;

un Etat *doit* pouvoir être autonome dans la constitution de son gouvernement ;
dans une guerre *il ne faut pas* rendre impossible le retour à la paix.

Suivent ensuite les articles qui définissent un traité de paix perpétuelle entre les Etats : "*l'état de paix parmi les hommes vivant les uns à côté des autres n'est pas un état de nature, lequel est bien plutôt un état de guerre, sinon déclarée, du moins menaçante. Il a donc besoin d'être établi...*"²⁰⁷ :

- la constitution civile de chaque Etat *doit* être républicaine ;
- le droit des gens *doit* être fondé sur une fédération d'Etats libres ;
- le droit cosmopolite *doit* se borner aux conditions d'une hospitalité universelle.

La guerre contient en elle-même une règle de droit, qui suppose que l'on puisse accrédi- ter une possible paix. Et, en considérant le concept de guerre, rien ne permet de conclure en définitive à sa permanence.

L'homme présenterait les deux instincts : l'un guerrier et l'autre pacifique. La contrainte est de faire vivre ensemble les différences : des pluralités de singularités.

Si, selon Kant, l'intention de la nature est de faire de la discorde un moyen de concorde, ou encore de faire de la guerre un instrument de paix, Hegel accorde quant à lui à la guerre un pouvoir de former la conscience humaine. La nature est sublimée par l'expérience de la mort risquée et donnée : "**ce caractère passager devient quelque chose de voulu et la négativité qui est à sa base devient l'individualité substantielle propre de l'être moral**" ²⁰⁸ . Pour Hegel la guerre est un mouvement nécessaire à la vie, tandis que la paix est une tranquillité annonciatrice de mort. Toute guerre, tant pour Kant que pour Hegel, est guerre d'indépendance, mais pour Hegel elle est guerre de souveraineté entre Etats, ce qu'elle n'est pas pour Kant où dans ce cas elle est défensive et de résistance.

"*Vers la paix perpétuelle*" fait l'objet de critiques de la part de Hegel. Pour lui ce projet repose sur des présupposés moraux que l'histoire vient contredire : "**la conception kantienne d'une paix éternelle par une ligue des Etats qui réglerait tout conflit et qui écarterait toute difficulté comme pouvoir reconnu par chaque Etat, et qui rendrait impossible la solution par la guerre, suppose l'adhésion des Etats, laquelle reposerait sur des motifs moraux subjectifs ou religieux, mais toujours sur leur volonté souveraine particulière, et resterait donc entachée de contingence**" ²⁰⁹ .

Quant à la pérennité de la paix, celle qui est qualifiée de paix civile, elle se maintient en donnant aux antagonismes un statut juridique, que ce soit au plan individuel ou collectif où s'exercent les tensions entre opinions différentes. A l'opposé, tout dogmatisme fige une position en interdisant tout dialogue entre les parties concernées. Les instruments de la paix civile républicaine sont la liberté d'expression et l'obéissance à la constitution.

²⁰⁷ - KANT (E), *Projet de paix perpétuelle*, p. 31.

²⁰⁸ - HEGEL, *Principes de la philosophie du droit*, § 324.

²⁰⁹ - HEGEL, *op. Cit.*, § 334.

La raison d'être de la paix apparaît dès lors comme un espace où les antagonismes peuvent dialoguer afin qu'émerge du "nouveau" à partir des confrontations, des conflits et de leurs interprétations. Par conséquent, naît la nécessité de surseoir à la violence, de ménager du temps permettant de différer le jugement trop hâtif, cause d'escalade vers la violence. La médiation opérée grâce au temps assure un décalage positif en reculant la décision de passer à l'acte, ce qui laisse la place à la confrontation : "**il faut être riche en opposition, ce n'est qu'à ce prix-là que l'on est fécond...**" ²¹⁰ . L'aspect logique de la relation guerre-violence-paix nous montre qu'en fait, la paix peut n'être qu'une forme atténuée de la guerre comme dans le cas de la guerre froide ou de la paix armée contrainte. La paix civile, intérieure, peut également être propice à la préparation de guerre extérieure. Dans les deux cas le résultat serait une forme guerrière de la paix qui combat pour la liberté contre des ennemis désignés, sorte de diplomatie de la violence. La paix est plus maîtrise de la violence que sa suppression. Le surcroît de forces inemployées provoque la guerre. De plus, la paix requiert à la fois la liberté d'exprimer un point de vue singulier mais également la nécessité du mouvement de la vie.

Ainsi, le pacifisme politique et juridique n'a rien de commun avec un pacifisme idéal qui dénierait toute vertu à la guerre. Politique, le pacifisme œuvre pour éviter les guerres en axant son action sur la coopération, en n'excluant pas, par exemple qu'une force armée veille à la maintenance des institutions garantissant les libertés fondamentales aux peuples de disposer d'eux-mêmes. Il permet également la sauvegarde de la possible contestation.

La guerre se déclare unilatéralement, elle n'attend aucune réponse en termes d'accord. Cependant, qu'une déclaration de paix donne acte de la parole de l'autre, elle institue un espace de communication. Inversement, quand les armes parlent, les hommes se taisent. Selon ces termes, la paix est un contrat qui suit une médiation du temps donné à la réflexion, à la confrontation et à la discussion. Etablir la paix entre parties adverses c'est *instituer* une régulation où l'on passe du devoir-être à l'être. Ainsi, c'est faire de la paix un impératif. La paix est le résultat de la volonté morale des personnes dans un monde qui demeure livré à la violence.

Du point de vue de sa territorialité, la paix intérieure délimite des frontières. De ce fait, on peut concevoir qu'il y ait autant de paix que d'unités individuelles. Corrélativement l'universalité trouve son extériorité dans les particularités, et l'ensemble des particularités se verra réduit par l'action du pouvoir, pour lequel elles sont des "extériorités". Ainsi, la paix présentera différents degrés selon la plus ou moins grande conformité de la "paix particulière" en regard de l'ensemble.

Si nous envisageons son extension, il est indispensable d'allier homogénéité et consensus. Par exemple, le Dieu d'Israël réservera la paix à son peuple, le Dieu des armées enclôt son peuple en une communauté solidaire, homogène, sans pour autant signifier identité des membres. La paix, qualifiée d'intérieure confère à celle-ci une propriété spatiale. La paix intérieure de l'âme se dilue dans une intériorité symbolique ; il n'en demeure pas moins qu'il y ait des limites déterminées à cette intériorité. La paix intérieure peut s'opposer à la guerre extérieure, cependant qu'elle ne s'opposera pas *de facto* à la paix extérieure. Ainsi la paix intérieure maîtrise l'altérité interne, assurant par là même sa conservation, elle ne peut poursuivre son mouvement dynamique qu'en gagnant l'extériorité, faute de quoi elle se rigidifie et se dogmatise pour finalement ne plus perdurer que par la violence interne.

²¹⁰ - Nietzsche, *Le crépuscule des idoles*, pp. 99-100.

Inversement, une paix interne déficiente sera confortée par la guerre extérieure, le contraire de la paix ne serait pas une guerre extérieure mais plutôt dans ce cas une guerre intérieure.

La raison veut la paix, le politique et le juridique tentent de s'en approcher par devoir, la paix n'ayant selon toute vraisemblance jamais existé entre les hommes. Le devoir de la raison prescrit que l'on ne puisse poser un *a priori* d'impossibilité : **" L'idée de paix est celle d'une raison universellement partagée et non un rêve de quelque esprit isolé, ou le jeu subjectif de l'imagination "** ²¹¹ . En ce sens, la paix, quant à son établissement, n'est ni une utopie, ni non plus une *uchronie* : rien en effet ne s'oppose de s'en rapprocher sans cesse, bien qu'on ne puisse jamais y atteindre totalement, telle une image asymptotique. Cela, au demeurant est salutaire pour l'homme, du fait même que la confrontation ne pourrait plus avoir lieu, ce qui à terme occasionnerait la guerre par une sorte d'implosion révolutionnaire. **" On ne peut montrer que la paix existe ni qu'elle est impossible... la récurrence des guerres n'invalide en rien le caractère d'impératif catégorique de la paix "** ²¹² .

Notes sur le pacifisme

Nous tenterons ici d'apporter un éclairage sur le terme de pacifisme ainsi que sur les notions qu'il recouvre ; ces éléments venant nourrir notre questionnement et notre réflexion sur la guerre et la paix.

Au delà de la connotation péjorative que porte le terme de pacifisme au sein de notre culture et de notre histoire, nous pouvons lui accorder le fait que des hommes, tout au long de l'histoire ont démontré leur profonde aspiration au développement d'un état de paix.

Nous pouvons mettre en évidence trois moments, non nécessairement chronologiques, qui du point de vue historique correspondent à trois options pacifistes. Il y a d'abord la volonté d'éviter la guerre qui est une vision idéaliste de la société politique, mais qui perd le contact avec les réalités relationnelles entre les Etats où dominent les rapports de forces. C'est le fait du politique, traduit par une volonté d'éviter la guerre en recherchant un équilibre négocié par des traités est basé sur la confiance. Or, aucun Etat ne peut, selon l'esprit réaliste, fonder sa propre sécurité sur une confiance en la vertu d'un Etat voisin. Un seul Etat peut déclarer la guerre, cependant que pour conclure la paix il en faut au moins deux.

Le pacifisme peut ensuite reposer sur l'idée de fonder une paix durable établie sur le droit naturel, c'est ici le fait du théologien. Cette idée est mise en pratique par le juriste qui établit des règles d'arbitrage, de désarmement. Cette paix par le droit n'établit en aucun cas des conditions de sécurité pour les peuples dans la mesure où une instance juridique n'est pas appuyée par une force supranationale légitimée.

Le pacifisme peut enfin prendre la forme d'un refus radical de la guerre, considérée comme le mal absolu auquel aurait à faire face l'humanité. C'est l'intransigeance du croyant, c'est l'inspiration du moraliste qui juge la guerre indigne de l'homme. C'est en avec d'autres mots le refus de la guerre à *tout prix* qui se matérialise par exemple par l'objection de conscience.

Au cours de l'histoire, nous pouvons constater qu'une oscillation et une interpénétration entre ces trois options est à l'œuvre en raison directe des événements sociaux et politiques qui vont infléchir les courants de pensées. Dans l'Antiquité les situations sont plus tranchées,

²¹¹ - KANT (E), *Critique de la raison pure*, p. 233.

²¹² - LEQUAN (M.), *La paix*, pp. 38-39.

la guerre occupe une place d'honneur ; les Cités et les Empires se sont fondés et affirmés grâce à leurs faits d'armes.

Le rêve d'un monde chrétien pacifié

Nous avons vu avec Erasme de Rotterdam, que le christianisme au cours de la Renaissance a développé et nourri le rêve d'irénisme. Lors de cette période charnière dans l'histoire de l'humanité, les guerres sont le quotidien de beaucoup d'hommes.

De son côté Rabelais avec son Gargantua, écrit en 1534, deux ans avant la disparition d'Erasme, va mettre en scène **" l'attitude des bons géants, faite de sagesse et de fermeté, [face] à la frénésie de conquêtes des princes du temps "** ²¹³ . Montaigne également évoque les méfaits de la guerre dans ses *Essais* que **" Dieu, écrit-il, doit son secours extraordinaire à la foi et à la religion, non pas à nos passions. Les hommes y sont conducteurs et s'y servent de la religion ; ce devrait être tout le contraire "**. Cependant si l'auteur des *Essais* voit la guerre comme une *"maladie humaine"*²¹⁴, le monde païen quant à lui n'est pas concerné. Il affirme que la guerre ne concerne pas les cannibales chez lesquels **" la guerre est toute noble et généreuse... elle n'a d'autres fondements que la seule jalousie de la vertu. Ils ne sont pas en débat de la conquête de nouvelles terres, car ils jouissent encore de cette uberté ²¹⁵ naturelle qui fournit sans travail et sans peine de toutes choses nécessaires, en telle abondance qu'ils n'ont que faire d'agrandir leurs limites "** .

Or, en ce qui concerne le monde chrétien **" quant à la guerre qui est, poursuit Montaigne, la plus grande et pompeuse des actions humaines, je saurais volontiers si nous en voulons servir pour argument de quelque prérogative, ou, au rebours, pour témoignage de notre imbécillité ²¹⁶ et imperfection ; comme de vrai la science de nous entredéfaire et entre-tuer, de ruiner et perdre notre propre espèce, il semble qu'elle n'a pas beaucoup de quoi se faire désirer aux bêtes qui ne l'ont pas "** ²¹⁷ .

Ce sont les puissants qui sont mis en cause, ne sont-ce pas eux qui déclenchent les guerres par orgueil et ambition ! A l'instar du manque de sagesse de Pâris, Montaigne rappelle que **" l'envie d'un seul homme, un défit, un plaisir, une jalousie domestique, cause qui ne devrait pas émouvoir deux harangères à s'égratigner, c'est l'âme et le mouvement de tout ce grand trouble "** ²¹⁸ . C'est encore Fénelon, évêque de Cambrai, qui à partir de 1685, va critiquer de manière véhémement les guerres de Louis XIV et affirmer qu'en fin de compte, **" il n'y a presque point de guerre, même heureusement terminée, qui ne fasse beaucoup plus de mal que de bien à un Etat "** ²¹⁹ .

²¹³ - DEFASNE, (J.), *Op. Cit.* p. 16.

²¹⁴ - MONTAIGNE, *Essais*, *Op. Cit.* Tome I. Chap. XXXI, p. 309.

²¹⁵ - *Abondance (du latin ubertas)*

²¹⁶ - *Faiblesse.*

²¹⁷ - MONTAIGNE, *Op. Cit.* Tome II. Chap. XII, PP. 182-183.

²¹⁸ - *Ibid.* p. 184.

²¹⁹ - FENELON, *Direction pour la conscience d'un Roi ou examen de conscience sur les devoirs de la royauté*. Source : http://gallica.bnf.fr/fonds_textes/

Ces conceptions sont initiées et soutenues par des hommes, restant peu nombreux eu égard au fait que ce sont des lettrés, qui voient dans les guerres des actions fratricides qui déchirent la communauté chrétienne.

Jean Defrasne fait remarquer que **" le pacifisme [comme mouvement d'idées] n'apparaît au milieu du [XVIIe] siècle que dans les sectes protestantes qui proscrivent la violence et refusent le service armé. C'est le cas des Frères Moraves dont l'un d'eux, Comenius, écrit dans le Panegersia ou réveil universel en 1645 : la voie d'unité consiste en une union générale de toute la race humaine "** ²²⁰ .

La Franc-maçonnerie est créée en 1717 à Londres, puis en 1732 à Paris. Son objectif est de développer l'esprit de fraternité entre les peuples. C'est Ramsay qui rédige le **" Discours établissant les principes fondamentaux de la Franc-maçonnerie française "** en 1738. Ramsay proclame que **" l'amour de la patrie mal entendu et poussé à l'excès détruisait souvent dans les Républiques guerrières l'amour de l'humanité en général... Les hommes ne sont pas distingués essentiellement par la différence des langues qu'ils parlent, des habits qu'ils portent, des pays qu'ils occupent, ni des dignités dont ils se revêtent. Le monde entier n'est qu'une grande République dont chaque nation est une famille et chaque particulier un enfant "** ²²¹ .

Un monde en paix par le droit ?

Au XVII^e siècle, l'aspect juridique relatif à la guerre se développe. Le constat des désastres causés par les guerres va être le levain de ces réflexions. C'est en effet à l'occasion des conflits armés que le pacifisme se régénère et évolue vers son aspect de nature juridique.

Ses initiateurs vont mettre en exergue le fait que les maux engendrés par les guerres sont sans commune mesure avec ceux auxquels elle a la prétention de remédier.

Hugo de Groot, dit Grotius, réfugié en France après s'être évadé de Hollande suite à des querelles politico-religieuses qui l'avaient conduit en prison, publie en 1625 à Paris **"Le droit de la guerre et le droit de la paix"**. Ce texte immense de près de neuf cents pages vise à établir la paix juridique ou encore la paix dans le droit des gens.

Selon Grotius la paix entre les Etats se doit de reposer sur cinq principes fondamentaux ; elle doit être assurée par : le droit des gens ; une société internationale ; une condamnation de la guerre ; la sacralisation des traités de paix et de l'engagement pris ; l'inviolabilité de la neutralité.

Il s'agit d'un droit positif, juridique. Il comprend un droit de la guerre, lequel organise les rapports entre les belligérants, ainsi qu'entre les vainqueurs et les vaincus à l'issue des combats. Ce droit trouve sa légitimité dans la volonté libre des peuples et se réfère au droit divin.

C'est avant tout la paix qui doit être recherchée, celle-ci suppose une société, et tout ce qui se situe en contravention de fait avec le droit naturel met en péril l'humanité. L'homme appartient à un tout cosmopolitique, à une unité supérieure à une société donnée, dont les Etats font également partie. **" Or, la guerre, nous dit Grotius, est de la plus haute importance, comme étant la source d'où découlent ordinairement des maux nombreux, même pour les innocents. Aussi quand les opinions sont partagées, il**

²²⁰ - Cité par J. Defrasne, in *Le pacifisme*, Op. Cit. p. 25.

²²¹ - *Le Discours de Ramsay. 1ère partie (1738)* : <http://reunir.free.fr/fm/txthisto.htm>

faut pencher vers la paix " ²²² . Grotius propose alors " *trois moyens par lesquels on peut éviter que les différends n'éclatent en guerre* " ²²³ .

Le premier est la discussion plutôt que la force, **" il ne faut recourir à la seconde que s'il n'est pas possible de faire usage de la première " ²²⁴ .**

Le second moyen c'est l'arbitrage par un tiers impartial. Il serait inique dans le cas où l'une des parties revendiquerait l'arbitrage que la seconde s'y refuse. Se référant à Plutarque, Grotius rappelle qu'on ne doit en **" venir à la guerre, avant que toute espérance d'obtenir un arbitrage se fut éteinte " ²²⁵ .**

Enfin, le troisième moyen à mettre en œuvre afin d'éviter une guerre est celui de **"la voie du sort"**. En cela Grotius indique se référer à St Thomas, selon lequel **" si l'on cherche ce que l'on doit faire, c'est le sort consultatif ; tandis que par le sort divinatoire on s'enquiert de ce qui arrivera " ²²⁶ . C'est également dans le Livre des Proverbes que Grotius puise les éléments dans sa réflexion : **" le sort met fin aux querelles et décide entre les puissants " ²²⁷ .****

On peut ainsi constater que l'attachement et la recherche de l'établissement de la paix demeurent présents même en cas de guerre, qui n'est pas niée dans sa possibilité de nécessité extrême.

Entre les ennemis déclarés, il demeure une communauté humaine qui est fondée sur la raison et la possibilité qu'ont les différentes parties en présence de parler, d'avoir recours à l'arbitrage ou encore de solliciter "la voie du sort". Ceci caractérise la société humaine, et, c'est selon Grotius, de **" cette communauté de raison et de langage que naît cette obligation [de tenir] la promesse " ²²⁸ . Ce qui ici est majeur c'est que **" la promesse confère par elle-même un droit nouveau " ²²⁹ .****

Toutes les nations font partie intégrante d'une grande société civile. La paix peut être sauvegardée, y compris au moyen de la guerre, en cas de violation de la promesse faite, le droit doit garantir contre la violence illégitime.

C'est dans le même courant de pensée que celui de Grotius que se positionne le **" *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe* " de l'Abbé de Saint-Pierre publié en 1713 ; **" mon dessin, écrit-il dans sa préface, est de proposer des moyens de rendre la paix perpétuelle entre les Etats chrétiens " ²³⁰ .****

Suite à la paix de Westphalie en 1648, les options visaient à établir une paix d'équilibre entre les forces en présence, ce qui ne saurait garantir la stabilité, du fait que ces situations

²²² - GROTIVS, (H.), *Le droit de la guerre et de la paix*, Paris, PUF, 1999. 838 p. (II. Chap. XXIII, VI) p. 544.

²²³ - *Ibid.*

²²⁴ - *Ibid.* (2. 23. VI).

²²⁵ - *Ibid.* (2. 23. VII).

²²⁶ - THOMAS, *Somme théologique* (II, 2, Q XCV, art. 8. Rep.) Source Académie de Nice, textes numérisés – <http://www.ac-nice.fr/philo/thomas-somme-theologique/>

²²⁷ - GROTIVS, *Op. Cit.* (Pr. 18. 18.)

²²⁸ - GROTIVS, *Op. Cit.* L. III. Chap. XIX, I, 3. P.773.

²²⁹ - *Ibid.*

²³⁰ - Abbé de Saint-Pierre, *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*, Fac-similé, Paris, Garnier, 1981. 602 p.

s'apparentent à une paix armée. Ceci implique le développement de germes conflictuels et bellicistes. C'est à cette sorte de maladie que l'Abbé va s'employer à fournir des propositions de remèdes : **" processus de guérison, poursuit-il, d'un mal grand, invétéré, et pour lequel seul on n'a jusque-là employé que des remèdes très inefficaces "** ²³¹. C'est la raison pour laquelle l'Abbé va s'employer à concevoir un projet de paix perpétuelle reposant sur des conceptions juridiques. Il ne s'inscrit aucunement dans une réflexion politique, même s'il fait référence au grand dessein d'Henry IV et de son ministre Sully. Il n'envisage pas de modification des frontières existantes, son étude prend pour point de départ fondamental les délimitations territoriales qui ont été établies lors des derniers traités²³².

Le projet de paix perpétuelle se compose pour l'essentiel de cinq articles²³³ qui regroupent l'ensemble des réflexions menées par l'Abbé. Il repose sur des clauses dont les conditions d'organisation seraient susceptibles d'une part, d'établir la paix et d'autre part d'en assurer la pérennité.

L'article premier prévoit une alliance perpétuelle entre les signataires ; il s'agit de s'assurer contre les guerres étrangères, ce qui implique le projet de formation d'un espace communautaire avec des frontières aux bornes des pays de l'alliance. Cette alliance doit également garantir contre les risques de guerre civile en son sein, ainsi que la **" sûreté entière de la conservation en entier de leurs Etats "** ²³⁴. Cette alliance doit par ailleurs garantir la sûreté de **" leur personne et de leur famille quant à la possession de la souveraineté, selon l'ordre établi dans la nation "**.

Les dépenses militaires doivent être tant réduites qu'harmonisées. Du point de vue économique, les conceptions de l'Abbé ne sont pas moins progressistes ; il propose en effet que l'alliance perpétuelle permette de **" procurer mutuellement une augmentation très considérable du profit annuel que produiront la continuité et la sûreté du commerce... "**, c'est encore, envisagé du point de vue mutuel, **" le perfectionnement des lois, des règlements, et... la grande utilité de plusieurs excellents établissements "**.

Les différends ne manqueront pas de naître entre les membres de l'alliance mutuelle ; aussi doit-elle en assurer le prompt règlement **" sans risques et sans frais "**.

Le second article stipule que **" chaque allié contribuera, à proportion des revenus actuels et des charges de son Etat, à la sûreté et aux dépenses communes de la grande alliance "**.

Il faut noter ici l'importance de l'Article II qui stipule que **" la société européenne ne se mêlera point du gouvernement de chaque Etat, si ce n'est pour en conserver la forme fondamentale et pour en donner un prompt et suffisant secours aux princes dans les Monarchies, et aux magistrats dans les Républiques, contre les séditions et les rebelles. Ainsi elle garantira que les souverainetés héréditaires demeurent héréditaires de la manière et selon l'usage de chaque nation ; que les élections demeurent de même électives dans les pays où l'élection est en usage ; que, parmi les nations où il y a des capitulations, ou bien des conventions que l'on appelle Pacta Conventta, ces sortes de traités seront exactement observés, et que ceux qui, dans les Monarchies, auraient pris les armes contre le prince, ou qui, dans les Républiques,**

²³¹ - *ABBE DE SAINT-PIERRE, Op. Cit. (préface : v, j).*

²³² - Ici le traité d'Utrecht (1712-1713) qui dessine la nouvelle carte de l'Europe.

²³³ - *ABBE DE SAINT-PIERRE, Op. Cit. Quatrième discours, pp. 279-391.*

²³⁴ - *Ibid.*

les auraient prises contre quelques-uns des Premiers Magistrats, seront punis de mort, avec confiscation dans biens " ²³⁵ .

L'article trois, quant à lui est majeur en ce sens qu'il prévoit que "*les Grands Alliés*" renoncent "*pour jamais à la voix des armes*" entre eux. Dans cette mesure, ils prévoient de recourir à la conciliation par le moyen de la "**médiation du reste des Grands Alliés dans le lieu de l'Assemblée Générale "**.

Le quatrième article reconnaît le droit de la Force Juridique de la Grande Alliance, qui pourra intervenir en son sein si une "**puissance condamnée refusait de s'incliner devant la décision arbitrale "**.

Enfin, l'article cinq prévoit qu'en aucun cas ces cinq articles fondamentaux ne pourront être modifiés, cependant que "**les plénipotentiaires, à la pluralité des voix, [pourront régler] dans leur assemblée perpétuelle tous les articles qui seront jugés nécessaires et importants, pour procurer à la Grande Alliance plus de solidarité, plus de sûreté et tous les autres avantages possibles "**.

Ces cinq articles fondamentaux posent le statut d'une fédération d'Etats, ils établissent un contrat d'assurance mutuelle contre la guerre, tant étrangère que civile. Cette ligue européenne prévoit de regrouper vingt quatre Etats²³⁶, chacun serait représenté par un député ou un sénateur. Dans la société européenne, telle que l'envisage l'Abbé, l'article deux est d'une grande importance dans la mesure où il édicte un principe de non-ingérence de l'Alliance en tant qu'institution dans les affaires internes des Etats membres.

Il est à noter que, sans présumer que ces dispositions étaient présentes à l'esprit des fondateurs de la Société de Nations, et plus tard de l'ONU, le projet de paix pour l'Europe de l'Abbé de Saint-Pierre établissait déjà les prémisses des directives qui allaient voir le jour quelques siècle plus tard.

Le projet de l'Abbé est considéré par Jean-Jacques Rousseau comme "**un livre solide et pensé, et il est très important qu'il existe "** ²³⁷ ; cependant que selon lui, son auteur se serait insuffisamment interrogé sur les moyens à employer pour réaliser ce projet.

Remarquons également que ce travail de réflexion de Rousseau coïncide avec celui qu'il mène sur le "*Contrat social*"²³⁸. Il écrit dans le "*Jugement* " : "**si jamais vérité morale fut démontrée, il me semble que c'est l'utilité générale et particulière de ce projet "** ²³⁹ .

Mais Jean-Jacques Rousseau sais les incohérences que sont susceptibles de développer les hommes. Il constate que dans le cas où une République européenne serait créée, "**ces mêmes princes qui la défendraient de toutes leurs forces si elle**

²³⁵ - **ABBE DE SAINT-PIERRE, Op. Cit. Quatrième discours, p. 290.**

²³⁶ - **ABBE DE SAINT-PIERRE, Op. Cit. Quatrième discours p. 224.** L'Abbé de Saint-Pierre les cite ainsi : "*France, Espagne, Angleterre, Hollande, Savoie, Portugal, Bavière et associés, Venise, Gênes et associés, Florence et associés, Suisses et associés, Suède, Danemark, Pologne, Pape, Moscovie, Autriche, Curlande et associés (comme Dantzig, Hambourg, Lubeck, Rostok), Prusse, Saxe, Palatin et associés, Hanovre et associés, Archevêques Electeurs et associés*".

²³⁷ - **ROUSSEAU, (J.J.), *Projet de paix perpétuelle de Monsieur l'Abbé de Saint-Pierre, Paris, Gallimard. Tome III, 1979.* pp. 563-591.**

²³⁸ - Le *Contrat social* paraît au mois d'avril 1762, *Emile* au mois de mai de la même année. Le "*Jugement sur le projet de paix perpétuelle*" paraît quant à lui en 1761.

²³⁹ - **ROUSSEAU, (J.J.), Op. Cit.**

existait s'opposeraient maintenant de même à son exécution et l'empêcheraient infailliblement de s'établir comme ils l'empêcheraient de s'éteindre... Ainsi l'ouvrage de l'Abbé de Saint-Pierre sur la paix perpétuelle paraît d'abord inutile pour la produire et superflu pour la conserver ". Pour le genevois, il ne suffit pas "d'assembler un congrès" pour que la paix s'installe et demeure, qui plus est dans la perpétuité ; car, " **si un accord n'a pas lieu, il n'y a que la force qui puisse y suppléer, et alors il n'est plus question de persuader, mais de contraindre, et il ne faut pas écrire des livres, mais lever des troupes** ". Nonobstant la sagesse du projet, " **les moyens de l'exécuter se servaient de la simplicité de l'auteur... il jugeait comme un enfant des moyens de l'établir** " ²⁴⁰ .

Pour le philosophe, il n'en demeure pas moins que si ce projet n'a pas été adopté, cela ne prouve aucunement qu'il ne soit pas bon, " **qu'on dise au contraire qu'il était trop bon pour être adopté ; car le mal et les abus dont tant de gens profitent s'introduisent d'eux-mêmes** ". Rousseau anticipe avec une certaine lucidité ce que montrera l'histoire, " **on ne voit point de lignes fédératives, écrit-il, s'établir autrement que par des révolutions, et sur ce principe, qui de nous oserait dire que cette ligue européenne est à désirer ou à craindre ? Elle ferait peut-être plus de mal tout d'un coup qu'elle n'en préviendrait pour des siècles** " ²⁴¹ .

Si les propositions d'institution d'un droit international et du cosmopolitisme se développent au cours du XVIII^e siècle, Il ne faut cependant pas négliger l'intensité des rivalités nationales.

Attachée à la paix en 1789, la France voit en 1790 la Constituante détenir la souveraineté nationale ; le roi n'a que le droit de proposer la guerre. Comme expression de son pacifisme, la Constituante vote le 22 mai le décret selon lequel " **la nation française renonce à entreprendre aucune guerre dans la vue de faire des conquêtes et elle n'emploiera jamais ses forces contre la liberté d'aucun peuple** " ²⁴² . Certains constituants dont Mirabeau vont alors s'inquiéter de ces déclarations : " **la paix perpétuelle demeure un rêve et un rêve dangereux s'il entraîne la France à désarmer devant une Europe en armes** " ²⁴³ .

Cependant, fin 1791, cette même France s'oriente vers une politique guerrière. La complexité contextuelle de cette époque conduit à un changement de cap qui va embraser l'Europe jusqu'en 1815 ; " **la tentation est grande, écrit, Jean Defrasne, de susciter une croisade de la liberté, une guerre des patriotes contre les rois** " ²⁴⁴ . Parallèlement, les désirs de paix demeurent néanmoins présents ; on retrouve une constante : faire la guerre afin que s'établissent la paix ; Vergniaud, chef des Girondins et membre de la Convention, s'exprimant au lendemain de la bataille de Jemmapes, déclarait : " **il a péri des hommes, mais c'est pour qu'il n'en périsse plus** " ²⁴⁵ . Dès lors, l'ambiance est belligène, cependant le levain du pacifisme demeurerait présent.

Le 15 juin 1793, la Convention traite du projet de constitution portant sur les rapports de la République française avec la nation étrangère. A cette occasion l'Abbé Grégoire, alors

²⁴⁰ - *Ibid.*

²⁴¹ - ROUSSEAU, (J.J.), *Op. Cit. Ibid.*

²⁴² - Titre VI de la Constitution. Source : <http://revolution1789.free.fr/>

²⁴³ - *Ibid.*

²⁴⁴ - DEFRASNE, (J.), *Op. Cit. p. 40.*

²⁴⁵ - *Ibid. p. 45.*

député du Loir-et-Cher, présentait les vingt et un articles de la déclaration du droit des gens. L'idée fondamentale de ce texte est que **" l'intérêt particulier d'un peuple est subordonné à l'intérêt général de la famille humaine ²⁴⁶ . Les peuples qui sont en guerre doivent laisser libre cours aux négociateurs propres à ramener la paix " ²⁴⁷ .**

En 1848, après le *statu quo* qui s'était établi depuis 1815 entre le nationalisme et le pacifisme, réapparaît le rêve pacifiste à l'exemple d'un instituteur, futur communard : Lefrançais, qui écrit **" on va constituer une société de justice dont tous les membres seront vraiment libres et égaux... puis, qui sait, la contagion aidant, si bientôt l'Europe entière ne va pas se transformer en une fédération de peuples libres ? " ²⁴⁸ .**

C'est également vers cette époque qu'apparaissent les premières sociétés de paix dans les pays de tradition libérale et protestante, en 1815, aux Etats-Unis en général, puis en 1828 à Boston plus particulièrement. Il faut attendre 1840 pour que la société de paix soit fondée à Paris par Eugène Niboyer. Ce seront ensuite les Congrès Internationaux de la Paix qui verront le jour, en 1843 à Londres, 1848 à Bruxelles et 1849 à Paris.

C'est lors de ce troisième congrès international de la paix de Paris, le 21 Août 1849 que Victor Hugo est élu président. Il s'exprime en cette occasion, rêvant d'une Europe unifiée et pacifiée, en ces termes : **" Un jour viendra, où vous, France, vous Russie, vous Italie, vous Angleterre, vous Allemagne, vous toutes, nations du continent, sans perdre vos qualités distinctes et votre glorieuse individualité, vous vous fondrez dans une unité supérieure et vous constituerez une fraternité européenne. Un jour viendra où les boulets et le bombes seront remplacés par les votes, par le suffrage universel des peuples, par le vénérable arbitrage d'un grand sénat souverain... Un jour viendra où l'on verra ces deux groupes immenses : les Etats-Unis d'Amérique, les Etats-Unis d'Europe, placés en face l'un de l'autre ²⁴⁹ ".** Cet élan généreux, qui annonce par la voix de Hugo une Europe unifiée, perdra ses illusions, le second Empire avait soif de gloire militaire.

Pacifisme et progrès

La société du XIX^e siècle, avec la révolution industrielle, mettra pour une part sa confiance dans la science et en viendra à croire qu'un progrès continu serait le moteur qui devrait conduire à la paix. Sans doute pensait-on avec les positivistes que la guerre allait disparaître. L'histoire montre hélas que c'était là une grave erreur et qu'inversement les guerres allaient s'étendre à l'Europe entière et que la science, par ailleurs, allait mettre au point des moyens de destruction jusqu'alors jamais égalés. Comte et Littré envisagent l'éradication des guerres. Ils pensent que la démocratie et le socialisme seraient les vecteurs d'un tel événement. Proudhon sera quant à lui le fervent défenseur du fédéralisme, tout en s'inscrivant contre un pacifisme sentimental. Dans son ouvrage *"La guerre et la paix"*, publié en 1861, il développe le principe de paix par le droit de la force en exprimant que la paix sans la guerre ne peut se concevoir ni se comprendre.

²⁴⁶ - Article IV.

²⁴⁷ - Article XVII.

²⁴⁸ - Source : <http://www.iisg.nl/articles/html/>

²⁴⁹ - Discours inaugural de Victor Hugo lors du troisième Congrès International de la Paix (extraits). Source : <http://www.ac-liles/archives>

Imaginer supprimer la guerre reviendrait selon Proudhon à dégrader le genre humain²⁵⁰. La paix et la guerre ont été jusqu'alors mal comprises ; la paix, en la matière doit devenir **" positive, réelle, formelle... et ne peut être qu'une manifestation de la conscience universelle "**²⁵¹.

Pacifisme et internationalisme

C'est en 1864 qu'est fondée à Londres la première Internationale ouvrière. Elle se montrait prudente à ses débuts quant aux prises de positions dans le champ politique ; ensuite, devenue d'obédience marxiste après avoir été sous l'influence proudhonienne, elle considère la guerre comme une des contradictions du capitalisme, et celle-ci en définitive, selon cette idéologie, doit mener à l'affaiblissement de celui-là.

Le 12 juillet 1870, quelques jours avant le début des hostilités entre la France et l'Allemagne, les membres parisiens de l'Internationale publient dans *"Le réveil"* leur manifeste *"aux ouvriers de toutes les nations"*. Ils écrivaient en substance : **" Une fois encore, sous prétexte d'équilibre européen et d'honneur national, la paix du monde est menacée par les ambitions politiques. Travailleurs de France, d'Allemagne et d'Espagne, unissons nos voix en un même cri de réprobation !... La guerre pour une question de prépondérance et de dynastie ne peut être, aux yeux des travailleurs, qu'une criminelle folie "**²⁵². Les auteurs surestiment le pouvoir de l'Internationale et veulent encore croire que l'idée même de la guerre n'aura pas prise, et par conséquent qu'elle n'aura pas lieu. Marx craint malgré tout que la guerre n'éclate ; dans sa *"Première adresse"*, il écrit : **" les principes de l'Internationale sont toutefois trop largement répandus et trop fortement enracinés dans la classe ouvrière allemande pour que nous ayons à redouter une issue aussi triste "**²⁵³. Un meeting d'ouvriers allemands se tient à Brunswick le 16 juillet, il vient conforter les espoirs de l'Internationale. Dans leur résolution finale, les ouvriers signifient : **" nous sommes ennemis de toutes les guerres "**²⁵⁴, ils en appellent à la classe ouvrière allemande à rendre la guerre impossible s'ils sont contraints de subir une guerre défensive. A Chemnitz, un autre meeting voit sa résolution orientée dans le même sens : **" nous sommes heureux de saisir la main fraternelle des ouvriers de France... "**. La section berlinoise se joint également à ce mouvement : **" nous nous joignons solennellement à votre protestation, nous promettons que ni le son de la trompette ni le rugissement du canon, ni la victoire ni la défaite, ne nous détourneront du travail commun pour l'union des ouvriers de tous les pays "**²⁵⁵. Plus tard, la guerre ayant fait ses ravages, Eugène Dupont, correspondant de l'Internationale dira que nombre d'ouvriers **" se sont laissés aveugler par le patriotisme "**²⁵⁶. Il s'en suivra la période qui s'écoule de 1870 à 1914, elle est caractérisée par une

²⁵⁰ - Cf. PROUDHON, (P.J.), *La guerre et la paix*, (1861), Anthony, Tops, 1998. T. 1 (315 p.), T. 2 (291 p.).

²⁵¹ - *Ibid.*

²⁵² - Cité par Karl Marx, in *La guerre civile en France : Première adresse du conseil général sur la guerre franco-allemande, aux membres de l'association en Europe et aux Etats-Unis. (Londres le 23 juillet 1870). Paris, éditions sociales, 1968. 118 p. p. 27.*

²⁵³ - *Ibid.* p. 29.

²⁵⁴ - *Ibid.* p. 30.

²⁵⁵ - *Ibid.*

²⁵⁶ - Cité par Jean Defrasne, *Op. Cit.* p. 67.

situation de paix armée. La défaite de la France marque de manière significative le pays ; l'Assemblée Nationale de 1871 est largement monarchiste, conservatrice et les hommes qui la composent sont largement partisans de la paix. Pour les républicains la patrie est meurtrie et déshonorée ; ils sont d'abord prudents, mais le nationalisme se développe peu à peu et gagne les conservateurs, tel Jean Macé, instituteur pacifiste de 1869. Il préface en 1885 le "**Manuel de tir à l'usage des écoles**" ; Paul Bert²⁵⁷ crée conjointement les bataillons scolaires. C'est alors que l'on assiste au rejet du pacifisme et à un regain en faveur du militarisme.

Les événements liés à l'affaire Dreyfus en 1894 vont contrebalancer un temps cette montée en puissance des attitudes belligènes par un renforcement de l'antimilitarisme. Les dangers inhérents à la guerre vont inquiéter et mobiliser des hommes tels Romain Rolland et Charles Péguy. Dès 1912, la France est le témoin d'un nouveau revirement concrétisé par le renforcement du nationalisme et l'élection de Poincaré à la présidence en 1913. Cette même année le service militaire est porté à une durée de trois ans.

Cependant, les tenants du pacifisme ne sont pas absents de la scène publique. En 1885, était fondée "*l'Association de la Paix par le Droit*", les principales thèses relatives au pacifisme sont rassemblées dans "*Le rôle de la guerre*" de Jean Lagorgette ; ce qui conduit Faguet à réfuter "*le pacifisme essentiellement chimérique*" en 1908²⁵⁸.

Il faut également noter qu'une chaîne d'événements œuvre en direction d'un développement pacifique des relations internationales, concrétisée par la création d'organismes internationaux tels que : "L'institut international du Droit" à Bruxelles en 1873 ; "l'Union interparlementaire" en 1889 ; le *Bureau de la Paix* à Berne en 1891 ; et, en 1896, un prix Nobel de la Paix est fondé. A l'initiative du Tsar, une conférence de la paix est réunie à La Haye en 1899. A l'issue de cette conférence des conventions sont votées, elles concernent le droit de la guerre. Une cour d'arbitrage permanente voit également le jour en même temps que la construction d'un palais de la paix à La Haye.

En 1908 se profilent des accords internationaux entre, d'une part les Etats-Unis, et douze Etats européens d'autre part, en vue de l'organisation juridique des rapports internationaux. Léon Bourgeois, représentant de la France aux conférences de La Haye, déclare que le but en est la "*formation d'une société de droit entre les nations*", puis ajoute que "*la société des nations est créée, elle est bien vivante*"²⁵⁹.

En réaction à l'activisme nationaliste, le mouvement pacifiste gagne les milieux universitaires. L'idée que les progrès de l'humanité ne reposent pas sur la guerre fait son chemin et l'apologie de la guerre, influencée par la philosophie de Hegel, est dénoncée. Lavisse historien et professeur à la Sorbonne, déclare "**travailler contre la guerre, c'est agir dans le sens de l'avenir**"²⁶⁰. Le patriotisme enseigné à l'école est dénoncé par Gustave Naquet, il déplore qu'enseigner "**aux enfants à aimer leur patrie, c'est**

²⁵⁷ - En 1881, Paul Bert, député et futur ministre de l'Instruction Publique, affirme que "*dans tout citoyen il doit y avoir un soldat toujours prêt*". Il publie un Manuel de gymnastique et des exercices militaires. Le 19 Juillet la Municipalité de Paris attribue un crédit de 250 000 francs destiné à organiser les enfants en bataillons armés et équipés. En 1882, Jean Macé, président de la Ligue de l'Enseignement déclare : "*L'important, c'est de commencer tout de suite et de donner aux campagnes de France le spectacle de leurs enfants se préparant, dès l'Ecole, à défendre le sol de la patrie, si jamais l'étranger essayait de revenir le fouler*".

²⁵⁸ - Cf. Jean Defrasne, *Op. Cit.* p. 71.

²⁵⁹ - Léon Bourgeois, cité par Jean Defrasne, *Op. Cit.* p. 72.

²⁶⁰ - *Ibid.* Lavisse est également Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de 1904 à 1919.

hélas ; leur apprendre à respecter une discipline odieuse " ²⁶¹ . Parallèlement, les instituteurs accusés d'antipatriotisme seront défendus par Ferdinand Buisson. Les instituteurs, initialement les "Hussards noirs de la République", jusqu'aux environs de l'affaire Dreyfus, se déclarent patriotes. Mais, au début du XX^e siècle, ils sont influencés par le mouvement syndicaliste de la CGT.

A la dissolution du syndicat des instituteurs par le gouvernement, suite au congrès de Chambéry de 1912 où fut votée une aide financière au bénéfice des appelés, les instituteurs se déclarent résolument pacifistes. **" Nous croyons, affirment-ils, tout proche le moment où les conflits internationaux se régleront sans effusion de sang, de par la volonté souveraine des peuples intéressés. Et nous nous ne saurions trop protester contre les excitations chauvines et les manœuvres de politiciens et financiers qui risquent à chaque instant de provoquer une conflagration générale "** ²⁶² .

Le pacifisme à l'épreuve des faits

Le déclenchement du conflit de la Première Guerre Mondiale, suite au jeu des alliances après l'attentat de Sarajevo, ruine les espérances d'actions pacifistes des socialistes en 1914. L'assassinat de Jaurès le 31 juillet de cette même année ruine plus encore les efforts et les espoirs des socialistes de voir la paix se prolonger plus longtemps ; et, c'est la mise à mal de la seconde Internationale. Engagée dans le conflit, la France n'exprime guère en 1914 d'idées pacifistes. Cependant en 1916, la prolongation de la guerre provoque une certaine audience à l'endroit du pacifisme, alors que la majorité restait attachée à l'union sacrée.

Jean Defrasne fait remarquer que lors de la crise, il est difficile **" d'apprécier le rôle exact que le pacifisme [a eu] dans le fléchissement de 1917 "** ²⁶³ . Il y eut bien la distribution des tracts pacifistes, notamment à l'initiative de Sébastien Faure, mais il reste illusoire d'en déduire le degré d'incidence sur les mutineries qui suivront. Il semble bien qu'il s'agisse plutôt de la composante majeure qui correspond à l'échec des offensives de Nivelle, ainsi qu'une lassitude des soldats et de leurs conditions de survie dans les tranchées²⁶⁴ .

Après ces quatre années de guerre sanglante, et sans précédent dans l'histoire de l'humanité (avec ses 8 500 000 morts), la paix est un impératif. Il s'agit de refondre le statut mondial ; Wilson, président des Etats-Unis d'Amérique, élu en 1912, soucieux de fonder la paix sur le droit, impose ses conceptions. C'est une nouvelle carte de l'Europe qui est établie ; chaque nationalité dispose d'un Etat et de l'institution d'un gouvernement démocratique.

La Société Des Nations (SDN) est créée le 28 juin 1919, son siège est établi à Genève. Cette création semble vouloir réaliser l'ancien rêve de paix, par l'arbitrage international qui a pour vocation fondamentale de devoir éviter les guerres futures. Deux éléments majeurs sont porteurs de son inefficacité et de l'échec à venir : en première part les pays vaincus en sont exclus, et secondement les Etats-Unis d'Amérique n'acceptent pas d'en faire partie.

Nous pouvons également ajouter un troisième élément : en effet, si la SDN est fondée sur le droit, elle ne dispose pas de force ad hoc. Il était sans doute naïf de penser que la seule

²⁶¹ - *Ibid.*

²⁶² - Source : <http://histoire-sociale.univ-paris1.fr/Document/>

²⁶³ - DEFASNE, (J.), *Op. Cit.* p. 86.

²⁶⁴ - Les soldats de 1914, sont partis en guerre avec la ferme conviction qu'ils seraient de retour pour la Noël 1914 dans leur famille.

existence de cette institution devait conduire au désarmement ainsi que l'imaginait Wilson. En conséquences, les simples accords et déclarations passés entre Etats membres de la SDN peuvent être rompus unilatéralement, d'autant qu'aucune force conférée ne peut venir contraindre les volontés contrevenantes qui décident d'agir en violation de ces accords.

Le traité de Versailles était par ailleurs trop frappé d'iniquité pour ne pas générer du ressentiment de la part des vaincus, ce qui le temps venu sera un vecteur belligène non négligeable pour les conflits futurs. Suite à la Première Guerre Mondiale on a pu croire que la paix était rétablie en Europe, alors qu'une vingtaine d'année plus tard la seconde Guerre Mondiale allait éclater. Deux options vont s'affronter à partir des années 1920. L'une, soutenue par Clemenceau et par Poincaré ensuite, vise à s'en tenir aux conditions fixées par le traité de Versailles ; l'autre option, que défend Aristide Briand, porte son espoir sur la SDN et le désarmement comme condition de sécurité internationale. Briand, nommé délégué auprès de la SDN en 1924, va s'employer à la réconciliation européenne, particulièrement entre la France et l'Allemagne. Sans doute voit-il un net progrès en ce sens quand l'Allemagne entre à la Société Des Nations en 1926²⁶⁵. Il s'emploie à rapprochement des deux pays afin de faire en sorte que leurs intérêts respectifs soient mêlés de telle manière qu'une nouvelle guerre ne soit pas possible. Cependant les Etats-Unis sont toujours en dehors de la SDN. Néanmoins, le pacte Briand-Kellog²⁶⁶ est malgré tout un progrès, outre le fait qu'il s'agit de ratifier les bonnes intentions des signataires, sans plus. Lors de la conférence de Locarno en 1925, Briand déclarait lors de son ouverture : "**c'est la collaboration entre pays qui s'ouvre, les Etats-Unis d'Europe commencent**"²⁶⁷. Quelques années plus tard, en 1931, il présente la France comme "*le soldat de la paix*"²⁶⁸. Dans les années 1930 le concept de non-violence apparaît en Europe, sous l'action de Gandhi notamment. Dès 1924 les idées relatives à l'objection de conscience se développent, une ligue est créée avec le soutien de militants anarchistes pendant que, de son côté, la droite exprime sa méfiance à l'encontre de l'Allemagne.

Pour Léon Blum, en 1930, on ne peut éviter la guerre en s'armant. De ce fait il rencontre des difficultés à relier les tenants d'une défense nationale d'une part, et les pacifistes d'autre part, qui eux, veulent résister à la guerre de manière absolue. Ils ont une bonne audience auprès des organisations franc-maçoniques, dites de gauche ; il en est de même à propos de la Ligue de l'Enseignement et des syndicats.

De son côté, le marxisme voit la réalisation de la paix dans celle de la société communiste.

Il faut faire une seule guerre civile qui doit supprimer les classes. Les guerres que Lénine qualifiait d'impérialistes en 1914 sont proscrites du projet communiste. En conséquence la paix est à proscrire dans la mesure où le communisme ne règne pas encore. Cependant qu'en France le communisme est né pendant la guerre et contre elle, il est plus qu'ailleurs lié au pacifisme. Dès 1919, la revue "Clarté", fondée par Henri Barbusse loue "**cette grande lueur à l'est qu'est la Révolution russe**"²⁶⁹.

La Grande Guerre a laissé de vives blessures tant physiques que morales et psychologiques chez les anciens combattants. Le "plus jamais ça" est le leitmotiv ; tout le

²⁶⁵ - Au cours de cette même année, Briand reçoit le prix Nobel de la paix.

²⁶⁶ - Quarante quatre nations signe le pacte le 27 août 1928 ; pacte par lequel les Etats signataires renoncent à la guerre.

²⁶⁷ - Source : <http://www.nobel-paix.ch/>

²⁶⁸ - *Ibid.*

²⁶⁹ - *C'est également dans la revue "Clarté" que plus tard Célestin Freinet écrira des articles. Cf. Bibliographie.*

monde veut la paix comme finalité, cependant que les moyens nécessaires pour y parvenir ne font pas l'unanimité, et que, les conséquences ne sont pas anodines. Ainsi le pacifisme aura joué son rôle dans les événements qui ont débouché sur les horreurs des années 1940. Certaines voix se feront entendre avec une violence inouïe en 1936 ; **" la haine contre la gauche est si forte, écrit Jean Defrasne, au moment du Front Populaire que d'aucuns proclament : plutôt Hitler que Blum "** ²⁷⁰ . En 1938, les accords de Munich seront accueillis avec joie et sectarisme : **" les Français ne veulent pas se battre ni pour le Juifs, ni pour les Russes, ni pour les francs-maçons de Prague "** ²⁷¹ , déclare "L'action française". Le pacifisme aura de fait également son incidence sur le régime de Vichy. La guerre terminée, alors que la France a retrouvé son unité, il n'est pas étonnant que le terme même de pacifisme soit entaché pour s'être compromis lors de tous ces événements, dont la collaboration²⁷² .

C'est à l'époque charnière du XIX^e et début du XX^e siècle que se développent les pédagogies de Célestin Freinet et Maria Montessori. Les considérations qui précèdent éclairent de manière contextuelle et environnementale les options des deux pédagogues ; considérations conséquentes à la mise en œuvre de leurs idées, tant pédagogiques que sociales ou spirituelles.

Conclusion de la première partie

Au cours de l'histoire de l'humanité, les termes de guerre et de paix ont suscité maintes interprétations. Ils ont le plus souvent été envisagés dans leur relation comme des éléments contradictoires c'est-à-dire s'excluant l'un l'autre. Or, Héraclite nous montre que ces deux termes sont plus constitutifs d'un couple dans lequel la paix n'est pas la négation de la guerre. Par contre le corollaire nous indique que la paix s'oppose à la guerre comme son contraire, il ne s'agit pas d'une alternative contradictoire entre paix et guerre. Les choses ne sont pas statiques nous explique Héraclite, s'il existe un équilibre à trouver aux contraires, qui se pensent ensemble, celui-ci doit être pensé comme dynamique. Le conflit c'est Pólemos et la violence s'instaure quand la rupture du couple des contraires a lieu.

Cependant, la violence et la guerre ont, pour Machiavel, comme origine les désirs des hommes. La guerre n'est pour le florentin qu'une forme de la politique qui repose sur des préceptes différents de ceux imposés par la morale. Les Etats ne sont-ils pas nés de la violence et de la ruse. La paix dans ce contexte est instrumentalisée pour renforcer le pouvoir du prince.

²⁷⁰ - DEFASNE, (J.), *Op. Cit.* p. 103.

²⁷¹ - *Ibid.*

²⁷² - Cf. J;Defrasne, *Op. Cit.* p.113.

L'éthique politique de Machiavel peut être réfutée, c'est ce que fera Erasme qui développera dans une Europe, chrétienne et ensanglantée, le rêve d'irénisme. L'identification de l'humanité à la chrétienté implique dans la logique du moine batave que la religion ne peut être que consubstantielle de la paix.

L'arbitrage et la médiation par le droit sont initiés par Grotius et prolongés par l'Abbé de Saint-Pierre. Ces dispositions prévoyaient par un solide étayage juridique qu'une paix durable, entre les Etats d'Europe qui ne cessaient de se faire la guerre, pourrait s'établir.

Les réflexions sur la nature de l'homme et sur ses relations aux autres nous conduisent avec Jean-Jacques Rousseau à considérer que c'est la société qui a corrompu l'homme, par ce fait il a perdu son état de nature. L'entrée en société génère la violence et la l'apparition du contrat "d'inégalité légalisée", qui est un contrat de violence ; un contrat idéal, un pacte social, est donc nécessaire. Or, ce contrat établit une paix de principe, cependant que l'état de guerre demeure au sein de la société.

L'être-pour-soi, traduisant l'individualité de l'Etat, induit pour Hegel, la liberté et la dignité du peuple. L'Etat est souverain comme individu réel et immédiat et la "norme" des relations inter-étatiques est la guerre. Alors que la guerre serait nécessaire à la vie, une paix trop longue provoque l'endormissement d'un peuple, c'est en ce sens qu'elle serait mortifère.

C'est sans doute Kant qui a le plus complètement théorisé les rapports qu'entretiennent la guerre et la paix. La paix perpétuelle correspond à la Raison parvenue à l'âge critique. La paix authentique suppose de surmonter les cultures guerrières tout de même que les illusions d'une paix qui serait éternelle. C'est le criticisme qui ouvre la perspective d'une Idée de paix perpétuelle par le fait que la paix n'est pas un état de nature mais qu'elle se doit d'être instituée. C'est un devoir que de tendre vers la paix perpétuelle, elle doit voir son développement progressif vers son but de manière asymptotique.

A partir de la Révolution française, on peut constater une oscillation entre les options pacifistes et guerrières. La constituante qui d'abord en 1790 entend proscrire les guerres de conquêtes, s'oriente un an plus tard vers une politique guerrière qui enflamme l'Europe jusqu'en 1815.

Les enjeux économiques qui se développent jusqu'en 1848 nécessitent un état de paix, en effet le pacifisme rassure le commerce, c'est l'époque où apparaissent les sociétés de paix. Le XIX^e siècle croit également que les progrès et la science doivent conduire à la paix, mais la politique en décidera autrement avec l'éclatement de la guerre de 1870. Jusqu'en 1914, il s'en suivra une paix armée entre la France et l'Allemagne, qui conduira à la catastrophe de la Première Guerre mondiale.

DEUXIEME PARTIE L'education nouvelle et l'education a la paix L'exemple de Célestin Freinet et de Maria Montessori

Dans cette seconde partie, nous considérons en premier lieu les objectifs et options conséquentes du système éducatif qui en France concerne l'Ecole républicaine. La mise en œuvre des options et des stratégies choisies semblent envisager les rapports qu'entretiennent la guerre et la paix selon une logique contradictoire et non pas en considérant ces éléments comme des contraires qui se penseraient ensemble.

Nous nous intéressons également au courant pédagogique et éducationnel de l'Education nouvelle qui considère qu'il est majeur et urgent de lier le problème de la paix à l'éducation. Les démarches spécifiques des tenants de ce mouvement supposent de développer de nouvelles approches culturelles afin d'envisager des nouveaux types de relations entre les hommes.

Ensuite, dans les second et troisième chapitres nous interrogeons les options éducatives et pédagogiques de Célestin Freinet et de Maria Montessori qui dans ce contexte de turbulences et sur fond historique tragique, vont s'inscrire dans ce mouvement plus général de l'Education nouvelle, sans pour autant y adhérer totalement. Ils vont en effet l'un comme l'autre développer et mettre en pratique leurs options spécifiques.

Bien qu'il ne s'agisse pas dans notre projet d'écrire une biographie des éducateurs sur lesquels nous portons notre étude. Il n'en demeure pas moins qu'il nous paraît indispensable d'étayer nos propos en regard de leurs parcours singuliers. Les implications qui furent les leurs concernant la recherche de la paix par l'éducation d'une part, ainsi que la pérennité et l'ampleur des mouvements qu'ils ont engendrés d'autre part, sont significatives de l'originalité et de la vigueur de leurs démarches.

C'est en considération des contextes géographique et historique de la période encadrant les Première et seconde Guerres mondiales que nous nous situons. Nous pourrons ainsi suivre la genèse de leur projet spécifique lié à leurs conceptions idéologiques et baliser les choix et options qu'ils firent en cette période critique concernant tant la société que l'école en général.

Chapitre I Education nouvelle et paix

A la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e prend naissance le mouvement de l'Education nouvelle, courant porteur d'espoirs, il est contemporain de la mise en place de l'Ecole républicaine française qui est marquée par le moralisme. Ce mouvement novateur vise

globalement à promouvoir une éducation qui a pour but le libre développement de l'enfant, venant ainsi en contradiction avec l'Ecole traditionnelle. Les tenants de l'Education nouvelle vont se saisir du problème de la paix en lien avec l'éducation.

L'école républicaine, havre de paix ?

L'école, très longtemps, se présenta comme un lieu d'harmonie où la paix régnait. Cependant, nous devons nous interroger sur la nature de cette paix.

A la fin du second Empire les positivistes, au rang desquels Auguste Comte lui-même, Littré et Ferry, avaient une vision d'unification occidentale, sinon européenne, de l'évolution de l'humanité. Les intentions sont révisées après le conflit de 1870 entre la France et l'Allemagne. A partir de cette époque nous assistons au renforcement de l'Etat-nation. C'est dans l'hostilité et la méfiance du voisin ennemi que désormais les enfants seront élevés et éduqués. Ceux-ci devront : **" ... apprendre que les exercices militaires sont la première de leurs tâches ; il faut leur inculquer qu'il faut être prêts à tuer et à être tués ; car c'est le seul moyen d'échapper au sort de l'Alsace et de la Lorraine... "** ²⁷³ . C'est donc à la suite de la défaite de 1870, d'où la France sort humiliée, que l'école renforce sa mise au service de la République par le développement d'une "religion de la patrie". Gambetta, dès 1871, envisage le rapprochement de l'instituteur, du militaire et du gymnaste : **" afin que nos enfants, nos soldats, nos concitoyens soient tous aptes à tenir une épée, à manier un fusil... "** ²⁷⁴ .

Jules Ferry considère alors que la gymnastique et l'éducation militaire sont désormais inséparables, et cela ne sera réalisable à l'école **" qu'après que l'instituteur sera devenu lui-même un professeur d'exercices militaires "** ²⁷⁵ .

Dans le même temps, Paul Bert, alors ministre de l'instruction publique crée en 1881 une commission d'éducation militaire, d'où émerge le principe des "bataillons scolaires". Ceux-ci sont instaurés par décret le 6 juillet 1882 par Jules Grévy alors président de la République. Ces bataillons sont sous la double tutelle des ministères de l'instruction publique et de celui de la guerre. Il faut à tout prix faire aimer l'image de la patrie jusqu'à en faire une religion selon Paul Bert : **" il faut des sentiments élevés, une pensée unique, il faut une foi commune pour un peuple, sans quoi il ne serait qu'une agrégation d'hommes juxtaposés par des intérêts communs... C'est cette religion de la patrie, c'est le culte et cet amour à la fois ardent et raisonné, dont nous voulons pénétrer le cœur et l'esprit de l'enfant, dont nous voudrions l'imprégner jusqu'aux moelles ; c'est ce que sera l'enseignement civique "** ²⁷⁶ .

Les exercices militaires sont inclus dans les matières obligatoires d'enseignement pour les garçons, et le 14 juillet 1882, six-cent-cinquante "petits soldats" du bataillon scolaire du V^e arrondissement de Paris sont passés en revue. La médiatisation à destination du peuple débute et cette émancipation doit : **" donner aux campagnes françaises le spectacle de leurs enfants se préparant, dès l'école, à défendre le sol de leur patrie... "**, tels sont

²⁷³ - LITTRÉ, cité par R. Girardet in *Le nationalisme français. Anthologie 1871-1914*, Paris, Seuil, 1983. p. 70.

²⁷⁴ - extrait du discours de Gambetta à Bordeaux en juillet 1871, cité par CH. Nique et Cl. Lelièvre in *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry* . p. 104.

²⁷⁵ - *ibid.* p. 104.

²⁷⁶ *ibid.* p. 104-105.

les propos de J. Macé, fondateur de la Ligue de l'Enseignement dont la devise d'alors est significative : "**Pour la patrie, par le livre et par l'épée**".

Un manuel du tir est en usage dans les écoles primaires en 1885 et les jeunes garçons s'exercent dès l'école, dirigés par leur maître, au maniement du fusil. Il est même envisagé de munir ces armes d'épées baïonnettes à la condition que ces épées aient leur pointe complètement arrondie. Ces pratiques comportementales confèrent une efficacité certaine dans l'inculcation patriotique. Le résultat obtenu est sans doute supérieur à tout ce qui pouvait être espéré par le moyen de discours raisonnés.

Les aînés s'exercent au stand de tir sous la direction d'instituteurs militaires, ils doivent satisfaire aux conditions physiques et aux connaissances militaires nécessaires pour faire partie d'un bataillon scolaire. Ces pratiques éducatives provoquent l'émulation patriotique chez les enfants qui vivent ainsi une progressive insertion dans l'armée en vraie grandeur. Ainsi, au regard des adultes, c'est la République qui triomphe. Certes, on refuse la terrible et humiliante défaite encore toute récente, mais on ne reste pas abattu. La revanche se prépare.

L'Etat-nation issu de la révolution française, renforce son aspect instructeur. La religion de la patrie ne peut admettre de dissidents selon Jules Ferry. L'adhésion aux valeurs républicaines par le biais de l'école laïque, est générale. La scolarisation à la culture générale républicaine arrache les jeunes à leur culture régionale et singulière. L'école républicaine est plus à vocation d'instruction politique qu'à vocation d'instruction à visées économiques.

L'ordre républicain

L'enseignement de l'histoire est un puissant moyen pour renforcer la foi patriotique. En effet, selon Jules Ferry, il faut bien connaître la patrie et faire preuve de piété à son égard pour la bien aimer et la défendre.

Ernest Lavisse, historien, rédige des manuels d'histoire de France qui seront tout au long de la troisième République la référence en cette matière dans les écoles primaires. Lavisse s'adresse par ailleurs aux professeurs de l'école normale qui doivent selon lui former des maîtres qui à leur tour enseigneront l'histoire de la patrie aux jeunes générations. A ces professeurs, il "**incombe le devoir glorieux de faire aimer et de faire comprendre la patrie**" ²⁷⁷.

Par ailleurs, tout le patrimoine culturel est convoqué pour servir la cause de la patrie, qui est en danger : "**nos ancêtres les Gaulois... les forêts des druides**", ainsi que les personnages qui ont marqué les événements de l'histoire : "**Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes... Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et par des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile**" ²⁷⁸.

L'individu trouve son identité au sein de la nation et si cette dernière est en danger, la violence de la guerre de reconquête représente le salut. Ainsi, nous pouvons constater avec Edgar Morin que : "**L'Etat-nation se mue en une communauté mythique... La priorité est le schéma des relations familiales : père/mère/enfants : la nation devient la mère nourricière, l'Etat de son côté se paternalise et la fusion sacralisée du maternel et du**

²⁷⁷ - E. LAVISSE, article : Histoire in Dictionnaire de pédagogie, dirigé par F. Buisson, 1887.

²⁷⁸ - *ibid.*

paternel se manifeste dans le même nom de patrie, masculin-féminin... se constitue ainsi, comme dans la trinité théologique, osmose et coprésence de l'une en l'autre des trois instances maternelle/paternelle/filiale et des trois entités Peuple/Etat/Nation. C'est ce qui donne à l'Etat-nation la conjonction d'une formidable puissance mytho-religieuse. Dès lors, l'individu trouve le fondement de son identité à la fois dans son environnement familial, éthique, régional, et dans la filiation mythologique réelle à sa nation " ²⁷⁹ .

Tout est en place, non pas pour promouvoir la paix mais pour défendre la nation, mère patrie, contre l'ennemi. Celui-ci est désigné, le voisin Allemand est diabolisé, il a "volé" un morceau du territoire de la patrie, il faut le lui reprendre. A l'intérieur de l'école, la paix est présente mais, en regard de notre développement du chapitre premier, en ce qui concerne la territorialité, la paix intérieure, contenue et forcée, quasi militaire, est une paix violente portée par un nationalisme exacerbé, qui génère des potentialités explicites de guerre extérieure future. Ce qui sera la première guerre mondiale est en germe.

Quand en 1914 la guerre est déclarée, il est clair que les soldats pétris de patriotisme s'imaginaient lutter contre un péril que l'institution scolaire avait instillé dans leurs esprits au cours des années passées sur les bancs de l'école et les suivantes. Cette génération se sentait investie d'une mission quasi sacrée, celle de sauver la nation. Et, pour eux la guerre devait être courte, tous pensaient en septembre 1914 être de retour pour Noël. C'était sans compter sur les déchaînements de barbarie qui allaient voir le jour de part et d'autre chez les belligérants.

Pendant toute la période des quatre années que dure la guerre, les enfants sont également la cible d'une propagande de guerre nationale. C'est une violence sans précédent qui s'introduit à l'école. La survie même des enfants leur est présentée comme contingente au fait de gagner la guerre ou non. De ce fait, leur vocation est de participer aux sacrifices acceptés par leurs aînés. Il faut effacer les stigmates de l'humiliation de 1870. Dès le début du conflit, des enseignants parmi ceux qui sont mobilisés écrivent du front, à des collègues, des lettres où ils demandent d'informer ceux d'entre eux qui ne sont pas mobilisés, ainsi que les enfants, de leur situation sur le front des combats et de l'élan patriotique qui les anime. L'ensemble de la population doit être impliqué, cette guerre est l'affaire de tous sans exception et son issue conditionne la survie d'une civilisation selon eux.

Si, avec l'idée des bataillons scolaires, l'institution visait la formation des futurs adultes qui seraient les héros d'une reconquête, avec les mouvements de propagande ciblant les enfants de 1914, c'était la volonté de créer une enfance nouvelle. En effet, ***" une époque exceptionnelle comme la nôtre ne saurait tolérer des enfants ordinaires... vous ne pouvez pas, si vous avez du cœur, accepter qu'on se fasse tuer pour vous sans vouloir être dignes de ce sacrifice car c'est pour vous qu'ils se font tuer "*** ; ainsi parlait le recteur de l'académie de Poitiers lors de la remise des prix du lycée de la ville en 1916 ²⁸⁰ .

La pression psychologique est sans cesse maintenue sur les jeunes esprits. L'enfance est censée être mobilisée à part entière par les aspirations patriotiques. Les enfants sont ainsi continuellement en "guerre". Chaque individu, chaque enfant, se doit de s'interroger chaque jour sur la manière dont il peut et doit servir la patrie, mère mythique. Quelque soit l'activité, y compris lors des jeux, les enfants sont expressément invités à garder une pensée d'inquiétude pour la France qui est en péril ; blessée, elle doit vaincre l'ennemi qui est la maladie qui la menace.

²⁷⁹ - MORIN, (E.), *Penser l'Europe*, pp. 62-63.

²⁸⁰ - AUDOIN-ROUZEAU (St.), *La guerre des enfants 1914-1918*, p. 67 et svtes.

Dans un article du *Diabolo-Journal* de 1916, organe de presse enfantine, l'Abbé Betonneau évoquant "l'enfant soldat", écrit : **" le parfait écolier devrait sentir palpiter en lui une âme guerrière, et, des enfants à qui la guerre n'enseignerait aucune de ses graves leçons, et ne suggérerait rien de généreux et de vaillant, manqueraient de piété filiale et de patriotisme, et seraient assimilés à des soldats déserteurs "** ²⁸¹ .

Si donc, l'enfant ne se montre pas digne du sacrifice de ses aînés, le mécanisme de culpabilisation se met en place et exclut par là même de se plaindre des difficultés, des privations inéluctables en cette période catastrophique. Ne fait-on pas acte de violence à l'enfance en général, demandant à celle-ci d'avoir une logique et un raisonnement d'adulte d'où toute possibilité de discernement et de jugement de pertinence sont exclus ?

En ce qui concerne les rôles spécifiques des garçons et des filles, ceux-ci sont bien délimités. Ces dernières doivent aider leurs mères dans leurs tâches domestiques. Il est fait appel à leur sensibilité, leur délicatesse qui seront ainsi : **" comme un baume sur le cœur endolori de ceux qui sont inquiets ou affligés "** ²⁸² . Quant aux jeunes garçons, ils doivent refréner les attitudes qui risqueraient de perturber le climat de *"recueillement"* de celles et ceux qui sont **" remplis de douloureuses pensées "** . Un comportement exemplaire de la part de toutes et tous est exigé, au risque de l'anathème patriotique, car cette guerre est conduite pour que les enfants vivent.

Ainsi se met en place une véritable culture de guerre, qui mobilise intellectuellement et moralement l'enfance de cette époque et repose sur le développement de la foi patriotique. Il s'agit de préparer la construction d'une ère nouvelle pour une humanité meilleure, sur le modèle français hérité de la révolution de quatre-vingt-neuf.

Stéphane Audoin-Rouzeau, dans son ouvrage *" La guerre des enfants "*, fait remarquer que la propagande en direction de l'enfance ne se limite pas à la France, ainsi l'Angleterre et l'Allemagne sont également concernées par ce phénomène qui au demeurant confirme bien qu'il s'agit d'une guerre des nationalismes.

C'est bien sûr la paix, terme final, qui est visée par cette guerre sans précédent, nous sommes dans la perspective d'une guerre "juste". Les autorités pensent que la conquête de cette paix vaut bien les sacrifices imposés. Cette concession à la barbarie est acceptée afin qu'elle ne puisse se reproduire. Ainsi le processus de civilisation universel qu'incarnerait la France verrait le jour et la paix régnerait.

Pendant qu'en France, en cette époque de la fin du dix-neuvième siècle et des deux premiers tiers du vingtième siècle, se met en place l'école républicaine, un courant de pensée éducative nouveau apparaît, celui de l'Education nouvelle. Des pionniers tel Cecil Reddie en Angleterre, John Dewey aux Etats-Unis, Adolphe Ferrière en Suisse ou encore Ovide Decroly en Belgique placent la centration de leurs préoccupations sur l'enfant lui-même. Les tenants de ce mouvement s'élèvent contre l'école autoritaire du XIX^e siècle. Ils privilégient l'intérêt de l'enfant et son activité au sein de l'institution de l'école. Ces nouvelles intentions et nouveaux projets poseront par ailleurs d'une toute autre manière le problème de l'éducation morale des jeunes générations. En effet, poser la liberté face à la contrainte exige une redéfinition des projets éducatifs et des pédagogies qui en découlent.

De nouveaux enjeux guerriers

²⁸¹ - *ibid.* p. 19

²⁸² - *Mon journal, presse enfantine, 15 août 1914. Cité par AUDOIN-ROUZEAU, p. 20.*

Nous pouvons nous interroger sur les conséquences de l'héritage ainsi que sur les prolongements de la conception de l'école *militaire* de la III^e République, instrument de la Nation. Nous pouvons déterminer quels sont les enjeux majeurs, portés par l'école traditionnelle, dans les années où Célestin Freinet développe, en opposition à celle-ci, ses options pédagogiques. Nous pouvons également constater qu'un certain esprit perdure dans les thèses républicanistes actuelles.

Au départ, nous avons vu que l'instruction civique est une préoccupation majeure de Jules Ferry, pour lequel il est primordial d'affermir le patriotisme dans le but de renforcer la République. L'enseignement moral et civique est officialisé en 1882, l'orientation suivie doit être politique : "**nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas plus que la neutralité politique**" ²⁸³ .

Désormais, la loi fait obligation aux instituteurs de donner l'enseignement civique, ceux-ci sont par ailleurs les héritiers de 1789, ils ont de ce fait le devoir "**de faire aimer la République et la première Révolution**" ²⁸⁴ .

Les enseignants de l'époque sont acquis aux thèses républicaines, ils sont les vecteurs de l'idéologie nationaliste exacerbée suite à la défaite de 1870. Le processus qui se met en marche est un processus de guerre. Cependant, à la fin du XIX^e siècle, la séduction des thèses socialistes aidant, le patriotisme enseignant s'émousse quelque peu. Or, c'est essentiellement sur le dynamisme des instituteurs que repose cette instruction civique. Après la seconde guerre mondiale, il est nécessaire d'affermir l'unité de la nation. Ainsi, le gouvernement de la libération décide d'inscrire l'instruction civique dans le premier cycle du secondaire et, en 1948, de l'étendre à l'ensemble du second cycle.

Cependant, le système éducatif de l'époque n'est pas seulement "belliciste", mais met en œuvre une violence symbolique : guerre des classes sociales, guerre des écoles, violence institutionnalisées faites aux enfants. En d'autres mots la "paix" n'est qu'apparente.

A l'époque plus contemporaine, quant au rapport entre la France et l'Europe, il semble que l'école ait beaucoup de mal à appréhender le concept de citoyenneté. En effet, ce concept est attaché à celui de l'Etat-nation au plan français, alors qu'il semble émerger un nouveau concept qui correspondrait à la citoyenneté européenne qui ne soit pas originé dans celui d'Etat-nation. Ce nouveau concept correspondrait du point de vue européen à une situation dans laquelle l'identité politique rejeterait l'unification pour assurer la pluralité des différences. Ainsi, peut-on penser que dans un tel cas de figure, le rôle de l'école ne consisterait plus tant en la diffusion de la croyance d'une religion nouvelle, source de violence et de guerre, qu'en l'assurance à l'accès aux connaissances nécessaires et indispensables pour comprendre les buts d'une association communautaire avec acceptation des différences. Le futur citoyen européen serait ainsi, non pas celui qui agit parce qu'il croit, mais qui agit parce qu'il a la maîtrise de la connaissance des faits et des gens attachés à des cultures différentes.

Sous l'angle économique et social, l'école joue le jeu de la société libérale capitaliste. L'adhésion aux valeurs individualistes, dans la grande majorité des cas, touche la population et plus particulièrement les jeunes générations, ce qui fait du consumérisme l'essentiel de la vie sociale. La situation où ceux qui ne peuvent accéder pleinement au statut du

²⁸³ - Jules Ferry, discours au Sénat, séance du 31 mars 1883. Cité par Ch. Nique et Cl. Lelièvre in *La République n'éduquera plus*, p. 210.

²⁸⁴ - *Ibid.*

consommateur, socialement établi, provoque souvent le développement de comportements de violence.

La guerre a gagné le champ économique, les enjeux sont importants et les stratégies féroces. Dans une telle logique, il n'y a pas de place pour tout le monde et du point de vue individuel, le chômage par exemple est un des résultats du développement du capitalisme de la société libérale. Quant aux entreprises, les fusions, absorptions et disparitions sont également des conséquences des choix économiques.

En conséquence, dans le domaine industriel il y a sans cesse la recherche d'une performance accrue ; c'est par exemple la recherche du zéro défaut qui permet un rendement amélioré souhaitant répondre à la satisfaction du consommateur.

L'école est le lieu où nous retrouvons des caractéristiques similaires : il s'agit de favoriser l'élitisme plus que l'émulation, et, la recherche de la performance assure une place de choix. Ceux qui ne répondent pas à ces critères d'excellence devront se contenter d'emplois peu structurants sur le plan personnel et social. Ceci engendre des insatisfactions et génère des situations où la violence émerge. Nous pourrions voir dans l'essor qui est donné à la technologie enseignée dans les collèges une volonté de revaloriser les activités manuelles ; n'est-ce pas en fait une autre manière de répondre au besoin de performances sans cesse croissantes exigées par le monde industriel ?

L'idéologie non plus ne semble pas épargnée. La *guerre* entre laïcité et école privée perdure. La volonté de laïciser l'enseignement est antérieure à la législation laïque qui voit le jour sous Jules Ferry. Si, sa lutte est anticléricale, elle n'est pas antireligieuse. Il affiche une *conception spiritualiste* de la laïcité : l'école doit être neutre du point de vue confessionnel.

Ces conceptions seront abandonnées par les républicains qui suivront. A la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, l'offensive reprend contre les cléricaux et le caractère neutre de laïcité est abandonné. Pour les nouveaux dirigeants " **la laïcité doit être le moyen de lutter contre l'obscurantisme que l'Eglise entretient depuis des siècles et qui favorise la droite conservatrice** " ²⁸⁵ . La fermeture des derniers établissements congréganistes intervient en 1904, on passe ainsi des conceptions spiritualistes à celles du dualisme. Rien ne changera guère ensuite jusqu'aux années 1950, hormis la période de Vichy où les devoirs envers Dieu sont de nouveau au programme. Les élèves du privé peuvent alors obtenir des bourses et, la loi Barangé crée une allocation aux établissements publics et privés en fonction du nombre d'élèves scolarisés. En 1959, c'est la loi Debré qui institue le contrat d'association qui vise en fait avant tout à absorber l'augmentation massive des effectifs d'élèves scolarisés. Cette loi fait réagir les laïcs car elle prévoit de payer les maîtres du privé, pour les établissements sous contrat d'association. Ce sont les parents d'élèves (A.P.E.L.), et quelques enseignants, du privé qui, à leur tour réagissent en 1984, s'opposant à l'intégration des établissements scolaires privés dans un grand service public unifié.

Le problème de la laïcité concerne l'institution et les enseignants qui la représentent, mais aussi les élèves. Le problème s'est posé en 1989 à propos du signe d'appartenance à une communauté religieuse. L'assemblée générale du Conseil d'Etat s'étant prononcée, il ressort que les expressions d'opinion sont admises à la double condition : de ne pas porter atteinte au respect des obligations scolaires d'assiduité, d'hygiène et de sécurité ; ensuite, ne pas être ostentatoire, ni faire preuve de prosélytisme.

²⁸⁵ - NIQUE (CH.) et LELIEVRE (Cl.), *La République n'éduquera plus*, p. 202.

Si avec le temps la guerre entre laïcité et enseignement privé s'est modifiée et a perdu de sa vigueur féroce, il n'en demeure pas moins qu'il ne s'agit quand même pas d'une paix instituée.

Assurément, l'histoire de l'éducation sous la III^e République nous révèle que l'endoctrinement qui s'est opéré n'a pas généré les capacités de juger nécessaires à l'émancipation de l'être humain vers la paix. L'héritage de cette période a sans doute engendré de nouveaux enjeux guerriers qu'il convient à l'éducation de considérer. Au terme de la première guerre mondiale, des pédagogues, au nombre desquels Célestin Freinet et Maria Montessori, dans ce contexte particulier, seront les promoteurs de nouveaux projets éducatifs et pédagogiques.

L'Education nouvelle

Le terme d'école nouvelle apparaît avec Cecil Reddie, quand en 1889 il fonde la "New School" à Abbotsholm dans le Staffordshire. A partir de ce "centre" vont rayonner les successives mises en place d'écoles, inspirées de ce modèle et qui veulent combattre l'aspect traditionnel que développe l'école d'alors. Selon Reddie, de telles écoles ont pour effet de scléroser la jeunesse, de diminuer les potentialités de l'esprit d'entreprise par le détournement des **" facultés humaines au seul profit de l'intelligence livresque "**²⁸⁶. L'essentiel pour les tenants de l'école nouvelle est de placer les enfants dans un contexte environnemental leur permettant de renouer avec la nature. Ce contact avec la nature et la réalité doit leur assurer la possibilité d'un développement plein et entier de leurs potentialités. Daniel Hameline écrit que Samuel Smiles titrait déjà en 1860 le "self-Help", il **" proposait l'ingénieur comme modèle de l'homme moderne accompli, harmonisant la main, l'esprit et le caractère en une entreprise aventureuse et victorieuse "**²⁸⁷.

En France, Edmond Demolins²⁸⁸, qui rencontra le Dr Cecil Reddie en 1894, fonde l'école des Roches à Verneuil sur Avre en 1899. Dans un ouvrage qui suit la publication²⁸⁹ de : **" A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ? "**, Edmond Demolins aborde le problème de la paix qu'il traite en ces termes : **" le développement des pouvoirs publics c'est la guerre, le développement de l'initiative privée c'est la paix "**. Suite à cette pétition de principe, Demolins prolonge son propos du point de vue éducatif en ces termes : **" l'abus du pouvoir a dénaturé l'école... Celle-ci, en France est devenue un organisme de parti et un instrument de combat... On fait de l'école un moyen de s'emparer de l'enfant..."**²⁹⁰.

Cet état de fait serait dû à l'importance excessive en France du politique et de l'administration, il conviendrait de modifier cette situation, et pour ce faire, il importe de modifier le système d'éducation. Cette modification doit se réaliser dans le sens d'une meilleure adaptation de l'homme aux situations privées avant tout ; il faut moins de discours et plus d'applications pratiques dans l'école, il faut **" ... une éducation moins**

²⁸⁶ - HAMELINE (D.), *Les écoles nouvelles (1889-1914) furent-elles les laboratoires du renouveau du système éducatif ?* in *Educateur*, N° 5 juin 1984. pp. 41-44.

²⁸⁷ - *Ibid.* *ingénieur vient du latin ingenium : esprit, c'est encore celui qui extériorise les plans qu'il a en tête.*

²⁸⁸ - DEMOLINS, (E.), *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* Paris, Anthropos, 1998. 1ère édition 1897.

²⁸⁹ - DEMOLINS, (E.), *A-t-on intérêt à s'emparer du pouvoir ?* Paris, Librairie de Paris, 338p.

²⁹⁰ - *Ibid.* p. 255.

exclusivement cérébrale, moins exclusivement classique et plus pratique, à une éducation qui, au lieu de former presque uniquement des candidats fonctionnaires, forme surtout des agriculteurs, des industriels et des commerçants " ²⁹¹ .

L'Education nouvelle, d'un point de vue pratique et selon l'approche prescriptive de Demolins, se doit d'organiser des écoles selon le modèle familial, ce qu'il réalisera d'ailleurs à l'Ecole des Roches, plutôt que ces "**énormes casernes scolaires "** ²⁹² . Le but de l'Ecole des Roches est "**de faire aussi rapidement et aussi complètement que possible des hommes, au point de vue moral, au point de vue intellectuel et au point de vue physique "** avec des programmes mieux adaptés à la nature de l'enfant.

C'est également à la même époque, en 1899, qu'Adolphe Ferrière fonde à Genève le Bureau International des Ecoles nouvelles avec lequel fusionne en 1925 le Bureau International de l'Education.

Le mouvement de l'école nouvelle touche, au moment où éclate la première guerre mondiale, l'ensemble du monde industrialisé. Ce mouvement semble vouloir répondre au hiatus qui s'est créé entre l'homme et la société industrielle et ce, par un retour aux conceptions de vie en harmonie avec la nature où le travail est intégré au développement même de l'individu.

L'enfant doit trouver en lui les ressources nécessaires à son épanouissement, raison pour laquelle il se trouve placé au centre du processus éducatif, accompagné et guidé par des adultes qui sont à son écoute. A la fin de la période 1914-1918 les convictions des tenants de l'école nouvelle vont trouver des hommes et des femmes réceptifs à la nécessaire émancipation de l'être humain, face à l'échec de la société et de l'école qui est à son service. L'une comme l'autre n'ont pas su éviter le terrible conflit guerrier international.

Quelle paix pour l'Education nouvelle

La paix par l'école ?

A l'initiative du Bureau International de l'Education (B.I.E.) de Genève qui a deux ans d'âge, ont lieu à Prague en 1927 les travaux de la conférence internationale intitulée : "*La paix par l'école*". A cette occasion, une importante délégation de représentants, majoritairement européens, va travailler du 16 au 20 avril sur un thème unique, celui de la paix et sa possible promotion par l'action de l'école. Pierre Bovet²⁹³, Directeur du B.I.E., préside la conférence, il introduit le programme de travail par une communication à propos du problème de "***l'éducation pacifique sur le terrain psychologique "*** ²⁹⁴ . Il fait remarquer que jusqu'alors "***on ne s'est pas explicitement demandé quels adversaires, quels auxiliaires, un éducateur animé d'un idéal de paix trouvait dans les tendances spontanées de l'enfant, dans ses instincts "*** ²⁹⁵ .

²⁹¹ - *Ibid.* p.268.

²⁹² - *Ibid.* p. 269.

²⁹³ - Pierre Bovet dirige, à la demande d'Edouard Claparède, l'Institut Jean-Jacques Rousseau depuis 1912, il occupera cette fonction jusqu'en 1944.

²⁹⁴ - BOVET, (P.), *La paix par l'école, Genève, BIE, 1927. 148 p.*

²⁹⁵ - *Ibid.* p. 29.

Or, les instincts sont "altérables", ils peuvent évoluer et cela grâce à des actions éducatives. La première tendance à considérer sous peine "**d'aller au devant des plus graves désillusions, c'est l'instinct de lutte**"²⁹⁶. Les bagarres entre enfants, qui font l'objet d'études et d'observations de la part de Bovet, sont des gestes, selon lui, qui traduisent un plaisir intrinsèque à ces activités, il faut considérer qu'en fait ce sont plus des jeux que le résultat de calculs sciemment élaborés de la part des protagonistes, il ne faut pas prêter systématiquement aux enfants les comportements d'adultes calculateurs.

Si l'instinct de combat est réprimé "**sous l'action répressive de la société policée, celui-ci n'en sera pas pour autant éradiqué, il ne disparaît pas sans compensation**"²⁹⁷. Dans la société occidentale, cet instinct est canalisé dans deux activités humaines que sont la guerre et le sport. Dans le cas de la guerre, les tendances à la lutte des individus sont réquisitionnées en quelque sorte par l'Etat. Il n'est pas concevable de se battre pour ses intérêts personnels.

Ce qui est réprimé "**de la part de l'individu agissant isolément est considéré comme permis, obligatoire, méritoire, si la lutte est entreprise sur l'ordre de l'Etat et à son profit**".

En conséquence, il vaut mieux canaliser les instincts plutôt que d'exercer une répression, ce qui aboutirait à l'inverse de la solution souhaitée.

Du point de vue éducatif, la canalisation des instincts doit, autant que faire se peut, être réalisée le plus tôt possible. Pierre Bovet fait remarquer que plutôt que d'interdire par la répression, il convient bien mieux de présenter les dangers, objets d'éducation, et de fournir des possibilités de compensations, ce qui évitera l'apparition de rancœur et le renforcement de la recherche du passage à l'acte de violence.

Quand l'homme se mesure non plus à un autre homme mais à soi-même, dans certains sports comme l'alpinisme par exemple, il ne s'agit plus de canalisation de l'instinct de lutte mais de l'effet d'une "déviation" de cet instinct. Les "*sentiments concomitants*" resteraient cependant les mêmes, le triomphe et la victoire ne supposent plus cette fois de perdant, "**l'équivalent physique de la bataille, avec ses tensions, ses dangers**"²⁹⁸ opéreraient une satisfaction, égale par ailleurs, au bénéfice qu'en tirerait l'individu. Le "combat" est orienté vis à vis de soi-même, le résultat en serait un dépassement, il ne s'agit plus de se soumettre un autrui.

Outre les altérations de cet instinct par canalisation et déviation, la "platonisation" marque un changement opéré sur l'instinct dans lequel "**l'objet restant le même, c'est l'activité qui s'est transformée, en général en s'intellectualisant**". Dans ce cas, Bovet emploie la métaphore de l'amour platonique qui, s'il occasionne des luttes inévitables, voit cependant l'acte ne pas se réaliser, il n'y a pas de coups et les luttes n'en demeurent pas moins réelles et sérieuses, violentes néanmoins, si nous considérons l'exemple des cours de justice que prend précisément Pierre Bovet.

Un autre type d'altération mis en lumière est "l'objectivation" de l'instinct. L'adhésion serait ici générée par le fait que ne pouvant se battre soi-même, "*on se passionne pour les luttes des autres*", on devient spectateur, voyeur, "*on se presse aux combats de boxe,*

²⁹⁶ - *Ibid.* p. 30.

²⁹⁷ - *Ibid.* p. 31.

²⁹⁸ - *Ibid.* p. 32.

on lit des romans de cape et d'épée"²⁹⁹. En ce sens nous pouvons constater que les faits perdurent en ce début de XXI^e siècle dans l'engouement pour les films où la violence est la vedette principale.

Dans l'objectivation l'instinct ne perd rien de son caractère primitif, il peut même "**se mettre au service des plus hauts idéals : la guerre sainte, la croisade sont de tous les temps et de toutes les religions**"³⁰⁰. Cependant, "**mettre toutes ces énergies instinctives au service de Dieu, de la Patrie, ou du Droit et de la Liberté - à ces manifestations de l'instinct de lutte, notre civilisation doit sans doute quelques-uns de ses biens les plus chers**". Ce qui tendrait à accréditer la thèse suivant laquelle les dispositions de l'homme, caractéristiques de sa nature, ne sauraient être ni bonnes ni mauvaises, mais contingentes à sa condition, liées à sa plus ou moins grande propension à la socialisation.

Mais il y a beaucoup plus que cela constate Pierre Bovet, les possibilités d'altération de l'instinct de combat ne seraient pas complètes si nous n'envisagions pas les cas "**où l'ardeur de la lutte toute entière se transporte en quelque sorte sur un plan supérieur**". Ces cas sont caractéristiques de la "sublimation" des énergies primitives dans un effort moral et religieux.

Cet ensemble de possibilités montre les actions psychologiques de ces équivalents moraux de la guerre, et s'il y a répression, le danger premier est celui du refoulement qui ne manquera pas de provoquer inéluctablement un ressentiment et par voies de conséquences d'autres types d'altérations, cette fois beaucoup plus dangereux pour l'individu lui-même, mais également pour la société. Ainsi, les modalités d'altérations précédentes, que nous pouvons qualifier de bénéfiques, tracent le profil d'un projet de programme éducatif : il s'agira moins de réprimer les instincts de lutte des enfants que de les diriger.

A l'école, l'auxiliaire privilégié du maître sera l'enfant lui-même qui, on peut l'espérer, est plus souple quant à ces changements possibles. Une action éducative en ce sens reposerait sur trois formes principales. Ce serait d'abord "l'instinct grégaire", représentatif du domaine de la sensation de ne pas se sentir isolé des autres hommes ; ensuite, le "*plaisir de la conformité*", ce que Pierre Bovet nomme encore "*l'imitation idéo-motrice*". Ces deux précédentes formes verraient leur aboutissement et leur renforcement dans la "solidarité" qui est supérieure à la socialité du fait que la pensée lui est indispensable. Solidarité qui ne peut se développer qu'en prenant en compte sous la variété des apparences la "*diversité des membres de l'organisme duquel on se sent partie*"³⁰¹.

Les formes les plus hautes de l'instinct social peuvent aboutir en faisant intervenir le sentiment religieux et il semble certain pour Pierre Bovet qu'il y en ait un, qu'il se nomme tel ou encore comme sentiment patriotique. Il s'agit en fait d'un sentiment filial où se trouvent mêlés les sentiments d'amour et de crainte, ce sentiment engendre le respect, cet "**amalgame où l'admiration entre aussi à titre constitutif**".

De cette manière, l'enfant par implications intellectuelles successives va transférer ce sentiment filial des premiers bénéficiaires, c'est-à-dire ses parents, vers des instances de plus en plus englobantes et ce, jusqu'au "Père Céleste", ou encore à la Patrie. Les expressions qui en témoignent sont chargées de ce sens profond : "*la mère patrie*", "*la France éternelle*", "*l'Allemagne au-dessus de tout*". Ces expressions présentent une étroite

²⁹⁹ - *Ibid.*

³⁰⁰ - *Ibid.* p. 33.

³⁰¹ - *Ibid.* p. 34.

parenté avec l'amour filial d'une part et avec la piété du croyant d'autre part. L'action éducative doit permettre d'élargir ces communautés à l'ensemble de l'humanité. Cependant Pierre Bovet voit une différence entre les communautés existantes et celle qui devrait un jour émerger, pour cette dernière il n'y a aucun terme qui désigne cette solidarité, dirions-nous, planétaire. Si cette solidarité doit s'épanouir et concerner l'ensemble de l'humanité, "**toute une action éducative est nécessaire. Et elle sera à bien des égards difficile, car cet amour de l'humanité que nous voudrions voir fleurir au cœur des nos enfants, il lui manque plusieurs des plus précieux auxiliaires des sentiments patriotiques**" ³⁰² .

A cet amour filial, à l'échelle de l'humanité entière, il manque déjà un nom où chacune et chacun pourrait se reconnaître. Si le mot cosmopolitisme correspond à citoyen du monde, il n'en demeure pas moins que selon Pierre Bovet cette appellation ne correspond qu'imparfaitement à un concept fédérateur qui se situerait au-delà des coutumes nationales. De ce fait, "**il nous faut pour aider une éducation pacifique, autre chose que ce cosmopolitisme négateur**". C'est en référence à l'espéranto³⁰³ qu'il tente de forger un mot significatif de ses aspirations. Ainsi il propose "**Hamaranismo... qui correspond à la doctrine ou les sentiments qui appartiennent à chaque homme en tant que membre de l'humanité**" ³⁰⁴ . Le souhait est également formulé que ce mot et le concept qu'il recouvre soient objet et support à la Société des Nations. Cependant Bovet ne s'illusionne guère de ce devenir quand il écrit : "**le patriotisme national s'est créé des symboles qui font encore complètement défaut à la Société des Nations**" ³⁰⁵ .

Cette aspiration structurelle fondamentale repose sur une extension à l'échelle mondiale d'une nouvelle forme de patriotisme qui doit voir le jour. Or, le patriotisme se fonde en regard d'autres patriotismes voisins. Il vise à se garantir certaines valeurs choisies qui souvent ne se laissent pas partager. Un patriotisme se positionne en face des autres, potentiellement générateurs de conflits. En d'autres termes, pour qu'il y ait patriotisme ne faut-il pas qu'existe la présence d'un potentiel ennemi et dans ce cas, où un patriotisme mondial trouverait-il un potentiel ennemi assurant l'émergence de conflits ?

Le symbole de la "famille humaine" le plus satisfaisant "**pour l'esprit et le cœur à la fois [serait celui du] Père Céleste... La religion de la fraternité humaine... ne saurait s'en passer**" ³⁰⁶ . Si les religions ont autant uni que séparé, c'est que Dieu est loin d'être reconnu comme le père de tous, "**il a été considéré comme la divinité d'un clan, le chef d'un troupeau d'élus**" ; il convient donc également "**que notre sentiment religieux... lui aussi, doive subir une éducation...**" .

Pierre Bovet voit à terme qu'une telle éducation imposera que les hommes devront se "**montrer dans le Dieu de Jésus-Christ un Dieu vraiment universel**" qui est selon lui, juste par essence et père de tous les humains.

Ainsi, la paix par l'école implique pour Pierre Bovet, d'abord la lutte contre le mal en canalisant le plus tôt possible l'instinct combatif de l'enfant, objet de l'éducation morale ; ensuite, le développement de la solidarité entre les êtres humains grâce à l'éducation

³⁰² - *Ibid.* p. 36.

³⁰³ - C'est le Polonais Ludwik Lejzer Zamenhof (1859 - 1917) qui créa l'espéranto : projet de langue universelle qui permettrait ainsi à tous les hommes de pouvoir se comprendre. Voir à ce sujet : CENTASSI, (R.), MASSON, H. *L'homme qui a défié Babel*, Paris, Ramsay, 1995.

³⁰⁴ - BOVET, (P.), *La paix par l'école*, Genève, BIE, 1927. 148 p. p. 36.

³⁰⁵ - *Ibid.* p. 37.

³⁰⁶ - *Ibid.*

sociale ; enfin, une connaissance accrue de la "*famille humaine*" et de son chef représenté par le "*Père céleste*", ce qui est l'objet de l'éducation religieuse. Du cercle familial où il naît, l'enfant peu à peu transférera le respect et l'amour qu'il porte à ses parents et aux adultes en général vers Dieu, Père de l'humanité et cela par l'action du sentiment religieux qui serait naturel chez le jeune enfant.

Une seconde communication significative à la conférence est celle du Professeur R. Casimir, recteur du Lycée néerlandais à La Haye. Il relate quant à lui un fait d'expérience : celui du "*self-government*" qui est mis en pratique dans son établissement scolaire. On peut bien sûr "*parler de la misère de la guerre, faire voir l'utilité de la coopération*", déclare-t-il. Cependant, c'est avant tout une éducation active, directe qu'il faut mettre en place selon lui. Cette éducation vise à éveiller chez les jeunes le respect de la loi librement débattue et instaurée, "*en leur montrant la pratique de la justice, dans de petits groupes d'abord, puis dans des cercles plus étendus*"³⁰⁷. L'enfant doit avoir, selon le professeur Casimir "*l'occasion de prendre une part active à l'établissement d'une autorité à laquelle il devra obéir... Il doit coopérer à la constitution d'un conseil d'élèves qui les représente auprès de la direction de l'école*". L'enfant participe ainsi à la vie sociale, basée sur des principes générés par les enfants eux-mêmes. Au-delà de la territorialité de l'école, "*on cherchera le contact avec d'autres écoles*", des relations interscolaires seront ainsi créées "**où sont nés les mêmes sentiments qui provoquent l'esprit international... qui leur donnera un moral favorable à la paix**". C'est là précisément "*que se trouve la relation entre le self-government et le mouvement pacifiste*"³⁰⁸.

Outre ces deux communications essentielles, les éléments de cette conférence témoignent d'une ferme volonté de pacifier les relations entre les hommes. Parallèlement un souhait est formulé, celui de la nécessaire réforme des manuels scolaires relatifs à l'enseignement de l'histoire dans les différents pays européens, ceux-ci demeurent pour les congressistes trop empreints des faits nationaux survalorisés et trop égocentriques pour espérer la compréhension entre les peuples.

A l'issue de la conférence, la "**Déclaration du comité d'entente des grandes associations internationales**" fixe les principes généraux de la résolution qui est adoptée : l'enfant doit tout d'abord pouvoir trouver son enracinement dans son milieu naturel qui s'étend progressivement de sa famille à son pays. Le futur citoyen doit être élevé dans la notion de devoir, "**pour son propre équilibre et pour le bien général**", la civilisation présente en effet une unité au-delà des divergences ; des supports appropriés doivent pouvoir venir seconder le maître afin que celui-ci puisse mettre ces principes en action ; ensuite des contacts doivent être établis entre les jeunes des différents pays, que ce soit par les moyens de la correspondance scolaire, par les voyages, les stages ou les camps, ceci doit favoriser la coopération intellectuelle y compris sur le plan international.

Souvenons-nous, nous sommes en 1927, à peine dix ans après la fin de la Première guerre Mondiale, les tenants de l'Education nouvelle sont traumatisés par cette terrible catastrophe qui a plongé l'humanité dans le chaos. Le leitmotiv : "*plus jamais ça !*" ne sera jamais qu'un vœux pieux que démentira l'histoire une dizaine d'années plus tard lors de la montée en puissance du nazisme et des autres idéologies totalitaires. En pleine crise économique, et crise de civilisation, en 1932, la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle réactualise à Nice sa charte fondatrice du mouvement de 1921 à Calais. Les éducateurs et les pédagogues tentent d'alerter les parents, les éducateurs et

³⁰⁷ - CASIMIR, R. in *La paix par l'école*, Genève, 1927. p. 73.

³⁰⁸ - *Ibid.* p. 75.

les administrateurs afin qu'une éducation repensée assure, en connaissance de cause, l'insertion des enfants, futurs citoyens, dans la vie économique et sociale du temps. L'accent est mis sur la nécessaire solidarité, tant nationale qu'internationale, cet ensemble de vues est porté par le projet de l'éducation morale. Annick Raymond³⁰⁹ a très justement montré dans sa thèse que ce projet divise les pédagogues de l'Education nouvelle. Les uns s'attachent au développement individuel de l'enfant, tandis que d'autres s'attachent à l'éducation morale, d'où dépend un projet sociopolitique ; une troisième posture est celle de l'éducation morale fondée sur la religion dans le mouvement psychoreligieux.

"Une éducation à la paix est-elle possible ?"

A la même époque, entre 1930-1934, Jean Piaget, alors Directeur du Bureau International de l'Education (B.I.E.) de Genève rédige une série d'articles publiés par la Société des Nations (S.D.N.). Un de ses articles retient particulièrement notre attention dans le cadre de notre recherche, il s'agit de : "*Une éducation à la paix est-elle possible ?*"³¹⁰. Historiquement la Société des Nations a quinze ans d'activité, c'est également l'année où Hitler devient Reichführer à la mort du Maréchal Hindenburg, celui-là même qui l'avait nommé au poste de Chancelier un an auparavant.

Pour Piaget, l'enfermement dans le concept de nationalisme est une entrave à l'ouverture aux autres. Quels sont donc, les fondements sous-jacents au nationalisme ? Et conséquemment, en quoi ces fondements génèrent-ils un enfermement, qui positionne " les autres " à l'extérieur, comme adversaires et ennemis ?

L'inconnu génère la méfiance, voire l'hostilité

Suivant les termes de l'article, l'attitude des peuples se focalise sur la méfiance envers les autres peuples. Il s'agit d'un mécanisme de défense cherchant à établir une barrière, concrétisée par une frontière, assurant dans l'esprit d'un peuple sa sauvegarde. Ce que l'on ne connaît pas génère la crainte et l'hostilité, par la non-confrontation à la réalité non assimilée.

Cet état psychologique inhibe la possibilité de prendre le recul nécessaire qui permettrait d'enseigner "une véritable éducation pour la paix"³¹¹. La mise en situation par la confrontation pour les enfants dans les écoles, proposée par Jean Piaget, est le moyen selon lui d'enseigner la coopération internationale.

La confrontation au réel

Le comportement de méfiance fait que, si une éducation dans le sens de la paix existe, cette existence est sporadique, elle reste par ailleurs verbale, ce qui pour Jean Piaget est sans grands effets quant à la transformation des représentations et des mentalités des êtres concernés.

En effet, il reprendra souvent dans ses écrits le fait qu'une leçon doit répondre à une question faite de quoi, elle n'a guère d'incidence sur des modifications de comportement. Il

³⁰⁹ - RAYMOND (A.), *Le problème de l'éducation morale dans le mouvement de l'Education Nouvelle*, Lyon II, thèse de 1998.

³¹⁰ - PIAGET, (J.), *Une éducation à la paix est-elle possible*, in *bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*, N° 1, décembre 1934, Genève, pp. 17-23.

³¹¹ - *Ibid.*

proposera la confrontation et la mise en situation, en d'autres termes, une pédagogie active. C'est cette pédagogie qui rend l'enfant responsable de ses choix et de ses actions. L'enfant, ou plus généralement l'individu, doit être le lieu d'un conflit socio-cognitif ; ses acquis, ses représentations, doivent avoir la possibilité d'entrer en confrontation avec ceux des autres afin qu'il puisse les modifier.

Le principe philosophique

Toute idéologie nationale par ailleurs, contient un principe d'expansion, cela suggère que chacun devrait s'interroger sur l'universalité que l'on souhaite développer. Ce constat nous révèle les fondements philosophiques kantien³¹², sous-jacents aux propos de Jean Piaget. L'éducation à la paix doit être très étroitement assujettie, à l'éducation en général, à l'éducation dans sa globalité, l'auteur réitère souvent dans ses propos qu'il y a nécessité : **" ... de trouver un intérêt réel qui puisse pousser chacun à chercher à comprendre autrui, en particulier à comprendre l'adversaire "** ³¹³.

La sécurité nationale ne peut survivre uniquement que par la connaissance des autres, ainsi cette idéologie trouvera son moyen d'expansion. C'est l'édification d'une morale autonome qui doit assurer la compréhension des autres, ce qui nous conduit : **" ... à une attitude nouvelle de réciprocité et nous nous libérerons de notre égocentrisme initial "** ³¹⁴.

Le primat de l'égocentrisme : antériorité logique

Nous l'avons vu, la méfiance comme mécanisme de défense face au non-assimilé, oblitère la possibilité de compréhension. Le dépassement de l'égocentrisme est indispensable, et cette compréhension ne va donc pas se développer sans la réciprocité.

Cependant, la compréhension ne doit pas pour autant déboucher sur une uniformisation. Il n'est pas concevable dans l'esprit de Jean Piaget d'uniformiser les différences, de gommer les spécificités des différents peuples. En d'autres termes, le propos n'est pas de créer une conscience universelle nivelant les consciences particulières. Or, spontanément, nous sommes poussés à poser en absolu notre égocentrisme, ou bien comme le dit Jean Piaget : **" à rêver d'une humanité abstraite et idéale "** ³¹⁵. Dans l'un comme dans l'autre cas, nous créons ainsi nos propres limitations. D'un côté nous posons des barrières, de l'autre nous rendons la perspective irréalisable.

L'homme est perçu ici dans une dualité : d'un côté il est porté à accepter l'immédiateté de son univers plus ou moins étendu en rapport direct avec sa capacité de décentration. De l'autre côté, l'homme est susceptible de corriger, de dépasser son point de vue immédiat, afin que, par cercles sans cesse plus grands, son horizon lui rende possible : **"un nombre croissant de visions différentes"** C'est avec force et conviction que Jean Piaget défend tout au long de son article cette thèse. Mais qu'on ne se leurre pas, s'il est possible de se décentrer afin d'accroître l'élargissement de la conscience, Jean Piaget nous dit que : **" l'illusion égocentrique n'en disparaît pas pour autant "**.

³¹² - Selon l'impératif catégorique de Kant : "Agis de telle manière que la maxime de ton action puisse être érigée en principe universel."

³¹³ - PIAGET, (J.), *Une éducation à la paix est-elle possible*, in *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*, N° 1, décembre 1934, Genève, p. 19.

³¹⁴ - *Ibid.* p. 20.

³¹⁵ - *Ibid.* p. 21.

L'obligation dialectique, liée à la dualité, confronte le sujet au phénomène récurrent de l'égoïsme. Il faut considérer d'une part la nature psychologique, et, d'autre part le lien au temps, ce qui est fait pour durer au-delà du plan individuel, c'est-à-dire de l'humanité dans son ensemble, ce que Hannah Arendt nomme l'œuvre³¹⁶. L'usage par définition "use" l'œuvre, artifice humain, d'où la nécessité de l'éducation sans cesse à reprendre, car rien n'est définitivement acquis, et d'autre part, les générations nouvelles prennent leurs ancrages sur les modèles de celles qui les précèdent.

Le dépassement par l'éducation

L'éducation permet au sujet de passer d'un niveau de représentation et de conscience à un autre plus élevé, plus englobant, mais qui dès lors qu'il est atteint, doit être perçu comme nouveau niveau qui peut se dépasser à son tour. Il devient en fait une marche sur laquelle nous aurons à prendre appui pour accroître de nouveau le champ de nos possibilités. Mais comme nous venons de le voir, rien n'est en ce domaine définitif : **" toute conquête d'un horizon plus large est contrebalancée par l'inertie mentale renaissante, inertie caractéristique de l'égoïsme "**³¹⁷.

Par son égoïsme, l'enfant considère son point de vue propre comme absolu³¹⁸, de même par extensions successives devenu adulte les étapes qui l'ont fait passer par la famille, le quartier, le village ou la ville, le conduisent à l'égoïsme national. L'enfant élargira son horizon par l'éducation, mais selon des modalités spécifiques car : **" Il reste dominé par un égoïsme inconscient et spontané, qui est l'attitude naturelle de l'esprit en présence des réalités non assimilées "**³¹⁹. C'est grâce à l'éducation morale, favorisant l'autonomie de la conscience, afin de former une personnalité libre, que l'éduqué, par décentrations successives développera sa compréhension et sa connaissance de l'autre. Les champs successifs des représentations englobent ainsi les précédentes.

Vers la morale autonome

L'éducation morale doit privilégier l'approche de l'autonomie. Et ce, par les méthodes actives nous dit Jean Piaget. Si nous rapprochons cette proposition de la problématique qui nous occupe, l'enfant doit avoir la possibilité de : "faire des expériences morales"³²⁰. Cependant, il ne faut pas isoler cette éducation d'un ensemble : **" l'éducation morale ne constitue pas une branche spéciale de l'enseignement, mais un aspect particulier de l'ensemble du système. Autrement dit, l'éducation forme un tout "**.

Nous pouvons discerner ici des sources d'échecs que le système éducatif français rencontre par rapport à l'éducation civique, faite de façon verbale le plus souvent, ce que

³¹⁶ - ARENDT, (H.), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p. 187 et svtes.

³¹⁷ - PIAGET, (J.), *Une éducation à la paix est-elle possible*, in *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*, N° 1, décembre 1934, Genève, p. 22.

³¹⁸ - PIAGET, (J.), *L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale*, in recueil pédagogique, Genève, Société des Nations, (1931/3, pp.11 - 27), Jean Piaget explique que, pour un petit Genevois, un étranger est tout homme : " d'un autre pays que Genève, un Savoyard ou un Français ".

³¹⁹ *Remarques psychologiques sur le " Self Government "*, in *Le Self-Government à l'école*, Genève, B.I.E., (1934/2, pp. 89 - 108), p. 92.

³²⁰ - PIAGET, (J.), *Les procédés de l'éducation morale*, in cinquième congrès international d'éducation morale, librairie Félix Alcan, (1930/4, pp. 182 - 219), p. 202.

reproche Jean Piaget à un tel système. En effet, apprendre ce qu'est une commune, un conseil municipal, l'Etat, le parlement, ou toute institution d'un pays, doit répondre à une question que se pose préalablement le sujet. Si l'on souhaite éduquer les enfants à la démocratie, il est indispensable de la leur faire vivre en leur permettant de l'exercer dans une structure, au sein même de l'école par une pédagogie active. La pensée de Jean Piaget est que l'on n'accède pas à l'autonomie par l'hétéronomie.

Donnons ici un exemple comparatif : un enfant suisse pratiquant la démocratie directe à l'école l'appliquera plus tard dans sa vie d'adulte, cela fera sens pour lui, que dire par contre d'un enfant français pratiquant ce même apprentissage ? Quand il sera devenu adulte il délèguera ses choix à un tiers. Ceci revient à renoncer à sa capacité de décision, nous voulons indiquer par-là que l'enfant français n'aura pas la possibilité de participer à l'élaboration d'une morale autonome. C'est dans ce dernier cas la morale hétéronome qui prévaut, dans un débat au niveau d'un pays, il ne pourra y avoir que le développement d'un "consensus mou" : terme que nous empruntons à Jean Piaget. Il n'y aura pas, de la part du sujet, d'appropriation de la décision prise par d'autres. Les accords en ce cas se font sur des symboles et chacun peut les investir du contenu qu'il souhaite, nous sommes là en présence de projections, sources de toutes les incompréhensions et de tous les désaccords conflictuels.

Solidarité et coopération

L'éducation morale doit permettre l'émergence de l'esprit de solidarité. Comprendons la solidarité interne à un individu dans un groupe, dans une classe, c'est celle qui repose sur l'élaboration de lois ou règles établies au sein du groupe et acceptées par ses membres. Les discussions, les confrontations font émerger ces lois. En d'autres termes, c'est grâce au conflit socio-cognitif que se génèrent de telles structures individuelles et collectives. La morale autonome devient première en lieu et place de la morale hétéronome.

Une règle par ailleurs, est un fait social reposant sur le sentiment de respect, qualifié par Jean Piaget de mutuel. Le respect mutuel constitue le point de départ de la coopération. Contrairement au respect unilatéral, qui se réfère à une loi externe, à une autorité imposée de l'extérieur, le respect mutuel est générateur de décentrations successives, donc de compréhension d'ordre supérieur.³²¹ Le bénéfice de la solidarité est issu du respect mutuel par la coopération entre individus, par contre le respect unilatéral qui induit la solidarité externe provoque quant à lui un recentrage sur l'égoïsme.

Sur ces bases précédentes, considérant la solidarité internationale, nous sommes donc en droit de penser que le respect mutuel et la coopération sont les moyens de dépasser les égoïsmes nationaux, donc le nationalisme. Pour arriver à cette situation, Jean Piaget nous propose donc la solidarité internationale, celle-ci passe par: **" la compréhension entre individus de races ou de nationalités différentes (elle) est l'objet le plus essentiel que doit poursuivre l'éducateur soucieux d'un rapprochement des peuples "** ³²² . Avec un même impératif, c'est grâce à la mise en place d'une pédagogie active que cela peut se réaliser, sachant, et répétons-le avec Jean Piaget, qu'une leçon à la manière de Rousseau dans son "Emile", ne doit pas être plaquée, mais doit toujours être une réponse à une question.

³²¹ - PIAGET, (J.), *L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale*, in recueil pédagogique, Genève, Société des Nations, (1931/3, pp.11 - 27), p. 12.

³²² - *Ibid.* p. 17.

Dans leur extension et leur développement, la solidarité et la collaboration internationales doivent être tout autant intellectuelles que morales nous dit Jean Piaget : **" c'est pourquoi l'éducation de la solidarité est aussi bien affaire d'intelligence que de conduite "** ³²³ .

Face à une réalité non assimilée, l'égoïsme inconscient est l'attitude naturelle de l'homme. Cet égoïsme maintient l'individu dans son territoire restreint, sa vision du monde est limitée à sa personne ou à son environnement plus ou moins proche ou éloigné. Le nationalisme est moins un phénomène socio-économique³²⁴ qu'un fait humain et proprement psychologique" avec ses conséquences morales, d'intolérance et de racisme. Pour Jean Piaget il est possible de corriger et de dépasser notre point de vue immédiat, afin de l'inscrire dans un système plus vaste, dans un point de vue plus globalisant. L'homme doit se décentrer par rapport à son moi et ne plus le considérer comme valeur suprême, ainsi : **" ... il subordonne son point de vue propre à l'ensemble des règles de réciprocité qui constituent la morale "** ³²⁵ . Ce dépassement prend appui sur les bases de l'éducation morale mise en pratique dans la pédagogie active, soutenue par le conflit socio-cognitif.

Le nationalisme, qualifié d'égoïsme collectif par Jean Piaget, trouve son fondement dans l'égoïsme individuel discipliné laborieusement par les **" patries que nous avons constituées "** ³²⁶ . Mais si **" nous restons égocentriques sans le savoir et sans le vouloir "**, il n'en reste pas moins que, grâce à une éducation morale, Piaget propose une voie permettant de développer la solidarité et la coopération internationales. L'éducation vers plus d'autonomie grâce au travail par équipe à l'école, qui favorise la décentration intellectuelle par le conflit socio-cognitif, ouvre la possibilité de l'éducation par un contrôle mutuel et une émulation sans rivalité³²⁷, ce qui permet, outre de connaître l'autre, aussi et surtout de le comprendre dans sa différence enrichissante pour l'ensemble de la communauté.

Nous voyons là, la manière de se décentrer par rapport à la situation mondiale passée, et qui perdure actuellement, situation qui montre les empreintes de l'égoïsme collectif ou nationalisme.

Afin de dépasser l'égoïsme collectif générateur de conflits, Jean Piaget développe les moyens possibles, au-delà des simples constats et à l'appui de ses recherches³²⁸, de dépasser cette situation : **" La réciprocité paraît ... être facteur d'autonomie "**. Cette condition est réalisée quand la conscience considère un idéal exempt de pression extérieure.

La réciprocité nécessite les rapports de compréhension avec autrui d'où découlera l'autonomie, faute de quoi le sujet ne connaîtra que l'anomie. Tout rapport avec autrui

³²³ - *Ibid.* p. 19.

³²⁴ - A de nombreux problèmes, l'homme trouve des explications sociales, économiques et politiques. Ne pouvons-nous voir ici l'émergence de "boucs émissaires" inconscients ou encore un phénomène de scotomisation.

³²⁵ **PIAGET, (J.), Introduction psychologique à l'éducation internationale, in Quatrième cours pour le personnel enseignant, Genève, B.I.E., (1931/4, pp. 56 - 68).**

³²⁶ - **PIAGET, (J.), L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale, in recueil pédagogique, Genève, Société des Nations, (1931/3, pp.11-27).**

³²⁷ - cf. *Remarques psychologiques sur le travail par équipes in Le travail par équipes à l'école*, Jean Piaget, B.I.E, Genève 1935. p. 192.

³²⁸ - **PIAGET, (J.), Le jugement moral chez l'enfant**, Paris, PUF, 1 ère édition 1932, nous utilisons la 8^e édition d'avril 1995, 330 p.

où intervient le respect unilatéral engendrera l'hétéronomie renforçant par là même l'égoïsme individuel ou collectif.

Par contre : **" L'autonomie n'apparaît ainsi qu'avec la réciprocité, lorsque le respect mutuel est assez fort pour que l'individu éprouve du dedans le besoin de traiter autrui comme il voudrait être traité "**. Les résultats de la coopération vont de pair avec les progrès de l'égalitarisme dans la société adulte, **" la solidarité entre égaux apparaît ... comme la source d'un ensemble de notions morales complémentaires et cohérentes, qui caractérisent la mentalité rationnelle "**.

L'éducation, qu'elle concerne l'enfant ou l'adulte, est affaire de globalité, elle doit permettre d'établir : **" entre individus égaux des relations d'un nouveau type, fondées sur la réciprocité, (ainsi elles) refoulent l'égoïsme et proposent à la conscience intellectuelle et morale des normes susceptibles d'épurer le contenu des lois communes elles-mêmes "**. Par la confrontation dans la coopération, la possibilité de la critique émerge grâce au contrôle mutuel ce qui évite la prépondérance des convictions spontanées qui caractérisent l'égoïsme. Un autre point positif, conséquent à la coopération, c'est d'éviter de plébisciter sans discernement une autorité supérieure.

Enfin la coopération aboutit à la conscientisation du sens donné aux relations : **" la réciprocité sur le plan intellectuel entraînant nécessairement l'élaboration de ces lois de perspective que sont les opérations propres aux systèmes de relations "** ³²⁹.

Si l'égoïsme collectif, prolongement sociétal de l'égoïsme individuel, semble inhérent à l'individu, et de caractère récurrent, Piaget constate que des possibilités éducatives s'offrent pour développer tant à l'école qu'auprès des adultes le respect mutuel, générateur de coopération. Cette situation éducative est pour lui, à conduire depuis le plan interindividuel jusqu'au plan international par élargissements concentriques successifs.

Quelques présupposés philosophiques

Le concept d'Education nouvelle est le fruit du long cheminement des idées portées par l'histoire des hommes. Si le terme n'est employé que depuis la fin du XIX^e siècle, **" ... l'idéal qu'il exprime, écrit Angéla Medici, fut pour la première fois formulé le plus clairement par Montaigne "** ³³⁰. Le gouverneur, écrit ce dernier doit agir **" ... selon la portée de l'âme qu'il a en main, je voudrais, ajoute-t-il, qu'il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même, quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir "** ³³¹. Ainsi, connaître d'abord l'être à éduquer, qui selon Montaigne ne se présente pas comme *tabula rasa* qu'il faudrait alimenter en connaissances : **" on ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit "** ³³².

L'homme est naturellement bon, puis se corrompt...

³²⁹ - *Ibid.* p. 327.

³³⁰ - MEDICI, (A.), *L'éducation nouvelle*, Paris, PUF, *Que-sais-je ?* édit. de 1995. p. 9.

³³¹ - Michel de MONTAIGNE, *ESSAIS I*, Paris, Gallimard, édit. de 1965. p. 222.

³³² - *Ibid.*

Deux siècles plus tard, Rousseau, au siècle des lumières écrit dans l'Emile ou de l'Education : "**commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point...**" ³³³ . C'est dans cet esprit que Pestalozzi crée l'école d'Yverdon en Suisse en 1805, après bien des vicissitudes. Mais, avec foi en l'éducabilité de l'homme comme moteur de son action.

Pour Rousseau, la conjecture est que l'homme est d'abord naturellement bon, il vit originairement en symbiose avec la nature, laquelle lui fournit les ressources nécessaires à la satisfaction de ses besoins. A cet âge d'or hypothétique où l'homme vit en totale harmonie avec ses semblables d'une part, et avec la nature d'autre part, succède la détérioration des relations entre les hommes. Ainsi apparaît un nouveau type d'homme, c'est l'homme social, caractérisé par la perversion des qualités humaines.

En politique cette situation conduit à un régime tyrannique, d'où la nécessité d'un contrat, un pacte d'association, par lequel chaque individu abandonnant sa liberté individuelle s'engagerait envers l'ensemble de la communauté humaine ; la société quant à elle assurerait à l'individu le statut de citoyen.

Dès lors, l'homme se positionnerait dans un statut d'égalité juridique et moral vis à vis de son semblable et jouirait de la liberté civile.

L'homme se corrompt par l'action de la société et "**tous ces vices n'appartiennent pas tant à l'homme, qu'à l'homme mal gouverné**" ³³⁴ . Ailleurs, Jean-Jacques Rousseau reprend le même propos quand il écrit : "**Il est certain que les peuples sont à la longue ce que le gouvernement les fait être. Guerriers, citoyens, hommes, quand il le veut ; populace et canaille quand il lui plaît**" ³³⁵ . La multiplication des hommes engendre un état de dépravation. L'ennemi de l'homme fut la création de la société, qui mit fin à cet état de bonheur primitif.

Pour Jean-Jacques Rousseau, cette fin est advenue quand : "**Le premier qui, ayant enclos un terrain, s'avisa de dire « Ceci est à moi », et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile**" ³³⁶ .

Le mal en général découle de l'institution de la société civile. La guerre, le meurtre, la compétition sont nés avec l'arrivée de la société. Comme il semble impossible à Rousseau de pouvoir revenir à cet état de nature originel, il va proposer dans le Contrat social un remède à cette dépravation. Comme la liberté et l'égalité, caractéristiques de l'état naturel, sont disparues de la société civile, il faut trouver un compromis pour remettre ces deux réalités à l'avant-scène de l'activité humaine.

Il va de soi pour lui que l'éthique est inséparable du politique. De même que la décadence des institutions entraîne la dépravation des mœurs, sortant l'être humain d'un état de nature et d'innocente liberté, tout de même, la vertu retrouvée, ramènera un état d'égalité et une république fondée sur des institutions de justice en découlera.

Rôle de l'éducation

³³³ - ROUSSEAU, J.J. *Emile ou de l'éducation*, Paris, GF-Flammarion, édit. de 1966. p. 32.

³³⁴ - ROUSSEAU, (J.J.), *Narcisse, Œuvres Complètes, Bibliothèque de la Pléiade*, Gallimard, tome 2 page 969.

³³⁵ - ROUSSEAU, (J.J.), *Sur l'économie politique, Œuvres Complètes, Bibliothèque de la Pléiade*, Gallimard, tome 3 page 253.

³³⁶ - ROUSSEAU, (J.J.), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité entre les hommes*, Paris, GF-Flammarion, 1971. 272 p. p. 222.

Dans le domaine éducatif Rousseau exprime le fait qu'il faille permettre à l'individu-enfant, l'accueillant tel qu'il est, non encore perverti par son environnement social, d'exprimer la spontanéité du sentiment et du jugement qui correspondait précisément à l'état originel de l'homme. L'éducateur se positionne alors comme aide. Il s'agit de restaurer la société par l'éducation en ce sens que, l'individu ainsi régénéré, retrouvant son état de perfection, pourra transformer la société.

Cependant, l'individu vit néanmoins en société, il doit s'adapter à son environnement naturel, tout de même qu'à son environnement social, d'où la nécessité de l'éduquer en intégrant à la fois nature et culture. La société et son produit : la culture, corrompent l'homme, il faut donc redécouvrir l'homme naturel. C'est à ce propos que Jean-Jacques Rousseau écrit dans "Emile" que **" toute notre sagesse consiste en préjugés serviles ; tous nos usages ne sont qu'assujettissement, gêne et contrainte. L'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage : à sa naissance on le coud dans un maillot ; à sa mort on le cloue dans une bière ; tant qu'il garde figure humaine, il est enchaîné par nos institutions "** ³³⁷ .

Dans ce prolongement, socialement c'est par le moyen du contrat, qui régule les relations, que l'homme aura la possibilité de vivre en une société où la paix puisse être effective.

La vision scientifique

Avec le développement de la science au XIX^e siècle, l'éducation va se voir investie par une approche reposant sur des bases scientifiques. Marion définira la pédagogie comme *"la science de l'éducation"*³³⁸. Les idées qui seront développées à la suite reposent essentiellement sur les critiques formulées à l'encontre de la pédagogie traditionnelle qui, selon ses détracteurs reposait sur des préjugés sans valeur scientifique. C'est également l'idée de progrès qui sous-tend le projet du mouvement de l'Education nouvelle. Daniel Hameline fait justement remarquer que : *"en 1895, Emile Durkheim publie " Les règles de la méthode sociologique ", [elles sont l'équivalent pour les sciences de l'homme de " L'introduction à la médecine expérimentale " de Claude Bernard]"*³³⁹. Désormais les faits doivent être traités ainsi que des "choses", c'est-à-dire objectivement avec la non implication de l'observateur ; **" la sociologie spontanée est faite de prénotions, auxquelles le chercheur doit suspendre son adhésion s'il veut, dans un second temps, construire une science des faits sociaux "** ³⁴⁰ .

Le rôle de la psychologie expérimentale est majeur dans le domaine éducatif. La traduction dans la classe des apports de la science en sera les applications techniques des théories de l'apprentissage. Dès lors, le savoir porte sur des faits dans une situation singulière et contingente.

Cependant, les options des tenants de l'éducation nouvelle ne forment pas un tout homogène, le discours **" ne se contente pas, écrit Annick Raymond, de présenter des théories d'ordre scientifique sur la nature enfantine, il est très souvent porté et**

³³⁷ - ROUSSEAU,(J.J.), *Emile ou de l'éducation*, Paris, GF-Flammarion, 1966. 629 p. p. 43.

³³⁸ - LA PEDAGOGIE , *théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*, Collectif, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1996. 331 p. p. 216.

³³⁹ - HAMELINE, (D.), *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF, 2000. 139 p. p. 60.

³⁴⁰ - *Ibid.*

soutenu par un idéal, d'ordre pédagogique et même politique, celui de la régénération de l'homme par une éducation renouvelée de l'enfant " ³⁴¹ .

L'esprit pacifique

C'est cette régénération qui doit fonder l'homme nouveau et par suite la société nouvelle et pacifiée. *" Un des thèmes les plus chers aux novateurs des années vingt, au sein de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle particulièrement, constate Daniel Hameline, c'est de requérir de l'éducation scolaire qu'elle contribue efficacement à persuader les esprits de l'absurdité de la guerre. On attend de l'école qu'elle contribue à abolir les frontières mentales, qu'elle empêche le retour de l'horreur. On presse les éducateurs de mettre en œuvre une éducation pour la paix " ³⁴² .*

C'est également l'époque de la création du Bureau International d'Education (BIE) en 1925, qui dans l'esprit est similaire à celui qui a présidé à la fondation de la SDN.

Cette démarche volontaire d'éducation pour la paix viendra en quelque sorte en desservir le but quand une nouvelle guerre viendra de nouveau ensanglanter l'Europe ; *" certains chercheront, écrit Daniel Hameline, à mieux éclairer cette zone crépusculaire où l'éducation pour la paix, dynamique prosélytisme du bien supérieur des hommes, se fait, sans qu'on y prenne garde, le prosaïque fourrier d'un pacifisme naïf, timoré, proie facile à toutes les manipulations. Ils feront grief aux novateurs d'avoir contribué à démobiliser les esprits... " ³⁴³ .*

Chapitre II La paix par une nouvelle citoyenneté

Célestin Freinet fait partie des enseignants pacifistes marqués dans leur conscience et dans leur chair. Syndicaliste de la Fédération des Membres de l'Enseignement par ailleurs, il va lutter, espérant *"mettre fin à l'exploitation capitaliste"* et participer à la construction d'une société plus juste et plus humaine.

De la fin de la première guerre mondiale jusqu'à la fin de sa vie en 1966, Célestin Freinet se dressera contre les composantes belliqueuses des options de l'école traditionnelle que nous venons de voir. Ainsi, contre l'enfermement dans un patriotisme aveugle, il proposera des moyens pédagogiques pour favoriser l'ouverture de la culture au-delà des frontières.

Nous évoquons également les éléments qui ont contribué selon nous à l'émergence du projet pédagogique de Célestin Freinet. Dès 1920 et dans les années qui vont suivre, ses conceptions vont prendre corps. Son projet éducatif repose sur une visée humaniste en terme d'émancipation de l'homme, mais aussi d'un point de vue politique quant au rôle que l'école doit tenir afin d'assurer un devenir sans guerre.

³⁴¹ - Cf. RAYMOND, (A.), *Le problème de l'éducation morale dans le mouvement de l'Education Nouvelle*, Thèse, Lyon II, 1998. pp. 266-281.

³⁴² - HAMELINE, (D.), *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF, 2000. 139 p. p. 56.

³⁴³ - *Ibid.*

De 1896 à la fin de la guerre de 1914-1918

C'est le 15 octobre 1896 que Gars, petit village des Alpes-Maritimes, voit la naissance de Célestin Freinet, dernier des quatre enfants d'un couple de cultivateurs. Le jeune Célestin vit en symbiose avec sa campagne et son village ; nous en retrouvons les marques dans les textes que plus tard il écrit. *Les dits de Mathieu* sont l'expression de la paix, de l'harmonie de la campagne qui portent l'empreinte d'une sagesse populaire rurale où l'auteur déroule souvent ses narrations avec un certain lyrisme. C'est encore dans *L'éducation du travail* que les références employées font presque uniquement appel aux travaux des champs et à la participation active qu'y mènent les enfants. Ce sera également le travail des artisans du village qui seront invoqués à d'autres endroits. *Tony l'assisté*, écrit plus tard en 1925, exprime une réalité bien connue de Célestin Freinet quand il raconte l'insertion, dans la vie du village grâce aux travaux des champs, d'un enfant orphelin placé chez ses parents et qui *précisément se nomme Tony*.

Sur l'enfance personnelle du jeune Célestin nous ne savons que peu de choses ; dans un article repris dans le Bulletin des amis de Freinet, publié en 1972, six ans après sa disparition, il écrivait :

" ... seuls surnagent dans mon esprit les pensées, les faits, les sensations, qui l'ont particulièrement impressionné. C'est seulement ce qui surnage ainsi de ma vie sensible que je pourrais donc noter, mais alors avec un luxe de détails, d'odeurs, de bruits, de gestes qui sont encore en moi comme s'ils étaient d'hier " ³⁴⁴ .

De l'école du village qu'il fréquente, Célestin Freinet dit n'avoir que peu de souvenirs, sinon quelques uns liés à des situations désagréables, il écrivait par exemple : **" j'ai encore dans le cou cette vive impression de lassitude et de courbature que je ressentais au bout d'un moment à tenir, moi si petit, la tête levée vers le haut du tableau "** ³⁴⁵ .

Ce qui par contre semble le plus le marquer lors de ses jeunes années, c'est la vie qu'il mène au village de Gars. Plus tard, quand il écrit *L'Education du travail*, Freinet se réfère à son enfance de manière constante : **" quand venait le temps de couper la lavande, ma mère m'accrochait au cou un petit sac de toile ; elle m'avait trouvé une mignonne petite faucille pas trop aiguisée, et je partais, comme les grands, couper les fleurs parfumées. La première fois, il m'en souvient, j'avais coupé non seulement les brins bleuissants mais, plus bas, la tige ligneuse et lourde avec ses touffes de feuilles... "**

³⁴⁶ ; plus loin, il décrit également les joies des veillées et son engouement pour les contes populaires. Les jeux, le plus souvent collectifs, prennent aussi une place importante dans la vie des enfants du village. Au début du siècle il n'y a **" aucun jouet du commerce, écrit Célestin Freinet, rares jeux de cartes, balles fabriquées avec de vieux chiffons, billes remplacées par des noix de galle des chênes, boutons "**. Mais le plus souvent les jeux consistent **" à se cacher... ou les jeux avec le feu et l'eau, si obsédants pour les enfants "** ³⁴⁷ .

³⁴⁴ - Inédits, in *Bulletin des amis de Freinet et de son mouvement*, N° 11 mars 1972.

³⁴⁵ - Ibid.

³⁴⁶ - FREINET, (C.), *L'Education du travail*, p. 115.

³⁴⁷ - Inédits, in *Bulletin des amis de Freinet et de son mouvement*, N° 11 mars 1972. A propos du feu qui le fascine, il écrit plus loin : **"Ma mère ne voulait pas que nous jouions avec le feu. Je saurai plus tard qu'elle avait quelques raisons à cette crainte : un frère plus âgé s'était brûlé atrocement un jour, en allumant un feu à la campagne. Il était mort la nuit suivante."**

Son vécu au village est beaucoup plus important pour le jeune Freinet que l'école, qui écrit-il : **" ne m'a marqué, ni en bien ni en mal... l'école m'a laissé bien peu de souvenirs, comparativement à ceux qui me restent de ma vie. J'ai bien souvent appliqué ce fait psychologiquement et pédagogiquement par le manque de fondements profonds de notre école actuelle "** ³⁴⁸ .

Cependant, en 1909 il obtient son certificat d'études. Puis ce sont les années passées à Grasse, au cours complémentaire sur lesquelles nous ne savons quasiment rien. Néanmoins en 1912 le jeune Célestin entre à l'école normale de Nice où son séjour est écourté par suite d'une consigne ministérielle qui indique que certains des instituteurs mobilisés doivent être remplacés par des élèves de dernière année de l'école normale. C'est ainsi qu'il est nommé instituteur, sur fond de guerre, à Saint-Cézaire, village proche de Grasse, et le 15 avril 1915, il est mobilisé à son tour après avoir obtenu son diplôme de normalien.

Freinet fera de sa vie au front un récit à l'attention des enfants dans la *Bibliothèque de travail* et qui a pour titre **"Combattant de la guerre 1914-1918 "** ³⁴⁹ . Ainsi débute-t-il son récit : **"la guerre avait été déclarée le 2 août 1914, au moment des moissons"**. Son frère était déjà parti et ajoute-t-il : **"le 15 avril 1915, je partais à mon tour. J'avais dix-huit ans et demi"**. Il s'agit d'un récit chronologique où l'on suit le Freinet soldat, dans la découverte de cette guerre, dans la vie des tranchées dans la boue et sous les obus ennemis. Les conditions d'hygiène sont terribles et ajoutent à ce climat d'angoisse : **"on ne se lave pas, puisqu'il n'y a que la boue, écrit Freinet, et "au matin, quand perce un instant le soleil, hommes et gradés sortent... s'asseoient sur des sacs à terre, enlèvent leur chemise et tuent les poux... les tranchées ennemies sont éloignées à peine de 15 à 20 mètres. Mais cet espace est garni de barbelés si enchevêtrés qu'aucun homme ne peut s'y glisser sans qu'une sentinelle l'entende et tire. Le lendemain matin, on voit le cadavre accroché aux fils de fer "**.

Après neuf mois de ces conditions de vie effroyables, **"nous avons droit à six jours de permission"**. Mais ce temps passe très vite et il faut repartir au front, **" reviendrons-nous un jour ? Reverrons-nous nos parents, notre village ?... Rien, ni les tranchées, ni les bombardements, ni même la blessure n'a été aussi pénible pour moi que ces départs après six jours de permission "**.

De retour sur le front, ce sont de nouveau les bombardements, les tranchées qu'il faut creuser. Après les permissions, les hommes revenaient en enfer : **" les soldats étaient las d'endurer le long martyre des tranchées. Quand ils allaient à l'arrière, ils voyaient les civils qui continuaient leur vie tranquille et parfois joyeuse. On leur disait : il faut mener la guerre jusqu'au bout, il faut anéantir les " Boches " , la patrie vous sera reconnaissante de vos sacrifices. Les uns profitaient de la guerre. Les soldats en mouraient "**.

C'est également, racontée dans ce texte, la **"bataille de mines"** de Berry-au-bac, où **" dans l'angoisse, les soldats auscultent (à l'aide de stéthoscopes) le sol pour déceler les coups de pic de l'ennemi "**. Les Français et les Allemands sont de part et d'autre d'un **"monticule de craie"**. Chacun creuse de son côté, bourre la galerie de dynamite et **" un morceau de colline saute et sautent avec lui les soldats... Quand sautera-t-on ? On est comme des morts en sursis "**.

³⁴⁸ - *Ibid.*

³⁴⁹ - FREINET, (C.), *Combattant de la guerre 14-18*, B.T. N° 403, publiée en avril 1958.

Et puis, au début de 1917 ce sont les mutineries et les réactions qui ne se font pas attendre : **" un vent de découragement, des protestations et des mutineries agitent les soldats... qui refusèrent d'obéir et dans certains secteurs abandonnèrent les tranchées. Des soldats furent fusillés, d'autres changés de régiment. L'ordre fut rétabli "**.

Et, le 23 octobre 1917 Célestin Freinet est gravement blessé lors d'une attaque au "Chemin des Dames" : **" j'avais 21 ans. A bas la guerre ! Ecrit-il, Sur les livres d'histoire, la guerre de 1914-1918 tient en deux pages rehaussées de noms fameux de batailles, de retraites, de défaites et de victoires. Voilà, ajoute Célestin Freinet, ce qu'a été pour moi cette guerre, voilà ce qu'elle a été pour des millions de soldats qui ont souffert ou en sont morts. Nous vous disons ici le vœu unanime de tous les poilus : PLUS JAMAIS DE GUERRES ! "**³⁵⁰.

Célestin Freinet raconte les circonstances de sa blessure, ainsi que sa convalescence dans le petit livre *"Touché"*³⁵¹ écrit à partir de notes consignées dans ses carnets. Publié en 1920, cet ouvrage ne sera réédité qu'en 1996 à l'occasion du centenaire de sa naissance. Il termine ainsi son récit de l'événement qui aurait pu lui coûter la vie : **" Malheureux compagnons, vous voyiez encore ce matin une auréole de gloire. Non, nous ne sommes pas glorieux, nous sommes pitoyables. Elle ne viendra plus ma jeunesse perdue. Les feuilles ont poussé trop tôt cette année "**.

L'après première guerre mondiale

C'est comme instituteur que nous retrouvons Célestin Freinet, dans sa vie d'homme engagé, politiquement et socialement. Son action aura pour objectif de promouvoir l'émancipation de l'être humain afin qu'il n'y ait plus de guerre. Il a acquis pendant cette guerre la force qui lui permet de résister à la résignation. Il fait partie de ceux qui refusent de figurer parmi les héros et il témoignera pour le reste de sa vie contre l'horreur de cette tuerie que fut la première guerre mondiale³⁵². Désormais Freinet va **"lutter contre le dressage et le conditionnement moral qui, dès l'école, ont insidieusement préparé les esprits à l'obéissance aveugle et à la hargne belliciste"**³⁵³.

La France a perdu une part importante de sa jeune population masculine. Au point de vue économique le redressement est difficile, l'inflation ne verra sa régression significative qu'avec la stabilisation du Franc en 1928. Parallèlement les idées socialistes progressent et c'est en 1920 qu'est créé la section française du Parti Communiste.

Dans le déroulement de l'histoire nous pouvons voir deux éléments essentiels servant notre approche : le développement "revanchard" patriotique qui a vu son apothéose en 1914, au moment de la déclaration de guerre d'une part, et la montée en puissance de l'esprit socialiste aboutissant à la révolution bolchevique de 1917, d'autre part.

Au cours de l'année de 1914 : **" Chacun a conscience de combattre pro patria et pro domo , pour sa patrie et pour sa maison. L'idée d'ennemi héréditaire redevient à**

³⁵⁰ - *Ibid.*

³⁵¹ - FREINET, (C.), *Touché, souvenirs d'un blessé de guerre*, Villelongue d'Aude, Atelier du Gué, 1996. 104 p.

³⁵² - cf. BARRE (M.), *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, p. 13. Célestin Freinet est médaillé militaire et Croix de guerre, "jamais arborées" précise Michel Barré.

³⁵³ - BARRE (M.), *Op. Cit.*, p. 13.

la mode pour tous les peuples. Les Français regardent la « ligne bleue des Vosges » et l'Alsace-Lorraine perdue en 1870 " ³⁵⁴ .L'un des premiers, sinon le premier³⁵⁵, des correspondants de Freinet : René Daniel³⁵⁶, instituteur breton va dans ce sens. Il est de la promotion de 1914 à l'école normale de Quimper. Il n'aura pas le temps de suivre les cours, il est envoyé, comme d'autres de ses collègues, dans une classe en "urgence" pour remplacer l'un des nombreux instituteurs partis au front. René Daniel est incorporé le 8 janvier 1916, **" on nous attendait là haut, dit-il, pour remplacer ceux qui tombaient. On est parti dans la vie avec cet esprit : ils sont entrés dans la vie par la porte de l'enfer "** ³⁵⁷ . L'état d'esprit qui règne à cette époque chez la jeune génération qui a vécu ces tristes événements va bouleverser bien des conceptions éducatives. La terrible expérience de la guerre 14-18 **" ... a contribué à me donner une mentalité nouvelle, nous dit R. Daniel, avant 14, on préparait les générations de la revanche. Les cartes scolaires portaient une Alsace-Lorraine en noir, tandis que les autres départements étaient en couleur. Les sociétés sportives étaient toutes des sociétés de préparation militaires "**. Cette génération savait pertinemment qu'un jour elle devrait faire la guerre et lorsqu'elle y est effectivement partie, ces jeunes disaient : **"vivement qu'on en finisse, que ce soit vite"**. Ces jeunes pensaient être de retour dans leurs foyers pour Noël, mais : **" lorsque ces hommes sont arrivés sur le front en octobre 1916, la lassitude était déjà là, puis en 17 ce furent les mutineries et cette même année les sursitaires " montaient " à leur tour au front pour combler les vides et remplacer les plus vieux... on écrivait sur les bâches des camions RVF : ravitaillement en viande fraîche... à la démobilisation, au contact avec les difficultés de la vie civile, on a senti que c'était toujours pareil "**. Et, quand ces instituteurs, reprenant leur métier d'enseignant ont vu devant eux : **" tous ces gosses... on s'est dit : il ne faut pas en préparer une autre "**.

René Daniel et ses collègues normaliens s'opposent après la guerre à l'inauguration d'un monument aux morts dans l'enceinte de l'école normale de Quimper, s'exprimant à ce propos dans une interview, il dit : **" nous n'avons pas admis que des gosses de 12 ans viennent chanter : " Aux armes citoyens ! " ... nous étions décidés à faire le maximum, dans notre classe et hors de notre classe pour que cette farce sanglante ne recommence pas "**. Dans les temps qui ont suivi **" l'école émancipée a reparu, démarrant à nouveau avec les militantes, femmes qui avaient lutté contre la guerre "**. C'est à cette époque que R. Daniel adhère à la jeune fédération des syndicats d'instituteurs qui, jusqu'en 1924 est illégale. Ensuite, ce sont les congrès de la fédération unitaire de l'enseignement. C'est lors d'un de ces congrès que René Daniel et Célestin Freinet se rencontrent pour la première fois, vraisemblablement au congrès des imprimeurs de Tours en 1927. Le mouvement des imprimeurs devient assez solide selon R. Daniel : **"pour faire un congrès autonome à Pâques"**.

³⁵⁴ - in *Encyclopédie Universalis*, article : *Première guerre mondiale de M. Ferro*.

³⁵⁵ - Elise Freinet, dans *Naissance d'une pédagogie populaire* p. 44, reste imprécise sur les dates du début des échanges de correspondance, qu'elle situe en 1924, de textes imprimés entre Freinet et Daniel. Michel Barré, dans *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, p. 32, écrit que c'est vraisemblablement en octobre 1926 que le premier échange avec l'école de Daniel en Bretagne a lieu. Ce dernier dans une interview (in *Les amis de Freinet* N° 53 de juin 1990), dit : **"Quand j'ai fait les premiers imprimés en 1926 (je me rappelle que c'était le moment où les blés étaient parsemés de coquelicots...), on lui a envoyé des spécimens. Il m'a proposé de continuer l'échange en octobre : tu m'envoies des imprimés et je t'en envoie"**.

³⁵⁶ - René Daniel, est né en 1897 et est décédé en 1993.

³⁵⁷ - *Entretien avec René Daniel, propos recueillis par Michel Launay. in Les amis de Freinet et de son mouvement* . N° 53 janvier 1990 pp. 53-58.

Par ailleurs, Henri Barbusse qui dirige la revue "*Clarté*", en ouvre les colonnes à Célestin Freinet. Ce dernier y publie neuf articles de 1923 à 1925. Insurgé contre le rôle néfaste tenu par l'éducation et ses acteurs lors des années précédant la première guerre mondiale, l'instituteur y traite de sujets évocateurs tels que : la *morale laïque*. Selon Freinet, la morale cléricale et le dogme laïc nationaliste qui ont eu cours en France ont débouché sur la guerre. En conclusion de cet article Freinet écrit : "***il faut, si nous voulons que l'école contribue à la moralité, que nous en fassions une " institution réelle et vivante " , car la seule manière de se préparer à une tâche sociale est d'être engagé dans la vie sociale "***" ³⁵⁸ .

En effet, lors de cette "fermentation" des années qui précédèrent la guerre, toute une part de la population s'est trouvée conditionnée, préparée dans un esprit guerrier. Pour les soldats qui partaient au front, cette guerre serait courte ! "***Dans tous les pays, les maîtres d'école avaient enseigné ces vérités qui alimentent l'esprit patriotique. De plus, devenus adultes, les jeunes lisent dans les journaux que leur pays est entouré d'ennemis qui en veulent à sa prospérité, à sa sécurité, à son existence même. Ainsi, l'enseignement de l'histoire, les campagnes de presse, les manifestations sportives même stimulent ce patriotisme, bientôt transformé en nationalisme "***" ³⁵⁹ .C'est à cela que des pédagogues tels que Célestin Freinet et les tenants de l'Education nouvelle vont s'opposer à la fin des hostilités en 1918, car, c'est la ruine tant du point de vue humain que social.

Par ailleurs, les hommes portés par les convictions qu'ils ont dans les idées socialistes mènent le combat contre les idéaux capitalistes défendus par la bourgeoisie.

Ce sont en effet ces idées et leurs partisans qui ont permis l'hécatombe de ce premier conflit mondial. Il est de fait logique que certains pédagogues voient dans une refonte des conceptions de l'éducation le salut possible de la civilisation qui serait portée par une société rénovée grâce aux idées socialistes. Les idées éducatives seraient elles-mêmes développées dès l'école par une pédagogie radicalement différente de la pédagogie traditionnelle. Cette nouvelle pédagogie place au centre des préoccupations l'enfant lui-même.

Or, c'est précisément d'où part Célestin Freinet, c'est à dire en considération de l'enfant et de ses besoins, qu'il souhaite rendre libre dans son jugement. Il va essayer de mettre en place une pédagogie qui réponde à ses visées éducatives ; la société doit changer pour que les conflits guerriers ne se reproduisent pas.

Les débuts au Bar-sur-Loup

Après une longue convalescence, Célestin Freinet est nommé instituteur au Bar-sur-Loup en janvier 1920. C'est dans un monde durement éprouvé par la guerre et les privations conséquentes que le pédagogue fait ses débuts dans l'enseignement à l'école du Bar-sur-Loup dans les Alpes-Maritimes. Dans ce contexte, se développe pour Célestin Freinet comme pour d'autres enseignants le refus du bellicisme, ainsi que l'exprime le finistérien R. Daniel, ami de Freinet : "***En 1920, c'était le retour de la guerre. Nous, anciens combattants, mystifiés, trompés, abusés, nous avons une revanche à prendre et peut-être nous n'avons pas conscience de cela à ce moment-là, mais je crois que beaucoup de camarades sont partis en 1920, en entrant dans leur carrière, avec cette***"

³⁵⁸ - Cité par Michel Barré. *Op. Cit.*. p 18.

³⁵⁹ - in *Encyclopédie Universalis*, article : *Première guerre mondiale de M. Ferro*.

résolution-là : il ne faut pas que cela se renouvelle, il ne faut pas que la génération à venir connaisse cette horreur que nous avons connue " . 0-00-00T00:00:00 ³⁶⁰ .

Pour Daniel comme pour Freinet, la société, est responsable des faits de guerre et plus particulièrement la société capitaliste. Les hommes qui partaient à la guerre pensaient défendre la patrie, mais était-ce bien de cette réalité là qu'il s'agissait ? Ceux qui sont revenus de cette "*farce sanglante*"³⁶¹ en doutent, Célestin Freinet et René Daniel particulièrement : "**On se répétait la phrase d'Anatole France : on croit mourir pour la patrie, et on meurt pour les industriels "** ³⁶² .

Une réorganisation sociale s'impose donc et c'est par la base que doit débiter cette transformation et principalement par la rénovation de l'éducation.

C'est à la fin de l'année 1926 que Célestin Freinet adhère au parti communiste français, il y restera jusqu'en 1948, date à laquelle le couple Freinet ne reprend pas sa carte du parti³⁶³. Etre membre du Parti Communiste Français à cette époque présente une toute autre signification que celle des années qui ont suivi. En effet, à cette époque l'appareil qui bientôt allait installer un dogme au profit du collectif, contre l'émancipation de l'individu, n'était pas encore mis en place. Célestin Freinet croit avec d'autres, comme Wallon, à la transformation sociale par "**l'avènement d'une société sans classes. Cette croyance, qui s'appuie pour tout un chacun à l'époque sur la révolution russe, ne se limite pas à un souhait théorique. Elle s'accompagne (...) d'une action délibérée en ce sens. Cette action utilise (comme instrument) : l'Ecole "** ³⁶⁴ .

Le rapprochement des peuples

Dans un texte écrit dans *L'Ecole émancipée* le 18 juin 1921³⁶⁵, Célestin Freinet rappelle qu'un an plus tôt, donc en 1920, des enseignants ont "**jeté les bases de l'Internationale de l'enseignement "**. Mais il déplore que l'ensemble de ceux qui étaient favorables à ce courant se soient simplement reposés sur l'organe de coordination : *Le Bureau Provisoire* de ce fait a "**reculé devant l'ingratitude et l'étendue du travail "**.

" Que font pour ce rapprochement mondial tous les instituteurs farouchement internationalistes ? " Interroge Freinet, " rien souvent. Nous agissons comme si la France était isolée des autres pays. Nous voudrions l'union par dessus ces frontières et nous-mêmes ne savons pas abattre ces frontières ". Célestin Freinet

³⁶⁰ - Interview de R. Daniel, 1988 cité par Henri Peyronie in *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1994. p.213.

³⁶¹ - Ces propos sont de René Daniel, dans *Les amis de Freinet* en 1990.

³⁶² - Nous reprenons ici la citation qu'écrit Freinet dans un texte d'après guerre (Congrès de Montpellier en 1951 qui avait pour thème : *La paix*). Cette citation est également faite par René Daniel lors de son interview avec Michel Launay dans *Les amis de Freinet* en 1990. Nous précisons par ailleurs que nous n'avons pas eu la possibilité de vérifier l'exactitude des propos prêtés à Anatole France.

³⁶³ BRULIARD (L.) & SCHLEMMINGER (G.), *Le mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan, 1996. 248 p. p. 179.

³⁶⁴ - Maury (L.), Freinet et Wallon, in *Le centenaire de Célestin Freinet, Cahiers Binet-Simon, N° 649 1996 n° 4, p. 8. Notons que Wallon s'oppose à Freinet à propos de l'Essai de psychologie sensible de ce dernier qui n'est pas, selon lui, caractérisé par l'aspect scientifique de ces "lois".*

³⁶⁵ - FREINET (C.), *Appel aux internationalistes*, in *L'Ecole émancipée* du 18 juin 1921.

est convaincu qu'un "fil invisible" unit néanmoins ceux qui veulent aller de l'avant, il s'agit du "même amour des enfants". A ceux qui objecteraient que les langues parlées sont différentes et constituent une barrière difficile à franchir, Freinet indique que c'est à chacun de chercher un correspondant dans un pays dont il connaît la langue. Ainsi de proche en proche l'Internationale verra le jour. Et puis, " **il y a l'Espéranto, ajoute-t-il. C'est un outil merveilleux ; j'en ai fait l'expérience... (et) pour les espérantistes, les correspondants abondent** " .

Quant à la volonté d'émancipation de l'homme, si un jour enfin cette émancipation veut avoir une réalité, elle doit dépasser le nationalisme réducteur qui porte en lui un potentiel de guerre. Si la volonté internationaliste prend le pas, " **on fait disparaître les frontières. On a la joie de sentir... (dans d'autres pays) des hommes - avec qui on s'est battu peut-être - et qui pensent comme nous, et qui aiment les mêmes choses. On découvre en eux des frères - n'est-ce pas Siems ? - et on les aime** " ³⁶⁶ .

Célestin Freinet va naturellement s'intéresser à ce qui se fait dans le domaine éducatif hors des frontières de son pays. Lors de l'été 1922, il se rend en Allemagne, invité par son ami Siems directeur d'une école de Hambourg.

Dans l'Allemagne de la période proche de l'après guerre, la pensée démocratique et socialiste a eu des répercussions sur les conceptions pédagogiques ; l'échec de l'appareil militaire est mis en relief et les mentalités sont ébranlées. " **On proclamait l'autonomie des sujets d'autrefois et l'égalité de tous les citoyens. On se croyait à la veille de l'avènement d'une société sans classe, d'un Etat sans distinction entre gouvernants et gouvernés** " ³⁶⁷ .

A cette époque le terrain est favorable pour que les essais de pédagogie libertaire aient quelque succès. " **Il n'y a pas de doute, fait remarquer Schmid, l'idéal pédagogique du maître-camarade correspondait à l'esprit de cette période ; la sympathie des partisans du nouveau régime politique pour les communautés scolaires de Hambourg en fait preuve, comme l'hostilité que leur ont toujours témoignée les milieux conservateurs** " .

Schmid fait par ailleurs remarquer que, considérant cette pédagogie antiautoritaire, il ne faut pas simplement y voir le résultat de la politique du moment. Celle-ci serait en fait le déclencheur facilitant. C'est l'éclosion d'une lente évolution qui, selon lui, voit son origine dans la Renaissance et la Réforme, puis sa stimulation et son extension par la Révolution française, pour s'épanouir lors du XIX^e siècle.

Un mouvement général d'émancipation sociale va se développer au cours du XIX^e : c'est l'émancipation du prolétariat où l'autorité de la propriété est attaquée ; l'émancipation de la femme par sa progressive admission à la vie universitaire, sociale et politique ; l'émancipation de la jeunesse se détournant peu à peu de l'obéissance passive à l'autorité des aînés pour gagner en liberté. Tous ces changements trouvent un écho dans les doctrines pédagogiques qui elles aussi évoluent. Freinet qui est en quête d'éléments qui permettraient la transformation de l'école, est sensibilisé. Il recherche en effet à construire une école dans laquelle l'enfant apprendrait la liberté pour construire l'homme qui est en lui, du point de vue individuel comme du point de vue social.

³⁶⁶ - Ici Célestin Freinet semble prendre à témoin son ami Allemand, qu'il a rencontré lors de son voyage outre-Rhin dans les écoles de Hambourg. On peut supposer que cet ami est aussi un lecteur de L'Ecole émancipée.

³⁶⁷ - Schmid (J.R.), *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, F. Maspéro, 1979. p. 65. Première édition Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. 1936.

L'ouvrage de Schmid date de 1936, on imagine donc que Célestin Freinet ne peut pas le connaître à l'époque où il se rend en Allemagne. Néanmoins, ce sont ces caractéristiques, qui animent le dynamisme de ces écoles, qui frapperont le pédagogue.

A la suite de son voyage en Allemagne, Célestin Freinet rédige un article relatif aux écoles de Hambourg, en octobre et novembre 1922 sur deux numéros, dans *L'Ecole émancipée*³⁶⁸ où se reflètent bien les caractéristiques de ces écoles que découvre l'instituteur français. Certaines habitudes liées au fonctionnement de l'école de son ami Siems, chez lequel il réside, étonnent quelque peu Célestin Freinet. Il constate par exemple que le matin celui-ci n'est pas particulièrement pressé de se rendre dans son école. Siems indique : "**Moi je ne suis pas pressé ; les élèves entrent tout seuls, et quand on arrive tout est prêt**"³⁶⁹. Plus loin dans son article Freinet écrit qu'il est stupéfait de voir "**... les élèves se dresser, sitôt que le carillon sonne, et sortir en récréation**"³⁷⁰.

Ainsi, ce que découvre Célestin Freinet ne laisse pas de l'étonner, l'organisation globale, mais également le découpage horaire, soigneusement réalisé, ainsi que la diversité de la succession des activités mises à la disposition des enfants sont pour lui des nouveautés judicieuses.

Un autre fait rompant avec les coutumes françaises est le fait que les enfants voient au cours de la journée plusieurs instituteurs. Chacun étant chargé d'une matière d'enseignement différente. De plus, les élèves changent de salle selon les activités auxquelles ils participent au cours d'une même journée. L'organisation matérielle du travail dans les classes prussiennes est selon le pédagogue, mieux adaptée aux besoins des enfants.

Le voyage en Russie

Au cours de ses recherches pédagogiques, Célestin Freinet tire un grand bénéfice également de son voyage en Russie soviétique, au point que ce ne seront pas moins de quatorze articles qu'il écrit dans *L'Ecole émancipée* entre 1925 et 1926. Les convictions de l'instituteur français se précisent : si en Russie, la Révolution sociale a apporté tous ces changements par nécessité dans l'école soviétique ; en France, et particulièrement dans son village rural cela n'est pas applicable. Célestin Freinet pense que c'est, la révolution à l'école qui permettra la révolution sociale et l'émancipation du peuple. Il affirme ce point de vue en concluant ses impressions de pédagogue en Russie soviétique : "**ce qui doit pourtant reconforter les chercheurs d'Occident, c'est de constater que les Russes ont recommencé nos expériences sur une vaste échelle. L'identité des résultats nous prouve que la pédagogie d'avant-garde occidentale est dans la bonne voie et elle nous encourage à continuer nos efforts pour préparer, en régime capitaliste, l'avènement de l'école du peuple**"³⁷¹.

³⁶⁸ - in : *L'école émancipée* N° 5 & 6 - octobre et novembre 1922. pp. 64-65 & 81-82. *L'Ecole émancipée*, créée en 1910, est alors la revue de la "Fédération de l'enseignement" qui représente l'expression du syndicalisme le plus à gauche de l'époque.

³⁶⁹ - *Ibid.*

³⁷⁰ - *Ibid.*

³⁷¹ FREINET (C.), *Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique*, in : *L'Ecole émancipée* N° 7 du 8 novembre 1925.

Il n'en demeure pas moins que, pour Célestin Freinet, l'injustice et l'exploitation de l'homme qui fondent le système capitaliste sont contradictoires avec une éducation telle qu'il la conçoit, c'est-à-dire une éducation qui tend à libérer l'individu.

Territet-Montreux

C'est sans doute en 1923 que s'opère chez le pédagogue une prise de conscience majeure à Territet-Montreux en Suisse³⁷² lors du congrès de la *Ligue Internationale pour l'Education nouvelle*.

Célestin Freinet est, selon Elise Freinet, "**passionnément intéressé par tout ce qu'il voit et entend. Il pénètre mieux ce principe d'éducation nouvelle soucieux de donner à l'enfant un rôle actif dans sa propre éducation**", mais il est découragé par ce que proposent les pédagogues tels que Ferrière, Claparède ou Bovet. "**Il se rend compte, poursuit Elise Freinet, qu'il y a une éducation nouvelle relativement facile, applicable pour les écoles possédant le matériel éducatif, l'installation scolaire permettant l'activité de l'enfant et l'individualisation de l'enseignement. Mais pour l'école de Bar-sur-Loup le problème est tout autre. L'image de sa petite classe dénudée et poussiéreuse s'impose à lui et lui serre le cœur**".

Néanmoins, Célestin Freinet ne se laisse pas abattre aussi facilement, il saura tirer de ce qu'il voit et entend en Suisse les éléments adaptables pour sa classe. Le pédagogue illustre lui-même cela : "**la ligue sera incapable d'obtenir la mise en pratique de principes dont elle aura prôné la valeur. L'œuvre de réalisation, c'est à nous de l'entreprendre... Mais nous aurons souvent à demander conseil à cette Ligue pour l'Education nouvelle et nous trouverons, dans les livres et revues qui publient les travaux de ses membres, quelques-uns des matériaux pour l'Ecole du Proletariat**"
373

Freinet a la même attitude, quand, lors de ce congrès, il rencontre Cousinet qui présente un compte rendu de ses premières tentatives de travail par équipe. Si, l'initiative de Cousinet, paraît à Freinet trop systématisée, selon Elise, il n'en rejette pas pour autant le principe ; d'autant qu'il semblerait qu'il avait déjà tenté de faire travailler ses élèves de manière collective. Les techniques de travail collectif ne peuvent de toute manière que retenir l'attention du pédagogue, en effet, il est convaincu que le travail de groupe permet de créer chez les élèves la solidarité par l'approche de la socialisation, de la coopération. C'est un des moyens pour former un futur homme de paix, tel que le conçoit Freinet. Quand un enfant, un être humain en général, ne se sent pas agressé, il n'y a pas de raison *a priori* pour qu'il recherche les querelles ou la guerre avec l'autre.

Pour que l'homme sache "se conduire librement... dans la vie"

Le premier texte publié par Célestin Freinet paraît en 1920 dans la revue *l'Ecole émancipée*. Il s'agit en fait non pas d'un texte qu'il écrit lui-même, mais d'une traduction. Il n'est pas

³⁷² - cf. Elise Freinet : *Naissance d'une pédagogie populaire*, p. 30. Elise indique que Célestin Freinet se rend en Suisse en fin d'année scolaire 1924, Michel Barré dans *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, fixe quant à lui cet événement ayant lieu pendant l'été 1923.

³⁷³ - FREINET (C.), *Vers l'école du prolétariat, Clarté, N° 47 du 15 novembre 1923. Cité par M. Barré in Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps. p. 18.*

anodin de remarquer que le texte en question est écrit par un Allemand, ce qui, deux ans après la fin de la guerre présente un caractère audacieux de la part d'un Français et dénote dès cette époque que le pédagogue est sensible à tout ce qui permettrait l'émancipation de l'homme et de surmonter les préjugés, quelle que soit la nationalité de l'origine des idées développées. Freinet juge ce texte suffisamment pertinent pour en faire la traduction et le publier.

L'auteur de l'article, Adolphe Rochl, développe une approche révolutionnaire de l'éducation qui semble faire écho à la préoccupation de l'instituteur provençal. Le constat du pédagogue allemand est que l'on s'attache à des choses extérieures, ce qui a pour effet de faire perdre le chemin de l'être humain. Il déplore que, jusqu'alors dans les écoles, **" on y considérait la matière et encore la matière et non le jeune homme, la jeune fille. Un capitalisme cruel oppressait nos enfants - et nous l'avons souffert. La culture n'était que de la matière : plus il y a de matière et plus il y a de culture "** ³⁷⁴. En regard du capitalisme, celui qui réussit est celui qui "gagne", mais qu'en est-il du gain relativement à l'être ? **" Tout le monde, poursuit Rochl, prononce cette phrase : nous avons de la culture... le mot Bildung (culture) ³⁷⁵ ne signifie pas à l'origine une chose mais un développement ; non une forme, mais une formation. Le mot cultivé exprime donc un état. La culture n'est pas possession ; l'homme vraiment cultivé n'est pas capitaliste dans une matière "**. Le capitalisme du savoir "expropriait ainsi tous ses bons élèves", alors que le savoir, toujours selon Rochl, "n'est que la trace de son propre travail, ou des matériaux pour servir à sa formation".

Seule une école socialiste, inscrite dans les idées nouvelles sur les relations des hommes devrait assurer le changement et chasser cet ancien "capitalisme de culture". Si le socialiste **" veut développer l'être humain dans ses enfants il doit révolutionner toute notre école "**. L'émancipation passe impérativement par la pratique car, conclut Rochl, **" le socialisme comme matière d'enseignement n'avance pas le socialisme ; mais rend l'homme bourgeois "**.

Les propos du pédagogue allemand trouvent une résonance chez Célestin Freinet. Ceux-ci accompagneront la ligne directrice de ses conceptions éducatives ; que ce soit la nécessité de l'expérimentation individuelle dans un esprit de liberté, l'inutilité de la "scolastique" qu'il mettra souvent en avant ou encore l'indispensable révolution à l'école, qu'il souhaitera, afin qu'elle advienne selon lui dans la société.

Célestin Freinet explicite ses conceptions dans un autre texte qu'il publie en 1923 dans *Clarté* de Henri Barbusse. Son titre : *Vers l'école du prolétariat* ³⁷⁶ signe l'engagement politique de son auteur. Selon lui, pour que les écoles répondent à ce projet, elles doivent satisfaire à des critères de changements significatifs.

Leurs implantations d'abord, celles-ci **" seront de préférence dans des endroits paisibles, mais vivants (forêts et jardins). Lorsque dans certaines villes cela sera impossible, il faudra du moins qu'aux séances de travail dans les locaux spacieux et de beaux jardins succèdent de fréquents retours à la vraie nature "**.

Les bâtiments eux-mêmes ont une importance primordiale, ils doivent être entièrement reconsidérés dans leur architecture car écrit Freinet : **" les écoles casernes sont bien**

³⁷⁴ - Traduction de Célestin Freinet du texte : *Pédagogie de votre nature la plus intime de Adolphe ROCHL. in L'école émancipée* N° 35 mai 1920.

³⁷⁵ - Le mot culture entre parenthèses, traduisant "Bildung" est de Célestin Freinet.

³⁷⁶ - FREINET, (C.), *Vers l'école du prolétariat*, in la revue d'Henri Barbusse : *Clarté*, décembre 1923.

universellement condamnées avec leurs salles étonnantes dans une monotone uniformité. Un enseignement familial, patriarcal ou démocratique ne peut être donné que dans un local accueillant et vivant. L'harmonie du monde extérieur doit aider à l'harmonie que nous voulons donner au corps et à l'âme de l'enfant ". Pour Célestin Freinet la beauté ou la laideur des choses et de l'environnement agissent de manière inconsciente ou non sur l'homme et : **" c'est pourquoi ce cadre extérieur de l'enseignement, ainsi que la vie matérielle des enfants, sont une des conditions d'une bonne éducation " .**

Par ailleurs, dans son fonctionnement, **" l'école nouvelle sera nécessairement l'école de la liberté "**, dont l'expression en sera la **" libre communauté scolaire, qui est une image réduite de la vie idéale dans la société future "**. Célestin Freinet constate cependant que la réussite de cette école est compromise car l'intervention du monde extérieur agit comme **"dissolvant"**. La libre communauté scolaire n'est ni une discipline ni un mode de vie **" adéquats à la société bourgeoise. Elle est la discipline de l'école du prolétariat "** et toute pédagogie afférente doit trouver son point de départ dans le besoin de l'enfant. Cependant, cela ne signifie pas qu'il faut apprendre seulement à l'enfant la liberté individuelle, il convient plutôt de faire apprendre aux enfants **" les justes tempéraments que la vie sociale apporte à la pratique de cette liberté "**, et, ceci par le moyen de l'expérimentation. **" C'est, ajoute Freinet, la pratique sociale qu'il faut développer afin que l'homme sache plus tard se conduire librement dans les diverses occasions de la vie " .**

La paix et l'éducation sont indivisibles

En 1933, Célestin Freinet écrit dans l'Educateur prolétarien : **" que valent les projets les plus généraux, les plans, les réalisations originales de l'Ecole nouvelle en face d'une réaction fermement décidée à abattre toutes les formes d'émancipation. A peine Hitler est-il au pouvoir que disparaissent ces écoles prolétariennes " ³⁷⁷ .** Le pédagogue est conscient que les actions liées à l'Ecole nouvelle ne résistent pas à la montée du fascisme ; les aspirations de ce mouvement ne peuvent s'exprimer s'il n'y a pas respect de la liberté individuelle et collective. La même revue, accueillie en 1934, l'article : **" Les éducateurs prolétariens sont antifascistes "**. Célestin Freinet y pose les principes de ce qu'il entend par école émancipée : celle-ci doit remplir ses fonctions sociales d'éducation.

Les pédagogues doivent retrouver leur vraie place de choix dans un plan de société. Certes, l'école et les éducateurs, face à leurs devoirs, sont menacés. Les "masses" ont l'obligation de se mobiliser contre le fascisme montant de l'époque afin de **" barrer la route à un régime qui serait la mort de l'école progressiste et l'anéantissement provisoire des nos rêves d'éducation nouvelle libératrice " ³⁷⁸ .**

En cette même période, d'autres articles de Célestin Freinet paraissent afin de sensibiliser le milieu éducatif sur les risques majeurs encourus par l'école dans les pays où se développe le fascisme. L'école serait, constate-t-il, la première des institutions concernées par les mesures totalitaires. Les mesures autoritaires ne manqueront pas de restreindre l'indispensable liberté en matière d'éducation. Les articles écrits en 1936-37,

³⁷⁷ - La réaction allemande contre l'école populaire, fac-similé, *l'Educateur prolétarien* N° 6 mars 1933. in la revue : *Les amis de Freinet et de son mouvement* N° 37 décembre 1982 p. 48.

³⁷⁸ - fac-similé de 1934 in *Les amis de Freinet et de son mouvement* N° 37 décembre 1982 p. 52.

relatifs à la guerre d'Espagne, tiennent le même langage que les précédents à propos de la guerre et de l'extension du danger pour le peuple que représente le fascisme.

Pendant cette époque troublée, Elise, l'épouse de Célestin Freinet, collabore et corédige certains des articles qui paraissent dans *l'Educateur Prolétarien*. En 1938-1939, elle fait appel à la solidarité des enseignants sympathisants " **à l'aide des petits espagnols de l'Ecole Freinet** ", ou encore, dans un autre article " **pour l'aide au corps enseignant et aux enfants d'Espagne** " ³⁷⁹ .

Les congrès de l'Ecole moderne qui vont suivre sont, au cours du temps, autant de moments forts qui assurent le resserrement des liens entre les pédagogues ainsi que la transmission des idées de paix et de la nécessaire pédagogie émancipatrice chère à Célestin Freinet. Ainsi, au congrès de Grenoble en 1939 le pédagogue met l'accent sur " **... la démocratie (qui) peut et doit être un facteur puissant d'ordre, de progrès et de profit social...** ". C'est grâce à la démocratie " **que s'évanouiront les arguments de force brutale qui prétendent rétablir les nécessités historiques d'un passé révolu. La force brutale, enfin, n'a pas le privilège de l'héroïsme. On pourrait dire au contraire qu'il ne saurait y avoir d'héroïsme sans liberté ni véritable démocratie... nous répudions l'éducation soi-disant héroïque des pays totalitaires, lorsque cette éducation mène à la barbarie moyenâgeuse que nous connaissons** " ³⁸⁰ .

Il semble que, pour Célestin Freinet, il ne puisse pas s'établir une démocratie, à cette époque où l'Europe est de nouveau au bord d'une catastrophe humaine. "Le facteur puissant d'ordre" s'installe au même moment outre Rhin et il ne ressemble en rien à une démocratie ! Le processus de la guerre mondiale est sur le point de s'enclencher et le pédagogue tente d'alerter ses lecteurs sur les horreurs qui de nouveau se mettent en place. Jusqu'au dernier instant, Célestin Freinet se refuse à envisager la possibilité de nouveaux affrontements européens. Il écrit dans *l'Educateur* du premier octobre 1939 un article intitulé : " **Clartés dans la nuit** " qui est significatif : " **nous avons bien dit à nos amis : nous n'aurons pas cette guerre que vous craignez et qu'on nous annonce. Et forts de notre bon sens et d'un attentif examen des conjonctures présentes, nous justifions notre prophétie. Nous serions-nous trompés ?** ".

Les éducateurs qui coopèrent au mouvement de l'Ecole moderne sont pour une large part mobilisés. C'est alors que Célestin Freinet constate que ce sont leurs compagnes qui prennent le relais éducatif et se placent sous sa houlette. L'une d'elle écrit : " **... donc je suis à vos ordres pour toute collaboration utile. Je suis pour vous une collaboratrice dévouée et une amie sûre** " ³⁸¹ . Ces témoignages à l'endroit de Freinet et du mouvement qu'il représente sont effectivement des éléments de clarté³⁸² en cette sombre période ; la nuit métaphorique s'étend en effet peu à peu sur les espoirs de liberté. Cependant, tout ne semble pas perdu : " **nous sentons alors que, même dans les heures tragiques que nous traversons, notre action n'apparaît point comme inutile...** " ³⁸³ , ajoute le pédagogue. Dans ce même numéro de *l'Educateur*, Elise Freinet se joint une fois encore à Célestin en rédigeant ses " **conseils aux mamans en temps de guerre pour sauvegarder la santé de l'enfant** ". Elle continuera d'ailleurs à publier sous cette rubrique une série

³⁷⁹ - *Ibid.* p. 68.

³⁸⁰ - *Ibid.* p. 72.

³⁸¹ - *Ibid.*

³⁸² - L'article a pour titre : *Clartés dans la nuit*.

³⁸³ - *Revue Educateur. in Les amis de Freinet et de son mouvement* N° 39 p. 39.

d'articles jusqu'en mars 1940. A cette date, en effet, Célestin Freinet est arrêté et l'Éducateur cesse sa parution pendant toute la période de la seconde guerre mondiale. Pendant tout ce temps Freinet ne reste cependant pas inactif en regard de ses idées. Il soumet ses options éducatives à l'épreuve des faits en participant à l'organisation de cours au sein des camps de détention, pour ses amis d'infortune internés par la police et le régime de Vichy.

L'élan insufflé par Célestin Freinet au mouvement est en effet brutalement interrompu. En 1940 Célestin Freinet est interné politique dans le sud de la France pendant vingt mois par la police de Vichy. Dans les camps où il séjourne, il organise avec des collègues enseignants des cours à l'attention de leurs compagnons de détention qui n'ont pu bénéficier d'une formation scolaire minimum. Ces adultes déracinés de leur milieu révèlent des comportements similaires à ceux que les enfants développent, tel est le constat de Célestin Freinet. Dans ce milieu, éducativement précaire, le pédagogue constate que ses conceptions mises en pratique sont plus appropriées que les conceptions traditionnelles basées sur la "scolastique".

En février 1941, Freinet est transféré de Chibron dans le Var à Saint-Sulpice dans le Tarn. Si la nature du lieu de la précédente détention n'était pas à proprement parler un "camp", à St-Sulpice, **" il s'agit là d'un véritable camp de concentration avec alignement de baraquements autour d'une allée centrale, entourée de barbelés derrière lesquels se trouvent des sentinelles... Chaque matin, appel des 800 internés, puis désœuvrement après les corvées quotidiennes "** ³⁸⁴ .

Dans ce contexte hostile, Célestin Freinet va mettre en œuvre ses conceptions et pratiques pédagogiques : **" En accord avec la direction du camp, les internés avaient organisé des cours. 200 camarades s'étaient fait inscrire. Les nombreux instituteurs ou professeurs internés s'étaient réparti les élèves dont quelques uns étudiaient à un niveau supérieur. Je m'étais chargé des internés qui savaient à peine lire et écrire et qui avaient oublié tout ce qu'ils avaient appris à l'école. Je procédais avec eux comme nous le faisons dans nos classes, avec des textes libres que nous mettions au point et qui nous donnaient l'occasion d'exercices de lecture, de vocabulaire et de grammaire. Avec ces mêmes principes, je prenais à part, hors des cours, une dizaine de camarades totalement illettrés. J'avais ainsi appris à lire et à écrire à un camarade de soixante ans qui m'avait écrit à sa sortie du camp pour me dire sa reconnaissance. Nous avons réalisé un journal du camp, totalement rédigé et illustré par les internés, recopié en 8 exemplaires. Le N° 2 ne fut pas autorisé par le chef du camp "** ³⁸⁵ .

Le "ralliement"

En juin 1944, nous retrouvons Freinet rejoignant le maquis de Béassac, près de Vallouise dans les Hautes-Alpes, où il eut sans doute pour responsabilité essentielle l'approvisionnement, même s'il écrit : **" j'ai (pendant cette période) une part directe et décisive dans toutes les opérations de guerre dans la région..." "** ³⁸⁶ .

Cette tâche organisatrice, il la poursuit au Comité Départemental de la Libération de Gap. Dès le 15 février 1945 l'Éducateur "ressuscite" selon son expression. Dans un long article "Ralliement", il reprend le flambeau du mouvement de l'école moderne, annonçant la prochaine parution des ouvrages qu'il a écrits ou préparés lors des années de silence

³⁸⁴ - FREINET (C.), Cité par Michel Barré, in *Les amis de Freinet*, N° 60. déc. 1993 pp. 33-41

³⁸⁵ - Célestin Freinet, cité par Michel Barré. Op. Cit..

³⁸⁶ - "Ralliement", *Éducateur*, février 1945. Fac-similé in *Les amis de Freinet et de son mouvement* N° 39 p. 46.

forcé par la clandestinité. En 1949³⁸⁷ lors de prémisses de la guerre froide, Célestin Freinet fait entendre sa voix en faveur de la paix. Une nouvelle caractéristique se fait jour, porteuse d'un péril redoutable pour l'humanité, il s'agit cette fois de la menace nucléaire.

Il n'y a pas de transaction possible entre les forces de paix et de guerre alors que les **" grandes forces nationales... recommencent.. "**, le combat pour la paix est urgent, tous les hommes doivent participer **" au vaste mouvement pour la paix et la liberté"**. Les éducateurs ont le devoir élémentaire **"d'être à l'avant-garde de cette lutte"**. Il ne suffit pas de se payer de mots, il est urgent que la pédagogie se saisisse d'une éducation à la paix. Les enfants d'alors, ceux qui ont connu et souffert la guerre seront **" dans cinq ou dix ans la relève que nous attendons, et qui seront, alors, ce que nous les aurons faits "**. Et, quand ces jeunes seront adultes, **" les problèmes de la guerre et de la paix ne seront malheureusement pas encore tous résolus, et la lutte pour la paix, comme l'action sociale seront alors en fonction de l'éducation qui aura préparé nos enfants d'aujourd'hui, les citoyens de demain "** ³⁸⁸ .

Pour ce faire, il est indispensable, outre la nécessité des acquisitions techniques auxquelles se doit l'école vis à vis de la formation de la jeune génération, d'armer **" l'enfant pour le rôle social, coopératif et communautaire qu'il aura à jouer, même et surtout s'il doit pour cela lutter et vaincre "**.

Les responsables de la situation sont, selon Célestin Freinet, l'intellectualisme, la pédagogie traditionnelle et la passivité qu'elle engendre. En première réaction à cela, il faut établir un **" plan quinquennal de l'éducation... de la paix"** pour s'opposer aux **" criminelles forces de guerre"**. Des hommes **"subtils et courageux"** doivent être les premiers de **"la grande armée pacifique des éducateurs du peuple"** ainsi, ensuite, selon Célestin Freinet, le **"frémissement de la paix s'amplifiera"**³⁸⁹ .

La paix dans les congrès

Au mois d'avril de la même année, en 1949, L'Éducateur accueille l'article de Célestin Freinet qui se fait l'écho du congrès d'Angers. Cet article a pour titre : **"La paix"**³⁹⁰ .

La paix et l'éducation sont indivisibles. Il ne saurait y avoir **" d'éducation en soi, abstraite du milieu ambiant de lutte et d'action pour la libération du peuple "** ³⁹¹ . Célestin Freinet saisit l'occasion de ce congrès pour faire le point sur ce que lui et son mouvement entendent par éducation. L'éducation ce n'est pas uniquement la laïcité ou le syndicalisme et la lutte sociale et politique. On ne doit pas sous-estimer **"la portée de l'éducation des jeunes générations"**. Il s'agit de former les jeunes générations vers l'émancipation, vers la liberté. C'est l'éducation des hommes et des citoyens de demain : **" en œuvrant pour une meilleure pédagogie populaire et laïque, nous sommes à l'avant-garde de la lutte pour la laïcité et pour la paix "** ³⁹² .

³⁸⁷ - "Forger la paix", in *Educateur* du 1er avril 1949. Fac similé in *Les amis de Freinet et de son mouvement* N° 39 p. 50.

³⁸⁸ - *Ibid.*

³⁸⁹ - *Le frémissement de la paix* in *Les dits de Mathieu. L'éducateur* 01/04/1949.

³⁹⁰ - *La paix. Congrès d'Angers* 1949. Fac-similé reproduit in *Les amis de Freinet et de son mouvement* N° 39.

³⁹¹ - *Ibid.*

³⁹² - *Ibid.*

Celui qui s'exprime ainsi avec une telle conviction fut le témoin des deux guerres mondiales. En conséquence, comment pourrait-on imaginer que ceux "*qui ont fait la guerre de 14... qui ont fait la guerre de 39-45* ", ne lutteraient pas dans tous les domaines pour asseoir la paix". Ceux là sont fondés "*à parler de la paix envers et contre tous*".

Les techniques que la pédagogie développe participent à ce but d'établissement de la paix qui doit reposer sur une action internationale, par le débordement hors des frontières de ces mêmes techniques mises en place dans chaque pays coopérant. Déjà en Suisse, en Belgique, en Espagne, en Amérique latine, les techniques de Célestin Freinet sont à l'œuvre "*et c'est ainsi, écrit le pédagogue, que, humblement, nous apporterons notre grande pierre à la grande œuvre indispensable de la paix* " ³⁹³ .

Au cours des congrès qui suivront, nous retrouvons la même ligne directrice suivie par le mouvement de l'Ecole moderne qui s'appuie sur la C.E.L ³⁹⁴ . Celle-ci repose sur l'amitié nationale et internationale.

A Nancy en 1950, Célestin Freinet est encore plus explicite sur son approche : "*la paix attend de notre congrès qu'il se prononce dans le sens qu'exige et que nécessite sa pédagogie... éducateurs et mamans sont des vocables qui jurent avec le mot guerre, c'est pour une maman accepter que soit détruite et sacrifiée la chair de sa chair... Toute notre œuvre est une œuvre de paix. Nous sommes, de par notre fonction, par notre vie même, les artisans-nés de la paix... les ennemis-nés de toutes les forces de guerre* " ³⁹⁵ . Concrètement, les éducateurs ne doivent pas se contenter de "*faire à leurs enfants des leçons de paix, de proscrire dans les manuels scolaires tout ce qui peut renforcer l'esprit de guerre* " ; au-delà, le rôle à jouer de la part des éducateurs, c'est de permettre le développement du sens historique et la "*compréhension des vraies causes de guerre et des luttes sociales et politiques* " .

La libération des consciences donne accès à la compréhension des causes, car, pour Célestin Freinet, ceux qui comprennent les mécanismes qui conduisent aux guerres sauront les éviter à l'avenir : "*on dit avec raison : si les peuples veulent la paix, profondément, avidement, humainement, la guerre deviendra impossible* " ³⁹⁶ .

Les hommes ayant opéré cette prise de conscience ne pourront que vouloir la paix et cela ne peut se réaliser que dans des "*laboratoires de la paix*" que sont les "*écoles du peuple*". Le levier pour aboutir à cela en France c'est l'école laïque où "*nous ne nous contentons pas d'apprendre à nos enfants à lire, écrire et compter, mais où nous prétendons les préparer aussi à être demain des hommes capables de remplir, mieux que nous ne l'avons fait, leurs devoirs élémentaires de travailleurs et de citoyens* " ³⁹⁷ .

En 1951, au congrès de Montpellier, sont formalisés en un résumé saisissant les axes majeurs que Célestin Freinet entend par une éducation à la paix. La motion sur la paix qui clôture ces rencontres se divise en dix points essentiels :

"l'éducation ne peut se développer et s'épanouir que dans la paix" et contre la préparation aux "œuvres de mort" ;

³⁹³ - Congrès d'Angers 1949.

³⁹⁴ - Coopérative de l'Ecole Laïque.

³⁹⁵ - Congrès de Nancy, 1950.

³⁹⁶ - Ibid.

³⁹⁷ - Les laboratoires de la paix : Les dits de Mathieu in revue : *Educateur* 15/01/1951

- "on ne lutte pas contre la guerre avec des paroles, mais par l'action... la guerre n'est que la forme catastrophique de l'exploitation de l'homme par l'homme..." d'où la nécessité de se dresser contre les régimes qui la favorisent ;
- l'éducation doit empêcher "*l'œuvre d'abêtissement et de mensonge nécessaire pour préparer toute guerre*" en travaillant de manière pratique et technique pour former l'enfant qui, demain bâtira la société et exclura cette "*exploitation de l'homme par l'homme*" ;
- tout enseignement basé sur le dogme, quel qu'il soit, doit être banni, ainsi que le développement de la passivité. L'éducation aux médias doit retenir également l'attention de chaque éducateur en favorisant "*l'atmosphère de collaboration démocratique, coopérative et humaine*" ;
- les organisations ouvrières doivent coopérer et faciliter par tous les moyens la réalisation de "*l'école laïque moderne*" d'où seront issus les ouvriers de la future et nouvelle société ;
- toute source de dysfonctionnement, matérielle, économique et sociale, qui met obstacle à cet avènement devra être dénoncée et relayée par le mouvement ;
- les futurs éducateurs doivent bénéficier d'une formation "*aux pratiques de l'école moderne*" ;
- clarté, loyauté, vérité et justice sont les mots d'ordre de l'éducation pour s'opposer aux "bourrages de crâne" ;
- les relations culturelles avec les pays étrangers doivent être développées et renforcées ;
- "les éducateurs décident de rester unis au sein de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (I.C.E.M.) afin de mieux remplir leur rôle d'éducateurs du peuple, au service de la démocratie et de la paix".

Les aspirations fondamentales de Célestin Freinet sont affirmées et synthétisées lors de ce congrès. Dans cette même ligne directrice, les motions qui suivent lors des congrès de La Rochelle en 1952 puis de Châlons en 1954, se pérennisent jusqu'en 1965 à Brest lors du dernier congrès auquel participe Célestin Freinet, un an avant sa disparition.

Les années ultérieures voient également leurs congrès annuels marqués par les préoccupations des éducateurs à propos de la paix et de la guerre, selon les guerres qui se développent de par le monde des motions sont adoptées. Mais, d'une manière générale, la motion de Montpellier en 1951 reste, selon nous, la forme aboutie des convictions que lègue Célestin Freinet à son mouvement.

Ainsi, depuis les années vingt jusqu'à sa mort, Célestin Freinet n'a cessé d'être habité par le désir de paix ou plus exactement par celui de la non-guerre.

Mise en forme du projet

Ce projet éducatif habite l'instituteur dès les années trente où il tentera de le mettre en pratique, mais bientôt il est chassé de Saint-Paul, il est contraint et forcé s'il veut poursuivre son œuvre de créer une école privée, alors que le réseau initié entre les écoles est déjà en fonctionnement. C'est à Vence dans les Alpes Maritimes que la nouvelle école voit le jour. A cette occasion il rappelle quelle est la nature de son projet éducatif dans un article de *L'éducateur prolétarien* qui paraît en juin 1935³⁹⁸.

³⁹⁸ - FREINET, (C.), *L'école Freinet à Vence*, in *L'éducateur prolétarien*, N°18, 06. 1935.

Les bases en sont les suivantes :

- dans leur majorité les enfants sont fragiles face au "surmenage irrationnel de l'école publique" et "pour des raisons diverses et multiples le milieu familial ne parvient pas à rétablir un équilibre global des fonctions organiques elles-mêmes". Précisément, la nouvelle école se propose de rétablir l'enfant en lui redonnant "vigueur et vitalité, élan et enthousiasme ; elle en fera un pionnier, un homme. "L'harmonie intellectuelle et morale nécessaires au progrès passent avant tout par une bonne santé et une harmonie du corps ;
- *l'éducation proposée à Vence sera polytechnique* par l'entraînement aux activités sociales. Le contact avec les divers métiers en sera le support. Le travail des champs constituera la base de ces apprentissages. Nous restons ainsi au plus près de la nature dans son contexte rural, Freinet envisage même "*le travail régulier avec les paysans; les artisans et les ouvriers de la région*", afin de réaliser une véritable insertion de la jeunesse dans son environnement ;
- *l'éducation sera communautaire* : "*l'école Freinet sera le domaine des enfants, où tout sera étudié et réalisé pour les enfants*", et ce, sur la base de la coopération entre, d'une part les enfants, et d'autre part entre enfants et adultes, ce qui doit assurer l'assise de la formation sociale ;
- la *libre expression individuelle* sera la nouvelle manière de travailler qui devra satisfaire la soif de connaissances des enfants "*régénérés par nos soins*" et, passée "*la crise difficile de la désintoxication, (les enfants) seront en mesure de soutenir avantageusement la comparaison avec les écoles officielles, d'affronter même avec succès les examens*". Si la conquête des diplômes n'est pas le but premier de la nouvelle école Freinet. Cependant, celui-ci sait parfaitement qu'une école ne peut pas s'annexer le devenir des enfants qui lui seront confiés. Dans l'immédiat, il s'agit des contrôles de l'institution et plus tard la société exigera les indicateurs objectifs que sont les examens pour ses membres. L'école de Vence ne saurait s'y soustraire si elle veut garder, face aux autorités ainsi qu'aux parents, toute sa crédibilité :
- l'élément majeur des convictions de Célestin Freinet est qu'il faut faire "*irrésistiblement confiance à la vie*" et permettre ainsi aux potentialités propres à chaque individu de pouvoir se révéler et se développer en vue de "*la conquête intrépide du monde*" par des hommes rendus "*maîtres des techniques qui seront leur force*".

Ce qui est significatif, c'est le fait que Célestin Freinet rapporte toujours la mise en pratiques de ses idées éducatives au contexte socioculturel de son pays, la France, mais plus particulièrement à sa

région avec ses composantes spécifiques. Ses vues se dirigent vers les écoles du peuple d'une part et plus précisément vers les écoles rurales. Il ne s'agit donc pas tant dans l'esprit de Freinet de créer et de mettre en place une doctrine que de positionner des pratiques à faire vivre dans les classes où sont scolarisés les enfants du peuple en milieu rural. C'est un mouvement qui se met en place, mouvement porté par des finalités reposant sur une vision de l'homme, elle-même véhiculée par des techniques spécifiques.

Alors qu'une doctrine est figée, il s'agit bien là d'un mouvement qui, dans le temps doit s'adapter selon Célestin Freinet aux spécificités du moment. Dans ses prises de positions il fait toujours référence aux événements en matière d'éducation à la paix. Lors de la montée du fascisme en Allemagne ou en Espagne, il crée avec sa compagne Elise un centre d'accueil pour les enfants espagnols, au tout début du franquisme, par exemple. En 1936,

120 écoles espagnoles "impriment". Les liens entre l'école de Vence et l'Espagne sont bien établis et, c'est en février 1937 que les deux premiers enfants espagnols arrivent à l'école de Célestin et Elise Freinet. En mai de la même année, une institutrice espagnole est accueillie pour faire la classe aux petits réfugiés qui dès lors écrivent et impriment dans leur langue. Dans cette période troublée, Célestin Freinet apporte son soutien aux hommes qui refusent le fascisme et se battent afin de reconquérir leur droit à la liberté.

L'éducation est bien conçue par le pédagogue provençal comme un mouvement basé sur la vie, au service de l'enfant, et modelé par les contingences sociales et politiques.

L'école laïque offre le cadre d'un travail pour la libération intellectuelle. Dans les textes écrits par Célestin Freinet entre les deux guerres, nous retrouverons les éléments fondateurs de ses idées ; ce qui le différencie, d'une doctrine purement communiste c'est une caractéristique qui fait partie de la "vulgate" révolutionnaire. Celle-ci énonce que seul le parti élabore la doctrine et est seul habilité à sa diffusion. Chez Célestin Freinet la conception est toute différente, tout est toujours à construire et rien ne doit demeurer figé, l'initiative personnelle doit être la base d'un consensus de décisions collectives.

Ainsi contextualisées, nous comprenons mieux les conceptions du pédagogue. Nous verrons qu'un élément essentiel : le travail, doit être libérateur pour l'individu, il doit lui permettre de construire le monde dans lequel il vit et ce monde repose sur la coopération et la solidarité ; un monde d'où la guerre serait exclue. Ces conceptions, propres à Célestin Freinet, sont en fait l'antithèse de celles de la société bourgeoise, d'obéissance capitaliste. Cette société, n'a-t-elle pas en effet mis en échec le développement de l'entente entre les peuples ? N'a-t-elle pas non plus souhaité une guerre de revanche, en ne mesurant pas l'ampleur qu'allait prendre la première guerre mondiale ?

L'éducation du peuple en vue de sa désaliénation doit débiter à l'école. La vie doit, selon Célestin Freinet, entrer à l'école et servir de modèle à l'éducation, particulièrement par l'exaltation du travail qui doit être productif d'une part, mais également permettre le développement des compétences libératrices face à la société actuelle d'autre part. De ce fait, une critique de l'école d'alors se fait jour. C'est à elle avant tout que l'on doit s'attaquer parce qu'elle est aliénante. Célestin Freinet voit un levier possible dans la laïcité de l'école française, elle offre un cadre particulier, celui d'un possible travail de libération intellectuelle et rationnelle.

Cependant, des désaccords sont latents depuis 1927 entre Célestin Freinet et la fédération de l'enseignement dont l'organe de diffusion est *L'Ecole émancipée*. Le développement de la Coopérative de l'école laïque (C.E.L.) ainsi que sa revue "*L'imprimerie à l'école*" font ombrage aux publications syndicales. En 1938, la rupture est consommée, la section imprimerie de la CEL s'appelle désormais "*Ecole moderne*" afin de se démarquer du mouvement de l'Ecole nouvelle et assurer sa maîtrise sur les innovations techniques dans l'enseignement. A cause de la seconde guerre mondiale, le mouvement est ajourné pour reprendre ses activités sous cette même dénomination en 1945.

Célestin Freinet milite pour une nouvelle citoyenneté, il a une vision globale de l'homme et de ce que nous nommerions de nos jours le vivre-ensemble. Former un nouveau citoyen, par une pédagogie adaptée en vue de la paix, s'appuie pour lui sur l'école laïque, prolétarienne. C'est former un homme qui possède un esprit coopératif et critique. En d'autres mots, c'est encore avoir la capacité de s'impliquer dans l'action collective, ayant acquis les compétences nécessaires pour coopérer au bien commun. L'enfant, puis l'homme, acquièrent la qualité de citoyen par la pratique même de la citoyenneté ; mais, sachant que tout est toujours à construire, il est nécessaire selon Freinet de considérer les

contingences sociales et politiques. C'est progressivement que l'assurance et la confiance s'acquièrent. L'école devient dès lors, le lieu de l'éducation à la paix grâce à une nouvelle citoyenneté.

Chapitre III La paix par la regeneration vitale

Maria Montessori, contrairement à Célestin Freinet, n'est pas formée pour sa part à la carrière d'éducatrice ni d'enseignante. Elle y est conduite en quelque sorte par le hasard de sa vie. Elle est d'abord médecin et, au stade initial de ses recherches, elle se consacre aux tout jeunes enfants pour s'intéresser ensuite aux enfants plus âgés.

C'est dans l'Italie et l'Europe bouleversée par les deux guerres mondiales qu'elle va élaborer et proposer une nouvelle approche compréhensive des potentialités des enfants. Confrontée lors de la seconde Guerre mondiale au drame qui se déroule dans son pays et auquel elle est confrontée, elle va associer dans ses recherches, la paix et l'éducation.

Nous considérons également dans ce chapitre les démarches qui constituent les fondements sur les bases desquelles repose la méthode de Maria Montessori afin de saisir le cheminement qui la conduit, dans une vision globale, à considérer l'éducation à la paix.

De 1870 au Doctorat en médecine

C'est en Italie, dans la province d'Ancône dans la petite ville de Chiaravalle que naît Maria Montessori en 1870.

En 1883 alors que les Montessori s'installent à Rome, Maria veut devenir ingénieur, ce qui crée des conflits avec son père ; puis une bifurcation dans les aspirations de Maria Montessori la fait s'orienter vers la biologie et la médecine. Elle souhaite donc devenir médecin, elle se heurte, en cette fin de siècle, outre à son père, aux idées de l'époque selon lesquelles, il serait ridicule et " **scandaleux qu'une femme puisse accéder au titre de docteur en médecine** " ³⁹⁹. Cependant, faisant preuve d'acharnement, Maria Montessori obtient en 1896 son titre de Docteur en médecine, ce qui fera d'elle la première femme médecin en Italie.

A cette même époque elle s'intéresse également au mouvement féministe qui se développe en Italie et dans le monde.

Des enfants déficients aux enfants normaux

Dès lors nous décelons chez cette femme, le projet de convaincre les hommes du droit inaliénable de tout être humain à être reconnu et respecté avant toute considération de "race", de religion ou de sexe. Parallèlement, son volontarisme s'attache à défendre la cause des plus déshérités et particulièrement des petits enfants.

³⁹⁹ - SIZAIRE, (A), *Maria Montessori, l'éducation libératrice*, Paris, D.D.B. 1994. p. 10.

Le premier emploi qui est consenti à Maria Montessori par l'Université lui permet de rencontrer les laissés pour-compte. En effet, assistante à la clinique psychologique de l'Université de Rome, Maria Montessori visite des établissements qui en dépendent, ce sont les asiles pour adultes, mais surtout ceux où séjournent des enfants.

La jeune femme médecin découvre un univers insoupçonné : des salles communes où les enfants sont "entassés... toutes pathologies confondues"⁴⁰⁰ et qui reçoivent un minimum de soins. Contrairement à "l'étiquetage" de ces enfants comme "idiots", Maria Montessori voit des enfants comme les autres, avec leurs besoins, leurs désirs, qui ont droit à être respectés et aimés pour ce qu'ils sont comme tout être humain. Elle va donc chercher quels sont les moyens possibles qui permettraient à ces enfants de se réintégrer dans cette société qui ne prévoit aucune place pour eux.

Un fait majeur intervient alors : Maria rencontre lors de ses lectures les travaux des docteurs Itard et Seguin ; la méthode éducative développée par ces deux médecins français ouvre un horizon possible pour remédier aux difficultés des enfants romains en situation d'exclus. Enthousiasmée, Maria Montessori décide d'appliquer cette méthode aux enfants des asiles, cela semble être révélateur, ils retrouvent peu à peu une certaine joie de vivre et certains apprennent même à lire et à écrire, ce qui paraissait impensable pour ces enfants mis à l'écart de la société.

Un autre événement qui a lieu en 1904, nous révèle ce que seront les objectifs fondateurs d'une possible éducation à la paix pour la future pédagogue.

En effet, cette année là, elle obtient la chaire d'anthropologie pédagogique à l'Université de Rome, elle y développe une idée nouvelle et quasi révolutionnaire, à savoir que : les enfants sont placés par la société dans une classe sociale "opprimée". L'éducation trop autoritaire, selon elle, de la part des adultes, annihile l'énergie vitale que recèle l'enfant et qui est nécessaire à sa croissance humaine. Il est, d'un côté poussé à l'action qui le fait grandir et par ailleurs, son amour pour l'adulte freine ses élans énergétiques. A cela, Maria voit l'inévitable extériorisation par des manifestations de colère et de violence, correspondant aux frustrations qui submergent l'enfant. Il est nécessaire de favoriser la construction de la paix entre l'enfant et l'adulte.

Anne Sizaire fait remarquer que "**le thème de l'oppression séculaire de l'enfant, repris et même martelé dans la plupart de ses livres, va hanter la vie et l'œuvre de Maria Montessori qui n'aura de cesse d'opérer un véritable renversement des valeurs : l'enfant, constructeur de l'homme, est le maître de son propre développement**"⁴⁰¹.

Pour cette femme une éducation digne de ce nom devrait accompagner l'enfant en l'aidant à "tirer au-dehors" ses propres potentialités et non à faire "entrer au-dedans", par force, des connaissances imposées par l'adulte. L'éducateur devient alors un éveilleur plus qu'un "étouffoir". Les concepts liés à la "libération" développés par Maria Montessori divisent la communauté des éducateurs, certains réagissent violemment contre, cependant que d'autres y sont sensibles ; à l'aube du XX^e siècle il y a en effet un courant qui émerge, celui de l'éducation nouvelle.

En 1907, un événement significatif intervient dans la vie de la pédagogue, un organisme social : l'*Instituto romano dei beni stabili*, qui tente d'améliorer les conditions de vie de la population décide de s'adjoindre la collaboration de la "Doctoresse Montessori", son

⁴⁰⁰ - Maria Montessori, citée par A. Sizaire, *Op. Cit.*. P. 20.

⁴⁰¹ - SIZAIRE, (A), *Maria Montessori, l'éducation libératrice, Paris, D.D.B. 1994. p. 25.*

savoir-faire pourra peut être contribuer à l'amélioration, par l'éducation, des difficultés que rencontrent les enfants des quartiers romains défavorisés.

Ceux qu'elle nomme les "*merveilleux*" enfants sont de fait des êtres violents, voleurs, ils sont sales et considèrent les adultes comme leurs ennemis. "***Ce furent eux qui me persuadèrent, dira plus tard Maria Montessori, de la tâche à laquelle je me sentais appelée : renouveler l'éducation, combattre de toutes mes forces les anciens préjugés de l'esclavage de l'enfant, et donc de l'homme***" ⁴⁰² .

Maria transfère les pratiques qu'elle a mis en place dans les asiles, dans le quartier de San Lorenzo, à l'attention cette fois des enfants "*normaux*". Elle utilise également le matériel pédagogique qu'elle a créé et utilisé avec succès dans ces mêmes asiles. Les quelques pièces mises à sa disposition constitueront la "*Casa dei bambini*" - maison des enfants - qui est inaugurée le 6 janvier 1907. La cinquantaine d'enfants qu'elle y accueille devient une communauté d'enfants plus calmes, plus ordonnés, et, qui surtout retrouvent "*la joie de vivre et (la) soif d'apprendre*"⁴⁰³ . Dès lors, la dynamique est lancée, en avril 1907 une seconde "*maison des enfants*" est ouverte, en 1913 de nombreuses écoles Montessori sont déjà ouvertes dans le monde, dont plusieurs en Amérique.

Pour Maria Montessori, les potentialités de l'enfant sont réduites dans leurs moyens d'expression par l'action du pouvoir de l'adulte sur celui-ci. L'éducation doit faire en sorte de favoriser le développement de la conscience humaine. La relation à autrui dans le respect mutuel doit s'originer dans le respect que l'adulte montre envers l'enfant. Or, pendant la première guerre mondiale, Maria Montessori écrit : "***qui aime les enfants s'élève contre cette guerre et lutte pour la paix***" ⁴⁰⁴ . Pour Maria, toute déviance violente, derrière toute agressivité, phénomènes qui traduisent des troubles psychiques, il y a, à l'origine un enfant que l'on a empêché de grandir, un enfant qui a été opprimé par l'adulte.

En conséquence, pour sauver l'homme, contre lui-même, il faut que s'organise la défense de l'enfant.

Où situer les fondements de la paix ?

De 1932 à 1939, Maria Montessori tient des conférences, ou participe à des congrès dont l'objectif premier concerne la paix. Ainsi, en 1932, elle prononce un discours à l'Office International de Genève ou elle tente de poser les fondements de ce que pourrait être une éducation pour la paix.

Pour Maria Montessori, l'enjeu du problème de la paix se pose en ces termes : le destin de la civilisation est lié au devenir de la paix dans le monde. Si dans le champ de l'éducation, la paix "***devenait une discipline à part entière, elle serait la plus noble de toutes, car la vie même de l'humanité en dépend***" ⁴⁰⁵ . Pour la pédagogue, si la science de la guerre fut de tout temps privilégiée tant du point de vue de l'armement que de celui de la stratégie, une "*science de la paix*" par contre est inexistante. L'homme, "*maître du monde extérieur*", n'a pas réussi à apprivoiser ses énergies intérieures, alors que, poussé par son instinct de préservation de la vie et sa soif de connaissances, il "***s'est montré capable de démêler***

⁴⁰² - Maria Montessori citée par A. Sizaire, p. 26.

⁴⁰³ - *Ibid.* p. 30.

⁴⁰⁴ - *Ibid.* p. 53.

⁴⁰⁵ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996, 1ère édition 1949, p.25.

de nombreux mystères de l'univers et de découvrir des énergies cachées pour les mettre à son service " ⁴⁰⁶ .

Mais avant tout, pour Maria Montessori, " **dans l'ensemble des innombrables idées qui enrichissent la conscience humaine, on serait bien en peine de trouver un concept clair correspondant au mot paix " ⁴⁰⁷ au-delà de l'habituelle définition que l'homme lui attribue, c'est-à-dire la simple cessation de la guerre et la soumission forcée des vaincus à leurs vainqueurs, Maria Montessori imagine ce que pourrait être "la vraie paix".**

Les situations historiques montrent tour à tour des vainqueurs qui furent vaincus et inversement. Or, " **les uns comme les autres sont loin de l'influence divine de l'amour, ils sont des créatures déchues, pour lesquelles l'harmonie universelle a été brisée en mille morceaux " ⁴⁰⁸ .**

La "vraie paix" doit se fonder sur "*le triomphe de la justice et de l'amour parmi les hommes*" où pourra se construire un monde d'harmonie.

Pour cette femme, nous devons nous questionner sur le seul point possible qui distingue la guerre de la paix, et Maria Montessori de s'interroger : " **mais où donc, dans le monde, existe-t-il un laboratoire dans lequel l'esprit humain ait essayé de découvrir quelque fragment de vérité, de mettre en lumière le moindre facteur positif dans cette question de la paix ? " ⁴⁰⁹ .**

Certes, les hommes souhaitent la paix et cependant ils sont en contradiction dans leurs souhaits avec leurs actes ; ceci dénote un désordre moral, une folie insidieuse, un dérèglement du psychisme, dont seul, un retour à la raison assurerait un possible salut pour l'humanité.

Dès 1937, Maria Montessori pointe les éléments qui pour elle sont essentiels en regard de ses conceptions éducatives liées à la paix. Pour elle l'enfant est un "*embryon spirituel*"⁴¹⁰ à développement spontané.

L'erreur que commet l'ensemble de l'humanité c'est de faire barrage, inconsciemment ou non, au développement naturel des potentialités de l'enfant. Nous sommes par ailleurs, dans cette période de l'histoire, à une époque de ténèbres, comme le dit la Bible, écrit-elle, et la prophétie semble se réaliser. Certes la science apporte un regard sur les merveilles du monde, mais cependant nous sommes environnés de ténèbres du point de vue de l'humanité et de son développement vers un état de paix entre les hommes ainsi qu'entre les peuples. Cet état de fait génère chez l'homme le sentiment de crainte, alors qu'il a "*besoin de tranquillité et de paix*"⁴¹¹. Il faut permettre à l'enfant de se réaliser également par le travail, il ne s'agit pas du travail qui permet de gagner sa vie financièrement, mais " **le travail est l'instinct le plus fondamental de l'homme... le travail est le moyen de remédier à tous nos manques " ⁴¹² .** Outre cela, ce travail doit se réaliser dans un environnement

⁴⁰⁶ - *Ibid.* p.26.

⁴⁰⁷ - *Ibid.*

⁴⁰⁸ - *Ibid.* p.28.

⁴⁰⁹ - *Ibid.*

⁴¹⁰ - MONTESSORI, (M.), *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, DDB, 1992. p. 50. Ainsi que : *L'enfant*, Paris, DDB, 1992. 205 p. p. 25.

⁴¹¹ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996. p. 118.

⁴¹² - *Ibid.* p. 120.

adéquat et **" l'amour pour l'environnement est le secret de tout progrès de l'homme et de l'évolution sociale "**, c'est pour Maria Montessori, ce qui pousse l'homme à apprendre, étudier et travailler. Cet amour pour l'environnement se situe à l'opposé de celui qui pousse l'homme à posséder, c'est un sentiment spirituel puissant : **"cet esprit divin"** pousse l'homme **"vers un but mystique : la création de la supernature"**⁴¹³ et pour cela l'homme doit rechercher en lui les lois cachées qui gouvernent sa vie, la nécessité de participer à la création de la supernature et de la nation unique⁴¹⁴.

Dans la nature, ce qui compte ce n'est pas l'individu, **" mais la survie des générations futures "**⁴¹⁵, c'est la vie en général qui est **" la force qui crée notre planète... [et] la vie maintient la vie "**⁴¹⁶.

En ce qui concerne les animaux, ils assument leur destin de façon quasi instinctive alors que l'homme doit assurer la création de son environnement, ce qui pour Maria Montessori est sa raison d'être, il ne peut se contenter d'être l'une des créatures habitant simplement la terre. Le seul choix qui s'offre à l'homme c'est d'accomplir sa tâche, soit dans la joie soit dans la douleur.

" L'homme est né pour travailler, tant avec ses mains qu'avec sa tête "⁴¹⁷ et cela dans une unité fonctionnelle, à l'inverse des animaux qui exécutent une tâche ou un ensemble de tâches uniques et répétitives. L'homme peut entreprendre toutes les tâches imaginables qui peuvent s'offrir à son inventivité, c'est en cela précisément, par son travail divers et varié qu'il **"crée une supernature et cette supernature de l'homme est différente de la nature ordinaire "**⁴¹⁸.

Grâce à ses efforts de création, la supernature, en interaction avec lui-même, a transformé l'homme. Ces interactions entre l'homme et son environnement sont une des caractéristiques majeures de ses spécificités. Les limites naturelles sont dépassées et c'est précisément dans le dynamisme des interactions que l'homme doit poursuivre son évolution, dont un élément essentiel est le développement de l'intelligence humaine au cours des générations⁴¹⁹.

Les groupes humains se sont développés et **" aujourd'hui l'humanité toute entière ne forme plus qu'un seul ensemble... [qui] partage la même fonction... un intérêt unique les rassemble [les hommes] et les fait fonctionner comme un seul organisme vivant "**⁴²⁰, cependant que l'homme continue à vivre dans un univers affectif qui est dépassé, puisque **" l'humanité constitue un tout unique et indivisible, une seule nation "**.

⁴¹³ - *Ibid.* p. 124.

⁴¹⁴ - *Ibid.* p. 125.

⁴¹⁵ - *Ibid.* p. 126.

⁴¹⁶ - *Ibid.* p. 127.

⁴¹⁷ - *Ibid.* p. 130.

⁴¹⁸ - *Ibid.*

⁴¹⁹ - *Ibid.* p. 132.

⁴²⁰ - *Ibid.*

Ainsi, le rôle de l'éducation est *de facto*, de se soucier non seulement du développement de la personne humaine, mais également de guider l'homme vers "***l'intelligence de l'humanité et la personne humaine normale***" ⁴²¹ .

La lutte entre l'enfant et l'adulte

L'adulte impose, selon Maria Montessori, à l'enfant d'agir selon ce qu'il a décidé pour lui. Or, espérer rétablir le psychisme humain pour un monde meilleur, c'est "***prendre l'enfant comme point de départ***" ⁴²² . Ces propos sont et seront à l'avenir, la ligne directrice à laquelle Maria Montessori se tiendra, l'enfant est "***davantage que notre simple progéniture, plus que ce petit être constituant notre grande responsabilité***", écrit la pédagogue. Cet être auquel elle porte toute son attention doit être étudié selon elle, non pas comme un être dépendant, "***mais comme une personne autonome, qui doit être considérée en fonction de sa personnalité individuelle propre***" ⁴²³ . Maria Montessori va plus loin encore en considérant l'enfant comme un "*messie*", comme un "*sauveur*", capable de régénérer la "*race humaine*" et la société.

Au-delà de l'embryologie de l'esprit humain qu'elle attribue à l'Emile de Jean-Jacques Rousseau, Maria Montessori ajoute, la découverte pressentie, selon elle, de "***caractéristiques psychiques insoupçonnées et surprenantes***". Ces caractéristiques sont niées, de la part des adultes avec lesquels l'enfant, très tôt, entre en conflit ; "***nous avons vu, écrit Maria Montessori, une guerre incessante qui assaille l'enfant dès le jour de sa naissance et fait partie de sa vie pendant toutes ses années de formation***" ⁴²⁴ .

Là, comme ailleurs, c'est l'éternel conflit qui se développe entre le fort et le faible, particulièrement ici entre l'adulte et l'enfant. Le mal réside dans l'ignorance de la nature propre de l'état d'humanité, tant chez l'adulte qui cherche à mener sa conduite de domination, que chez l'enfant, qui mû par l'énergie vitale de son développement, se heurte au monde des adultes sans pouvoir épanouir les richesses qui sont les siennes.

Dans la culture complexe qui est la nôtre et qui s'est construite au cours des nombreuses générations qui se sont succédées, ce fut et c'est encore, une lutte inégale qui est menée où l'enfant est toujours vaincu. Ainsi, parvenu à l'âge adulte, l'enfant qu'il fut, "***garde pour le restant de sa vie, les signes caractéristiques d'une paix qui n'est qu'un après-guerre***" ⁴²⁵ . L'enfant ne peut aider "*le vieil homme déchu*" en lui prêtant sa force et sa vitalité, car l'adulte se présente comme l'adversaire qui va étouffer tout élan d'espoir. Pour Maria Montessori "***la clé du problème réside dans le fait suivant : la personnalité humaine des enfants et celle des adultes sont dotées de caractéristiques et d'un but qui diffèrent fortement. L'enfant n'est pas un adulte en miniature. Il est, d'abord et avant tout, le détenteur d'une vie personnelle qui a des caractéristiques et***

⁴²¹ - *Ibid.* p. 133.

⁴²² - *Ibid.* p.35.

⁴²³ - *Ibid.*

⁴²⁴ - *Ibid.* p.36.

⁴²⁵ - *Ibid.*

un but spécifiques. Le but de l'enfant pourrait être résumé dans le mot incarnation. L'incarnation de la personnalité humaine doit se réaliser en lui " 426 .

Ce long processus d'incarnation ou de "*gestation spirituelle*" suit des rythmes d'activité qui n'ont, selon Maria, aucune ressemblance avec les processus que suit l'adulte, qui lui, se révèle être agressif et porté à la conquête en général, au détriment de ses semblables.

En conséquence, cela implique pour l'enfant une activité totalement différente de celle de l'adulte. Or, si les activités naturelles, qui sont celles de l'enfant au cours de la croissance de son esprit, sont opprimées et réduites au silence, "**les germes de la vie qui sont en lui deviendront stériles et il ne lui sera plus possible, plus tard en tant qu'adulte, de mener à bien les grandes œuvres dont la vie le chargera " 427 .**

C'est non seulement à l'école mais aussi à l'intérieur des familles que les luttes se développent. En d'autres termes, c'est l'éducation elle-même qui est en cause. Dans les écoles que Maria Montessori ouvre, "**nous avons, quant à nous, écrit-elle, pris en compte la personnalité de l'enfant, pris en lui-même et pour lui-même, et nous lui avons offert, dans nos écoles, toutes les possibilités pour se développer, en créant un milieu répondant aux besoins de son développement spirituel " 428 .** Ainsi immergé dans cet environnement, tant matériel que spirituel, l'enfant révèle une personnalité différente de celle qu'il manifestait avant son entrée, et sa capacité intellectuelle est manifestement supérieure à celle qu'on imaginait lui attribuer, selon les constats que fait la pédagogue.

Si donc, ces moyens ne sont pas mis en œuvre afin que l'enfant puisse vivre grâce à ses potentialités, celui-ci dans les systèmes éducatifs traditionnels va recourir à la dissimulation et se "**conformer aux attentes des adultes qui l'étouffent " 429 .**

Ceci aura pour incidence à long terme, et de manière quasi définitive, que l'enfant va refouler dans son subconscient la force de vie qui tente, en vain, de s'exprimer et, quand il sera adulte, il va perpétuer les nombreuses erreurs que commet régulièrement l'humanité et qui entraînent les guerres. C'est là, selon Maria Montessori, que se situe "**le lien entre l'éducation et la question de la paix et de la guerre... et non de l'impact du contenu de la culture transmise à l'enfant " 430 .**

La frustration de l'enfant engendre son agressivité à l'égard de l'autre, nous retrouvons également la nécessité de la prise en compte des désirs de l'enfant chez Célestin Freinet⁴³¹.

Finalement, le destin de la société humaine n'est pas lié au fait que le problème de la guerre et de la paix soit abordé ou non avec les enfants, c'est plutôt le résultat de la frustration due à "**l'affrontement aveugle entre le fort et le faible " 432 .**

Si l'homme a fait des progrès afin d'améliorer sa santé physique, en revanche il ne semble pas qu'il soit parvenu à l'amélioration de sa santé psychique, "**(il) continue à trouver plaisir dans les poisons subtils et convoiter des privilèges qui dissimulent**

⁴²⁶ - Ibid. p.35.

⁴²⁷ - Ibid. p.38.

⁴²⁸ - Ibid. p.39.

⁴²⁹ - Ibid.

⁴³⁰ - Ibid.

⁴³¹ - Comme en ce qui concerne Piaget quand il développe le self-government.

⁴³² - Ibid.

des périls mortels pour l'esprit. Ce que l'on appelle souvent vertu, devoir et honneur ne sont que les masques des péchés capitaux que l'éducation transmet de génération en génération " ⁴³³ .

L'enfant qui n'a pu éprouver l'autonomie dans son travail et qui n'a pu également développer la maîtrise de sa volonté se reconnaît dans l'adulte qui laisse à d'autres la responsabilité de la guider, car alors qu'il était enfant, il aura manqué de confiance en soi. Il se trouvera contraint à un type d'obéissance qui aveugle le **" droit de la raison et de la justice "**, et **" prépare un adulte qui se résignera à n'importe quoi et à tout " ⁴³⁴ .**

Une autre considération importante dans la pensée de Maria Montessori est le fait de la prise en compte du développement de l'esprit de compétition qui ne prépare pas à la recherche de la vérité, ni à la considération de "l'autre", pas plus que cela n'incite à **" coopérer pour créer un monde meilleur pour tous " ⁴³⁵ .**

Pour Maria Montessori, un homme qui aurait développé un esprit clair exclurait en lui la cohabitation de **" principes moraux diamétralement opposés "**, à savoir : un principe de justice qui vise à développer la vie d'un côté et, un principe qui vise à la détruire de l'autre et, un homme "fort", ne supporterait pas **" d'avoir une conscience divisée " ⁴³⁶ .**

La nécessité d'un homme nouveau

Si nous voulons, nous dit Maria Montessori, modifier le cours des choses et notre manière de voir et d'agir, il faut un homme nouveau, dans un environnement construit à son échelle. La pédagogue rêve d'un monde de fraternité où **" les êtres humains du monde entier soient comme des enfants jouant dans un même et vaste jardin, les lois et les traités ne sont pas suffisants ; ce qu'il faut c'est un monde nouveau, plein de miracles " ⁴³⁷ .** Où donc rechercher les indices des miracles possibles ? C'est l'enfant qui montre le chemin, pour peu que l'adulte le laisse exprimer sa recherche d'autonomie, son énergie à travailler, **"il suffit de constater les immenses trésors d'enthousiasme et d'amour dont il témoigne"**. Malgré le fait que **"l'humanité vive au bord du gouffre, menacée d'une catastrophe totale"**, Maria Montessori considère les progrès accomplis par l'homme au cours des siècles. Entendons par là les progrès accomplis par l'homme pour maîtriser la nature et les moyens énergétiques. Ainsi, une ère prend fin, et, fort de cette conquête matérielle sur la nature, l'homme peut désormais **" s'élever dans toute sa grandeur, faire face à l'univers comme une créature nouvelle. L'enfant, l'enfant nouveau, est prédestiné à s'élancer à la conquête de l'infini " ⁴³⁸ .**

L'ampleur de cette conquête nécessite la coopération de toute l'humanité et ce qui assurera les bases de "l'unité humaine c'est l'amour". Engagés dans une crise, nous sommes entre **le " vieux monde qui prend fin et un monde nouveau qui a déjà commencé "**. Cependant, ce changement ne correspond à rien qui ne fut connu auparavant du point de vue historique, Maria Montessori n'hésite pas à comparer ce changement à

⁴³³ - Ibid. p.40. Cf. également les occupations et le "jeu Haschich" développé par Célestin Freinet.

⁴³⁴ - Ibid. p.41.

⁴³⁵ - Ibid. p.42.

⁴³⁶ - Ibid. p.42.

⁴³⁷ - Ibid. p.43.

⁴³⁸ - Ibid. p.45.

ceux correspondant au passage d'une période géologique ou biologique à une autre. Il ne s'agit pas moins que du passage d'une forme de vie à une autre, nouvelle et supérieure. Celle-ci peut voir le jour et si l'homme n'est pas capable d'apprécier cette situation dans sa juste nature et à sa juste valeur tout à la fois, nous risquerions d'être " **confrontés à un cataclysme universel qui nous rappellera les prophéties de l'apocalypse** " ⁴³⁹ .

L'homme ne doit pas rester "collé à la terre", il doit éveiller sa conscience aux nouvelles réalités qui s'offrent à lui, par contre, s'il "emploie les énergies de l'espace dans le but de se détruire lui-même, il atteindra bien vite son objectif" car ces sources d'énergies sont énormes et accessibles dans "n'importe quel point du globe"⁴⁴⁰ .

Tout comme C. Freinet, Maria Montessori, réagit à l'horreur que représente la guerre, elle invite l'adulte à travailler à la construction d'une "personne nouvelle"⁴⁴¹ et pour une société nouvelle.

C'est entre 1932 et 1939 que M. Montessori prononce une série de conférences sur ce qu'elle considère comme des liens indispensables entre l'éducation et l'établissement d'une paix durable : " **L'établissement d'une paix durable, écrit-elle, est l'objet même de l'éducation, la responsabilité de la politique n'étant que de nous préserver de la guerre** " ⁴⁴² . Par leur éducation, les hommes se sentent isolés en tant qu'individus, leurs besoins immédiats amènent la concurrence et les conflits qui dégénèrent en violence car ajoute-t-elle: "Il n'y a aucune « organisation morale » des grandes masses humaines"⁴⁴³ , ainsi il est nécessaire de "mettre en acte la valeur potentielle de l'homme, lui permettre d'atteindre le développement maximum de ses dynamismes, le préparer vraiment à changer la société humaine, à la faire passer sur un plan supérieur"⁴⁴⁴ . Comme pour Célestin Freinet la vie est première et l'éducation ne doit pas se contenter de faire "accéder à un bon emploi dans la société"⁴⁴⁵

L'autonomie individuelle est présentée comme la base du premier niveau d'éducation⁴⁴⁶ et l'adulte doit être présent à l'enfant comme aide et non comme obstacle ; de plus, l'adulte doit offrir aux enfants un environnement adéquat car : "nous vivons dans la supernature et ne pouvons plus vivre dans la nature."⁴⁴⁷ A un second niveau, celui du développement de l'adolescent, c'est la formation sociale qu'il faut envisager comme une formation sociale par l'expérience.

Pour M. Montessori, il faut repenser l'approche éducative : "L'enfant est le point de départ. " et " **nous devons l'étudier non comme un être dépendant, mais comme**

⁴³⁹ - *Ibid.*

⁴⁴⁰ - *Ibid.* p.46.

⁴⁴¹ - in LA PEDAGOGIE , théories et pratiques de l'antiquité à nos jours, sous la direction de Gauthier Cl. et Tardif M.

Montréal, Gaëtan Morin, 1996. 331 p. p. 160.

⁴⁴² - **MONTESORI, (M.) L'éducation et la paix, Paris, DDB, 1996. 154 p. p. 16.**

⁴⁴³ -MONTESORI, (M.), *Op. Cit.*. p. 19.

⁴⁴⁴ - MONTESORI, (M.), *Op. Cit.*. p. 21.

⁴⁴⁵ - *Ibid.*

⁴⁴⁶ - *Ibid.* p. 142.

⁴⁴⁷ - *Ibid.* p. 143.

une personne autonome qui doit être considérée en fonction de sa personnalité individuelle propre " ⁴⁴⁸ .

Afin de mener à bien la tâche éducative, l'adulte doit faire retour sur lui-même et sur son enfance pour s'interroger, en effet, "... nul homme n'est né adulte" cependant que : **" L'homme est un être humain dès le jour de sa naissance et même dès le jour de sa conception " ⁴⁴⁹ .**

Le constat que fait M. Montessori est le suivant : **" les écoles ne préparent pas les jeunes à la vie sociale mais à gagner leur vie. Elles forment les jeunes à un métier ou à une profession " ⁴⁵⁰ .** En conséquence et selon ses propositions, les jeunes, à l'issue de leur cursus, doivent entrer dans la vie sociale avec leur tête et leurs mains, en hommes complets, faute de quoi ils seront irresponsables de la société.

C'est dès la plus tendre enfance que l'enfant construit sa personnalité. Dès lors, quels souvenirs garde-t-il de l'issue des conflits qui l'ont opposé à des tiers, sinon une frustration relative à un déni de sa personne. Arrivé à l'âge adulte, l'homme ainsi formé conservera toute sa vie les stigmates d'une **" paix qui n'est qu'une après-guerre " ⁴⁵¹ .**

C'est donc un homme nouveau que l'éducation doit promouvoir, ensuite celui-ci construira un environnement à son échelle. C'est cette supernature dont parle M. Montessori que l'homme doit créer. En effet, la personnalité humaine semble constante au plan de son caractère et de sa mentalité et l'homme n'a pas évolué dans ces caractéristiques selon Montessori⁴⁵² .

Pour que la paix advienne il faut, comme l'auteur le suggère, que les conflits trouvent des règlements non-violents ; de plus, la paix doit être établie de façon durable par l'émergence des capacités de cet "homme nouveau" qui nous est proposé, **" l'éducation à la paix ne saurait se réduire à un enseignement donné dans les écoles. C'est une tâche qui demande les efforts de toute l'humanité " ⁴⁵³ .**

Cet effort de tous doit avoir pour objectif de s'appuyer sur le potentiel de l'esprit humain : **" nous devons organiser nos efforts pour la paix et la préparer scientifiquement par une éducation nous indiquant le nouveau monde à conquérir : celui de l'esprit humain " ⁴⁵⁴ .**

Du point de vue pédagogique, ce sont les expériences qui forment la personnalité de l'individu et : **" si l'enfant et l'adolescent n'ont pas la chance de s'engager dans une véritable vie sociale, ils ne développent pas leur sens moral ni leur sens de la discipline " ⁴⁵⁵ .**

C'est dans le même esprit que Célestin Freinet, par une approche différente quant à la religion, valorise l'esprit de coopération et de solidarité.

⁴⁴⁸ - Ibid. p. 35.

⁴⁴⁹ - Ibid. p. 74.

⁴⁵⁰ - Ibid. p. 146.

⁴⁵¹ - Ibid. p. 36.

⁴⁵² - Ibid. p. 50.

⁴⁵³ - Op. Cit., p. 47.

⁴⁵⁴ - Op. Cit., p. 56.

⁴⁵⁵ - Op. Cit., p. 57.

Or, l'homme ne peut pas vivre seul, isolé des autres hommes, les transactions interindividuelles tissent le réseau des interactions qui génèrent les représentations et les germes possibles de conflits. En ce sens : **" l'éducation doit promouvoir à la fois le développement de l'individu et celui de la société. La société ne peut pas se développer si l'autonomie des individus ne progresse pas.** ⁴⁵⁶ ". M. Montessori va plus loin encore quand elle écrit : **"La création d'une science étudiant notre époque, une science de la paix, est la grande urgence aujourd'hui "** ⁴⁵⁷ . Ces propos n'ont pas vieilli, ils sont pertinents face aux situations que nous vivons actuellement dans le monde de ce début de XXI^e siècle.

Afin qu'advienne la paix, il ne faut pas se contenter de se placer du côté de la rationalité, c'est à un effort de création que nous invite l'auteur des propos tenus le 28 juillet 1939 à Londres, dans son discours devant la Fraternité Mondiale des Croyances : **" les forces qui créent le monde sont précisément celles qui doivent créer la paix "** ⁴⁵⁸ .

Il serait vain de vouloir construire la paix par l'éducation, toujours selon M. Montessori, si avant tout on ne considère pas l'éducation comme une normalisation, c'est-à-dire permettre aux enfants de réintégrer l'ordre selon les lois naturelles⁴⁵⁹ .

Le problème de l'éducation de l'individu

L'éducation doit se saisir d'un problème fondamental, celui de la profonde disparité qui existe entre le niveau atteint par la civilisation occidentale industrielle d'un point de vue matériel et le **" bas niveau du développement humain, qui s'est peu élevé depuis l'aube de l'humanité "** ⁴⁶⁰ . Cette disparité engendre un dysfonctionnement selon Maria Montessori, au sein même des relations entre les hommes. L'éducation aurait pour tâche de rétablir l'équilibre entre ces deux pôles, **" l'humanité doit engager un effort commun pour renforcer la dignité de la personne humaine afin qu'elle atteigne le même niveau avancé que l'environnement créé par le travail et l'intelligence de l'homme "** ⁴⁶¹ . L'éducation est toujours, dans la plupart des cas, conduite de façon traditionnelle, ce qui ne permet pas **"l'épanouissement de la personne humaine"**.

Assurer la liberté individuelle sans laquelle la personne humaine ne saurait se développer pleinement vers plus d'autonomie, c'est le premier impératif que doit se fixer une éducation nouvelle. Une question se pose alors : comment concilier l'apprentissage de cette liberté avec le fonctionnement de la collectivité, de la société ? C'est, nous dit Montessori, en recherchant sa liberté que l'homme peut construire une société nouvelle, une supernature. L'échelle de l'évolution débute quand **"les individus commencent à vivre leur propre vie"**⁴⁶² .

⁴⁵⁶ - Op. Cit. p. 83.

⁴⁵⁷ - Op. Cit.. p. 92.

⁴⁵⁸ - Op. Cit.. p. 151.

⁴⁵⁹ - Cf. Winfried Böhm in *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, sous la direction de J. Houssaye, Paris, A. Colin, 1994. 252 p. p. 159.

⁴⁶⁰ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996. p. 135.

⁴⁶¹ - *Ibid.* p. 135.

⁴⁶² - *Ibid.* p. 137.

Seuls des individus distincts ont la capacité de construire une société où la liberté offre les possibilités de croissance et de développement en termes d'amélioration ainsi que de formation de la société proprement dite. Cela est rendu possible par le jeu des interactions entre les libertés individuelles et l'environnement. L'éducation s'emploiera donc à offrir à l'enfant les moyens environnementaux nécessaires au développement de personnalités libres, assurant la formation d'une société qui pourra ainsi progresser vers plus d'humanité.

En d'autres termes, le but de Maria Montessori est le suivant : "**aider l'homme intérieur à se former lui-même et non à se battre contre le monde extérieur**"⁴⁶³. Le risque de voir une société se développer dans le sens d'une "colonie", uniquement composée d'individualités libres est grand, dans une telle configuration, la soumission à une universalité dépersonnalisée serait l'antithèse du développement de la personnalité que souhaite Maria Montessori.

Quatre niveaux propres à l'éducation

Maria Montessori propose quatre niveaux nécessaires qui permettraient de construire une nouvelle société orientée vers la paix :

- l'autonomie individuelle et la construction d'un environnement, ce qui constitue dans sa typologie l'individualité ;
- la formation sociale, qui liée à l'individu précédemment formé, constitue avec l'exercice, par l'expérience sociale, la personnalité ;
- La formation de l'âme humaine au travail, fonction vitale de l'expérience sociale ;
- la vie elle-même : les masses doivent être éduquées et l'éducation doit être offerte de manière permanente tout au long de la vie.

Ces quatre niveaux proposés par Montessori doivent permettre, selon elle, la construction d'une société nouvelle. En premier lieu la promotion de l'autonomie individuelle de l'homme, dès les premières années de sa vie d'enfant, doit lui assurer l'épanouissement de son individualité. Puis, l'éducation assurerait par une fonction sociale basée sur l'expérience, le développement de la personnalité. L'individu par son expérience sociale du monde, développerait sa personnalité non plus seulement pour soi-même, mais en lien avec autrui. Dans un troisième temps, il s'agirait de la préparation de l'âme humaine au travail, qui représente une fonction vitale pour la construction d'une société nouvelle et plus fraternelle.

Au sortir du cycle institutionnalisé de l'éducation proprement dite et de la formation de l'enfant, puis de l'adolescent, ainsi que de sa formation au travail, la vie elle-même doit se faire éducatrice. Les masses, nous dit Montessori, doivent être éduquées, et l'éducation doit être offerte de manière permanente. La société ainsi constituée doit pouvoir entraîner l'ensemble du genre humain "**au niveau supérieur atteint par notre environnement en pleine évolution**", puis, permettre à l'homme de s'élever au dessus de son environnement afin de l'améliorer en même temps qu'il s'améliore lui-même.

Un congrès pour la paix

⁴⁶³ - *Ibid.* p. 139.

Le 3 septembre 1936 à Bruxelles, Maria Montessori prononce une conférence devant le Congrès Européen pour la Paix, elle s'exprime d'entrée ainsi : "*les meilleurs hommes du monde*" sont réunis pour "*s'attaquer à un problème d'importance vitale des plus urgents*"⁴⁶⁴.

Outre le fait que pour Maria Montessori, la paix ne peut résulter uniquement que d'un commun accord, il faut travailler selon elle dans deux directions : les conflits doivent être résolus sans recours à la force, il faut donc empêcher la guerre en premier lieu ; c'est ensuite un effort de longue haleine qu'il convient d'engager "***pour établir une paix durable parmi les hommes***"⁴⁶⁵. Les hommes politiques ont la responsabilité d'éviter les conflits ; par contre, établir une paix durable est du ressort des éducateurs. Construire la paix doit reposer sur des fondations engendrées par un effet issu d'un effort collectif et universel. C'est l'humanité entière qui doit être convoquée, de plus l'éducation à la paix ne saurait se réduire uniquement à un enseignement qui serait donné dans les écoles. C'est une réforme universelle qu'il est nécessaire de réaliser, chaque être humain doit accéder à une conscience plus claire de la mission de l'humanité qui doit contribuer à améliorer la situation sociale. Pour ce faire, les hommes doivent lever leur ignorance sur deux plans : celle, qui pour l'homme concerne sa propre nature, que Maria Montessori qualifie de divine, et celle qui concerne la connaissance des mécanismes sociaux qui conditionnent les intérêts des hommes ainsi que leur survie à court terme.

Les conditions de vie et leur évolution rendent l'humanité solidaire de fait en ce qui concerne les intérêts matériels, l'homme doit de ce fait être éduqué pour faire face aux nouvelles conditions de vie qui sont désormais les siennes.

Ainsi, les hommes se doivent d'acquérir de nouveaux modes de comportements et particulièrement en ce qui concerne l'attachement à des "*groupes nationaux*", car selon Maria Montessori, s'ils conservent une telle attitude, ils risquent fort que les groupes en question se détruisent les uns les autres.

Les changements caractéristiques liés à la vie moderne font que "***la guerre est aujourd'hui sans objet et ne peut apporter aucun avantage matériel***"⁴⁶⁶. Un pays appauvri par une guerre ne rend pas pour autant l'autre plus riche. Fort du fait que selon Montessori "***nous sommes devenus un organisme unique, si un membre de cet organisme, une nation, est appauvrie, c'est l'ensemble de l'humanité qui est pénalisée***"⁴⁶⁷.

L'homme s'est acquis le pouvoir sur la nature, en conséquence, il doit s'élever au dessus de sa condition naturelle, il est devenu "***un citoyen du monde, un citoyen de cette grande nation qu'est l'humanité... citoyen de ce monde nouveau, citoyen de l'univers***"⁴⁶⁷. De ce fait, il est clair désormais pour Maria Montessori qu'on ne saurait devoir continuer à maintenir l'existence séparée de "nations" ayant des intérêts divergents.

Les frontières et les douanes qui y sont attachées n'ont plus de raison d'exister. C'est déjà ce que proposait Erasme de Rotterdam au XVI^e siècle dans sa quête d'un monde où régnerait la paix. Cependant, si comme l'écrit Maria Montessori, les idées circulent d'un bout à l'autre de la planète, les faits nous prouvent que les hommes ne sont pas décidés à

⁴⁶⁴ - *Ibid.* p. 47.

⁴⁶⁵ - *Ibid.*

⁴⁶⁶ - *Ibid.* p. 48.

⁴⁶⁷ - *Ibid.* p. 49.

vivre dans la paix pour autant. Trois ans après cette conférence, en effet, éclate la seconde guerre mondiale.

Depuis les temps les plus reculés auxquels nous ayons accès historiquement "**la personnalité humaine est demeurée ce qu'elle était dans le passé. Au niveau de son caractère et de sa mentalité ; l'homme n'a pas changé**"⁴⁶⁸. Il n'a pas grandi intérieurement au rythme des progrès qu'il a accompli du point de vue matériel, ses spécificités demeurent et génèrent des situations conflictuelles qui se réitèrent au cours des siècles.

Construire la paix

L'éducation est la meilleure arme pour construire la paix, mais uniquement lorsqu'elle aura intégré les progrès de la science impliquant le développement spirituel de l'homme. Il s'agit pour Montessori que l'homme renforce sa valeur personnelle, en d'autres termes, qu'il soit "**capable de maîtriser l'environnement mécanique qui l'opprime**"⁴⁶⁹.

Maria Montessori se refuse à traiter de question politique, son champ d'approche du problème est celui du vitalisme, l'homme est avant tout en rapport avec le divin, selon elle "**l'homme est grand parce qu'il peut percevoir les émanations du divin**". Avant que d'être un homme, si l'enfant est placé dans des conditions qui lui laissent la liberté du développement de sa nature profonde dans un environnement favorable, il "**développe progressivement dans son âme [l'instrument] destiné à recevoir les ondes sacrées transmettant l'amour divin au travers des sphères infinies de l'éternité**"⁴⁷⁰. Le mal viendrait en fait de ce que l'adulte ne comprend pas l'enfant, "**les parents, inconsciemment, luttent contre leurs enfants au lieu de les aider dans leur mission divine**"⁴⁷¹. Cette incompréhension que manifestent les adultes face aux potentialités de l'enfant porte selon Maria Montessori "*la tragédie du cœur humain*"⁴⁷², ce qui engendre à l'avenir insensibilité, paresse et même criminalité.

L'enfant et l'adolescent ne peuvent développer leur sens moral et celui de la discipline uniquement s'ils ont eu la chance de s'engager dans une véritable vie sociale. La personnalité d'un individu ne se formerait que par l'action des expériences individuelles et à un degré moindre collectives au sein de la classe, d'où la nécessité pour Montessori de créer un environnement qui assure les possibilités de ces expériences formatrices.

Les propositions de la pédagogue dans ce domaine précis trouvent leurs prolongements dans les préoccupations actuelles, François Galichet⁴⁷³ fait remarquer qu'au delà des droits fondamentaux reconnus à l'enfant, qui sont ceux de la personne humaine et des droits "passifs", tels que protection, sécurité et intégrité tant philosophique que psychologique, l'enfant devrait pouvoir bénéficier de droits actifs tels que le droit d'expression, d'association, d'opinion et de croyance.

⁴⁶⁸ - *Ibid.* p. 50.

⁴⁶⁹ - *Ibid.* p. 55.

⁴⁷⁰ - *Ibid.* p. 56.

⁴⁷¹ - *Ibid.* p. 57.

⁴⁷² - *Ibid.* p. 57.

⁴⁷³ - GALICHET, (F.), L'éducation à la citoyenneté, Paris, Anthropos, 1998. p. 105.

Ainsi repensée, l'éducation légitimerait le concept "d'enfant citoyen". Il s'agirait d'une éducation à la citoyenneté par l'action effective de la capacité citoyenne exercée au travers de droits actifs et reconnus par la communauté adulte à l'enfant.

Le monde des adultes est un monde de production ; pour Maria Montessori, l'enfant puis l'adolescent ne devraient être mis en contact avec ce monde particulier uniquement après qu'ils aient fait l'apprentissage par l'expérience. Afin d'acquérir cette expérience, le jeune devrait être guidé en vue d'une prise de conscience de ses responsabilités en matière d'organisation sociale reconnue de droit. Les différents stades qui marquent les grandes étapes du développement de l'enfant à l'homme doivent faire l'objet d'une série d'expériences adaptées et progressives sur laquelle reposerait l'organisation harmonieuse de la société. A l'époque où Maria Montessori donne ses conférences, en 1937, elle fait remarquer que **" les pays qui veulent la guerre préparent les jeunes à la guerre, mais (que) ceux qui veulent la paix ont négligé les enfants et les adolescents, car ils sont incapables de s'organiser pour la paix "** ⁴⁷⁴ .

Le schéma dont fait état Montessori a évolué dans les pays industrialisés depuis les années 1930 et particulièrement en France, constatons-le avec la récente suppression du service militaire obligatoire. Cela pose une série d'autres problèmes notamment en ce qui concerne l'insularisation des forces armées et leur déconnexion des relations entretenues avec le peuple. Il s'agit d'une déritualisation qui n'est sans doute pas sans conséquences du point de vue d'une implication sociale et politique de la part du citoyen.

Bien que Maria Montessori affirme que **" la paix est un principe pratique de civilisation humaine et d'organisation sociale qui est fondé sur la nature même de l'homme "**, cela ne peut que nous laisser interrogatifs quant à une nature humaine qui dans ses manifestations a fait jusqu'alors plus preuve de violence destructrice que de coopération et de solidarité entre les hommes.

L'enfant bâtisseur de l'humanité

Lors du sixième congrès international de Copenhague en 1937, Maria Montessori reprend ses thèmes récurrents : l'objectif fixé est **" d'aider le monde des adultes à connaître, aimer et mieux servir l'enfant, et par là, d'aider toute l'humanité à progresser dans son développement "** ⁴⁷⁵ . L'enfant, qui deviendra l'adulte, demain, doit être considéré comme le bâtisseur de l'humanité et reconnu comme "notre père". En ce sens, il est le maître qui nous enseigne et, l'éducation des adultes consistera à reconnaître cette vérité afin que les comportements changent à l'égard des nouvelles générations.

Les contraintes qui pèsent sur l'enfant sont également d'ordre familial, ainsi lorsque les parents considèrent l'enfant comme une *tabula rasa* passive qui serait dépourvue d'orientations intérieures et le contraignent à se plier aux volontés de l'adulte et de son monde. Dès lors, pour Maria Montessori, un système de défenses se met en place chez l'enfant, qui viendra installer à terme une résistance instinctive que la docteure italienne qualifie **" d'irréductible "** et qui risque fort, selon elle, de **" dégénérer en véritables maladies spirituelles "** ⁴⁷⁶ .

⁴⁷⁴ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996. p. 58.

⁴⁷⁵ - *Ibid.* p. 61.

⁴⁷⁶ - *Ibid.* p. 62.

Ainsi, la vie de l'homme serait marquée, alors même qu'il entre dans le monde, par une lutte entre l'adulte et l'enfant. Au cours des générations successives, l'homme demeure un être "*mal développé, déformé*" et nous serions loin de l'idéal que représente l'homme normal avec une personnalité équilibrée, tant du point de vue affectif que du point de vue intellectuel.

Pour Maria Montessori, l'enfant de 1937 est un "*citoyen oublié*", il serait urgent que la société se préoccupe de lui créer un environnement qui réponde d'une part à ses besoins vitaux et d'autre part à la libération spirituelle dont les soubassements seraient d'assurer pour l'enfant : la justice et l'amour dans l'harmonie. Cette tâche est celle dont doit se saisir l'éducation, poursuivant le but de l'avènement d'un monde nouveau sur lequel pourrait se construire la paix. Cependant, Maria Montessori reconnaît que tenir de tels propos dans l'époque troublée de 1937 "*témoigne de l'idéalisme le plus naïf*"⁴⁷⁷, néanmoins, cela reste la manière la plus efficace de poser les principes nécessaires à l'émergence de la paix qui s'opposerait à la guerre.

Ce ne sont plus les recherches de satisfaction des besoins premiers, nécessaires à sa survie, que l'homme poursuit en engageant des guerres, qui ne conduisent certes pas à l'amélioration de son sort final.

Ces guerres montrent *a contrario* que l'homme a sombré dans un état de barbarie traduisant un "*désordre spirituel*" qui le rend incapable de considérer les dangers encourus pour lui et les générations à venir, jusqu'au jour où, impuissant face aux événements, il n'a plus guère les moyens de réagir.

Ainsi, il ne peut y avoir un espoir de paix que s'il y a une prise de conscience de l'absolue nécessité de "*diriger notre action vers l'humanité*" ; cette humanité est à rechercher dans le modèle : l'enfant qui doit devenir citoyen et passer de l'oubli où il se trouve placé à la reconnaissance de la part du monde des adultes.

Les guerres incessantes que les hommes se font depuis des générations contre eux-mêmes, qualifient l'histoire humaine comme "*l'âge de l'adulte*" alors que, selon Montessori, la période qui verrait une ferme volonté d'entreprendre la construction de la paix serait "*l'âge de l'enfant*". Les lois de la vie doivent prendre le pas sur celles de la force et cela ne se réalisera qu'au travers de l'éducation reposant sur une reconstruction spirituelle.

"L'éducation peut-elle exercer une influence sur le monde ?"

C'est cette question qui est préoccupante pour Maria Montessori lors de ses conférences de Copenhague. Il est à remarquer à cette occasion que la question posée induit une incertitude relativement au fait que l'éducation exercerait en toute époque et en toute circonstance une influence décisive.

Le monde et plus particulièrement les sociétés occidentales ont évolué dans le sens d'un développement scientifique et industriel qui a pris le pas sur le développement spirituel. Or, "**les vieilles raisons de faire la guerre sont désormais sans valeur**" du fait même que la production de richesses, au sens large, est à la portée de toute société humaine. Cependant, les hommes se sont trouvés d'autres mobiles pour alimenter leurs "raisons" de guerre. A cette situation, il faudrait voir le fait qu'au progrès des sciences et des techniques, il n'a pas été pensé parallèlement la nécessité et le rôle du développement intérieur de l'homme. L'unité qui avait par le passé présidé au développement de l'homme

⁴⁷⁷ - *Ibid.* p. 62.

est rompue ; anciennement l'homme était adapté à son environnement, or ce dernier a changé et il n'y a pas eu d'adaptation compte tenu de la rapidité des changements intervenus dans l'environnement. Le résultat en est que la personnalité humaine est divisée et les modifications internes qui en résultent "**peuvent être qualifiées de pathologiques**" ⁴⁷⁸ . Il s'agit d'un véritable "**fléau psychique**" qui touche plus particulièrement l'enfant dans son développement. En effet, cet enfant ne trouve aucune place qui lui soit réservée dans le monde maîtrisé par l'adulte et pour l'adulte. C'est d'abord au sein même de la famille que se révèle le problème, "**les parents, ayant beaucoup trop à faire, semblent négliger leurs enfants**". Les injonctions communes posées par les parents et les enseignants sont positionnées d'un point de vue fonctionnellement productif : l'enfant *doit* travailler pour obtenir un diplôme, il *doit* obtenir tel ou tel emploi ; l'enfant *doit* obéir à ces injonctions, sinon comment fera-t-il pour vivre dans cette société moderne ? Les mots oubliés, selon Maria Montessori, qui organisent une éducation cohérente sont : "*tous les hommes sont frères*", alors que l'éducation elle-même amène les enfants sur le chemin de la compétition et de l'adversité qui isolent les hommes les uns des autres. Pour Maria Montessori, "*la vacuité de l'âme*" est le vrai danger, l'homme se "*sent inférieur pour des raisons intérieures*", sa vie intérieure est en effet aride et désespérée du fait de l'arrêt de son développement intérieur. Il faut de ce fait guérir l'humanité de ce mal qui la ronge.

Si l'homme maîtrise le monde extérieur, il doit parallèlement apprivoiser "*ses pouvoirs intérieurs*" pour devenir maître de lui-même et permettre ainsi à sa personnalité individuelle de retrouver le contact avec les autres hommes. L'importance de l'éducation est de ce fait primordiale et particulièrement pour la construction de la paix, la vacuité créée par la polarisation sur l'extérieur, de l'éducation, de la famille et de l'école doit être comblée par le développement du monde intérieur à l'être humain, sinon ce lieu sera investi quoiqu'il en soit, et le résultat pourrait bien faire émerger la barbarie de manière endémique.

Afin de faire avancer la cause de la paix, il convient que soit entièrement repensée l'éducation dans ses fondements. Telle qu'elle est pratiquée habituellement, elle ne répond plus aux exigences nécessaires d'une construction de la paix entre les êtres humains. Il faut tout d'abord repenser l'intégration de l'enfant dans la société, du point de vue de l'éducation comme la préoccupation prioritaire.

Au-delà de la transmission d'un savoir, c'est pour Maria Montessori, l'intégration sociale qui est de la plus haute importance. Il y a dans les conceptions classiques, d'abord l'enfant qui deviendra adulte, cependant que "**l'homme est un être humain dès le jour de sa naissance et même dès le jour de sa conception**" ⁴⁷⁹ .

L'éducatrice fait un parallèle entre le problème de l'enfant, qui n'a pas sa place dans la société avec le problème de la femme, qui elle non plus, à cette époque, ne se voit pas de place reconnue au plan social.

Si, par ailleurs, l'adulte se croit être le créateur de l'enfant, il se trompe, il devrait en fait n'être que le serviteur de sa création plutôt que le dictateur, aux désirs duquel l'enfant se doit d'obéir. ⁴⁸⁰

C'est par une prise de conscience de ce problème de la part de l'adulte que celui-ci en fera le véritable problème spécifique de l'éducation auquel il est urgent d'apporter

⁴⁷⁸ - *Ibid.* p. 69.

⁴⁷⁹ - *Ibid.* p. 74.

⁴⁸⁰ - *Ibid.* p. 75.

des solutions, par une démarche " **fondamentalement pratique, expérimentale et scientifique** " ⁴⁸¹ .

C'est aussi dès la naissance du petit d'homme qu'il faut organiser des structures éducationnelles assurant le développement physique, intellectuel et psychologique de l'enfant.

La transmission des savoirs n'est qu'un élément, au-delà, l'éducation est " **une forme de protection, d'aide donnée dans le respect des droits de la vie** " ⁴⁸² . L'adulte doit permettre à cet "*embryon spirituel*" qu'est l'enfant de faire sa conquête du monde par soi-même et pour soi-même, en créant principalement un environnement où il puisse être actif dans ses découvertes et ses expérimentations.

"Pour que l'éducation aide notre monde aujourd'hui"

L'objectif fondamental de l'éducation est double, il s'agit en effet de permettre une prise de conscience de la valeur de la personne humaine dans son individualité d'une part et d'assurer le développement de l'humanité d'autre part. Cependant, l'éducatrice italienne n'a pas la naïveté de croire que le progrès de l'humanité repose uniquement sur la création d'une "*personne humaine pacifique*" et que de proche en proche " **la masse des individus ainsi éduqués finira par former spontanément une société pacifique** " ⁴⁸³ .

Le point de départ demeure néanmoins la prise de conscience de la valeur de l'homme, celle-ci est à faire, selon Maria Montessori, en se référant aux tendances naturelles de l'enfant, et ce n'est certainement pas en polarisant les préoccupations sur une activité professionnelle que l'on pourra atteindre l'objectif d'émancipation souhaitée. En effet, le choix de cette voie conduirait à de vaines spéculations sur une possible orientation professionnelle qui détournerait du véritable but, celui d'une réforme "*fondamentale de l'organisation sociale*".

"*L'enfant modèle*", montre par l'expérience et l'observation, si l'on veut être attentif, promet Maria Montessori, qu'il souhaite prendre en mains son évolution humaine et sociale, cependant il a besoin de trouver à sa disposition les moyens de ses réalisations. Il s'agit donc plus d'une aide structurelle à mettre en place que d'une aide formelle à destination de l'enfant .

L'enfant "*veut*" faire par soi-même et c'est l'organisation de structures présentes ou non, à sa disposition qui sont déterminantes en ce domaine. Dans le cas où il ne voit pas le but assigné en lui-même, où il est contraint de faire des choses "*inutiles*", l'enfant erre sans but, il se démotive et entre en conflit avec les adultes. *A contrario*, quand l'enfant est libéré de l'action oppressive, ou ressentie comme telle par lui de la part des adultes qui agissent à sa place, il travaille positivement au développement de son autonomie ; poser l'affirmation que l'enfant doit être libre est un truisme selon Maria Montessori ; " **mais quelle liberté lui a-t-on en fait donnée ?** " ⁴⁸⁴ interroge-t-elle. La seule liberté constructive pour une personne n'est-elle pas la possibilité qu'elle a d'agir de façon autonome ? C'est semble-t-il la condition indispensable qui assure l'émergence de l'individualité, et, il ne peut y avoir individualité dès lors que la personne ne peut juger et agir par elle-même.

⁴⁸¹ - *Ibid.* p. 76.

⁴⁸² - *Ibid.*

⁴⁸³ - *Ibid.* p. 71.

⁴⁸⁴ - *Ibid.* p. 84.

Poussé par son instinct, l'enfant cherche à conquérir son autonomie. En conséquence, la nature humaine nous démontrerait et nous ferait ainsi prendre conscience que toute association, de quelque type soit-elle, serait fondée sur un regroupement d'individualités distinctes, ce qui fonde la notion de société, faute de quoi nous assisterions à la mise en place de "*colonies animales*" et non pas à la création des sociétés. Dans le monde animal les individus ne sont que corporellement distincts les uns des autres et ne sont pas autonomes, alors qu'au niveau supérieur, au plan de l'humain, l'individu est l'unité de base, autonome et constitutif de la société. L'individu s'associe aux autres dans un but commun.

Par ailleurs, si la société n'est pas finalisée, elle se présente plutôt comme un agrégat d'individus, chacun fonctionnant isolément et pas nécessairement de manière autonome. En d'autres termes : l'éducation a pour vocation la promotion et le développement de l'individu tout autant que celui de la société, et, cette société ne peut se développer si l'autonomie des individus ne se développe pas elle-même.

Il est donc impératif que très tôt l'éducation permette à l'enfant de développer son individualité et qu'il ait à sa disposition des structures lui assurant sa participation à une vraie vie sociale.⁴⁸⁵

La conception de la vie sociale telle qu'elle est présentée ici par Maria Montessori semble amputée de la dimension politique qui assure la confrontation démocratique des différents points de vues ayant pour finalité la gestion du bien commun. La vie sociale par "sympathie", dans le cadre d'associations, pour le travail en coopération, ne semble pas laisser de place à la possibilité de voir apparaître le conflit qui peut, par sa maîtrise raisonnée, être générateur d'innovation pour une société.

Quelles que soient les étapes de l'enfance et de l'adolescence, il faut, nous dit Maria Montessori, offrir à l'enfant, de manière permanente, les moyens dont il a besoin afin qu'il puisse faire ses expériences, "**sa vie d'être social se développera alors au cours des années formatrices**"⁴⁸⁶. Mais objecterons-nous, le monde des objets et l'environnement suffiront-ils à assurer l'apprentissage de la vie sociale? Ces objets qui sont pour l'enfant "*comme un aliment pour son esprit*" ne le mettent pas implicitement en relation avec l'autre, ni avec son environnement, même s'il y a interaction constante entre l'individu et son environnement.

Pour Maria Montessori, c'est l'amour qui pousse l'enfant, non à la "**possession des objets, mais vers le travail qu'ils lui permettent**"⁴⁸⁷ et le plus grand plaisir de l'enfant, qu'il partage d'ailleurs avec l'adulte, c'est d'utiliser les choses plus que le fait de les posséder.

L'enfant, s'engage, dans un certain environnement, vers le travail en association avec ses camarades, "*car nul ne peut travailler seul*", ainsi se développerait l'individualité. Par contre, si l'enfant est empêché d'agir, celui-ci va vouloir "posséder" les objets qui sont alentour, et au lieu de travailler en association, il développera de la violence dans son rapport aux autres. Dès lors, la coopération dans le travail cesse et le conflit qui en résulte débouche sur la violence à l'égard de l'autre. Maria Montessori fait la distinction entre l'homme qui "*aime*" et celui qui "*possède*" et pour elle, ce sont deux voies antagonistes qui représentent d'une part la voie du bien et d'autre part la voie du mal. La première conduit au "*ciel*" et la seconde en "*enfer*", l'une encore conduit à la "*supernature*", l'autre à la régression de la nature humaine.

⁴⁸⁵ - *Ibid.*

⁴⁸⁶ - *Ibid.*

⁴⁸⁷ - *Ibid.*

Cependant, l'homme n'a pas sa liberté de choix quant à s'engager dans une voie ou dans l'autre, cela dépend de la possibilité qu'il a eue ou non, étant enfant, de se développer normalement ou anormalement, d'où le concept de normalisation de l'enfant que Maria Montessori emploie parfois. Dans le cas d'un environnement favorable "***l'amour n'est pas cause mais l'effet du développement normal de l'individu***"⁴⁸⁸. C'est par une organisation correcte de l'humanité que l'éducation peut parvenir à ce but, "***conformément aux lois de l'humanité***"⁴⁸⁹.

Ainsi, l'espoir d'une paix entre les hommes pour l'avenir ne reposerait pas sur les connaissances formelles transmises par l'adulte mais sur un développement "***normal de l'homme***". Une société ainsi réformée serait garante d'un espoir de paix, l'adulte serait le constructeur du monde au service de l'enfant et "***protecteur des forces spirituelles qui ne cessent de réapparaître dans chaque nouvel être humain qui naît***"⁴⁹⁰.

Un accord moral universel afin que l'homme soit normalement armé pour défendre l'humanité

Il est nécessaire de réaliser un accord moral unanime de la part de l'humanité entière afin que puisse s'établir la paix sur la terre.

La paix ne saurait être une sorte de trêve entre les nations considérées de manière isolée, il s'agit plutôt d'un mode de vie permanent qui concerne l'ensemble des peuples. Ces conceptions montessoriennes rejoignent les propos significatifs d'un projet de paix perpétuelle. Si des philosophes se sont penchés sur ce problème récurrent, ils l'ont souvent fait suivant une approche philosophico-politique des relations entre états. Quant à Maria Montessori, celle-ci aborde le problème par le biais du "***développement mental impliquant toute l'humanité***"⁴⁹¹. Proposer d'utiliser la morale comme moyen de défense de l'humanité contre la guerre et l'esprit guerrier suppose que l'on ne se contente pas de mettre en avant un vague idéal, auquel chacun adhérerait uniquement du point de vue des idées.

Combattre l'esprit guerrier dans et par l'éducation, par exemple en enseignant l'histoire, est inadapté. A l'époque où Maria Montessori exprime ces conceptions, 1937, cet enseignement n'a pas de prise sur la situation contemporaine. Si effectivement "***les guerres ne se déclenchent pas à cause des ressentiments inculqués aux enfants par l'enseignement de l'histoire***"⁴⁹², il est néanmoins prudent d'y regarder de plus près. Dans l'exemple de la première guerre mondiale, le rôle de la politique de l'enseignement de l'histoire et de la morale patriotique a été déterminant pour la préparation en France notamment pour toute une génération, à la nécessité qu'un jour la guerre devrait être faite au voisin, ennemi diabolisé, au nom de la nation mise en péril par celui-ci. Un esprit de revanche a bien été relayé par l'enseignement de l'histoire appuyée par la morale distordue et manipulée dans un but très précis.

Deux ans après cette conférence de Maria Montessori où elle dit que la haine n'est plus ce qui pousse les hommes à faire la guerre, cela sera contredit dans les faits par le début

⁴⁸⁸ - *Ibid.*

⁴⁸⁹ - *Ibid.* p. 86.

⁴⁹⁰ - *Ibid.* p. 87.

⁴⁹¹ - *Ibid.* p. 89.

⁴⁹² - *Ibid.* p. 90.

des exactions du national-socialisme mené par Hitler. En 1937, la pédagogue voit dans la création d'une science de la paix la solution aux risques de guerre entre les nations. Selon elle, cette science devrait se doter de deux objectifs : d'abord il faut être conscient du fait qu'un nouveau type d'enfant est né grâce aux actions des écoles montessoriennes. Ces écoles ont mis à la disposition de ces enfants les moyens nécessaires à leur développement "normal".

C'est ainsi que Maria Montessori en conclut que l'homme est différent de ce que l'on croyait qu'il était. Or, est-ce suffisant pour approcher la connaissance des ressorts des comportements humains, de considérer que la mise en place de conditions favorables au développement de l'être humain, dans un lieu où il ne rencontre pas de conflits, assure la construction d'un adulte qui ne sera pas enclin à la violence et à la guerre ?

Le second objectif présenté pour le développement d'une science de la paix est que l'humanité serait devenue une "*nation unique*"⁴⁹³ du point de vue économique et intellectuel. Si effectivement une certaine interdépendance entre les différents peuples de la planète s'est développée, ce qui actuellement est encore plus prégnant en ce début de XXI^e siècle qu'à l'époque où se tiennent ces conférences, force est de constater que cela n'empêche pas les violences de toutes sortes et les guerres.

On sait, et l'histoire nous le montre encore aujourd'hui, que les nationalismes, exacerbant le refus de la différence, ne demandent que quelques modifications structurelles pour ré-émerger et qu'à terme des processus guerriers se déclenchent. Maria Montessori est consciente des phénomènes nationalistes et de leurs conséquences, elle voit dans leurs résurgences l'absence de fondement moral qui assurerait l'étayage des liens entre les nations, qui garantirait une paix durable.

Deux mouvements sont en présence, le nationalisme d'une part et l'internationalisme d'autre part.

Le constat de Maria Montessori est que pour l'un comme pour l'autre de ces deux mouvements, nationalisme et internationalisme, ceux-ci "**s'efforcent semblablement d'endoctriner tant les enfants que les adultes**"⁴⁹⁴ et choisir entre l'un ou l'autre reviendrait "*à choisir entre la peste et le choléra*", alors qu'il est urgent de rechercher un état de bonne santé !

Sous l'action des progrès de la science, les intérêts de l'humanité se sont peu à peu unifiés, mais parallèlement des erreurs ont été commises qui ont pour résultat essentiel que l'homme se dresse contre l'homme dans un esprit de compétition grandissant. L'éducation est blâmable en ce sens qu'elle n'a pas su corriger ces méfaits dès la plus jeune enfance. Quand l'adulte ainsi formé, nous dit Montessori, est au contact avec les événements de la vie, ce sont eux qui le maîtrisent et non pas l'inverse comme on serait en droit de l'espérer. L'humanité doit, pour recouvrer la santé sociale, prendre conscience de la nécessité de réaliser son unité dont les moteurs sont l'enfant nouveau dans une nation unique.

La dynamique de la vie permet à l'homme d'évoluer

Au-delà des buts qui concernent les intérêts de groupe, voire d'individu, l'humanité dans son ensemble est, selon Maria Montessori, chargée de découvrir sa mission universelle unique.

⁴⁹³ - *Ibid.* p. 92.

⁴⁹⁴ - *Ibid.* p. 93.

Partant de l'idée que "**la terre est l'œuvre d'êtres vivants**"⁴⁹⁵ et que chaque espèce joue un rôle déterminant, l'éducatrice entend la vie comme "*une dynamique auto-entrenue*".

Dans cette approche, qu'aujourd'hui nous qualifierions d'écologique, l'homme a lui aussi un rôle à tenir dans cet ensemble, celui-ci est particulier, compte tenu de son intelligence.

Par son évolution, cet homme a développé un état de supernature à partir de sa nature originelle et frustrée, cela, c'est la science qui le lui a permis et lui permet encore aujourd'hui de poursuivre son développement. L'homme ne vit plus dans la nature mais au sein de la supernature qu'il a créée, et si le mode de vie peut paraître artificiel, il est simplement le résultat de notre travail créateur.

Chez certaines colonies d'animaux, particulièrement chez les insectes, les individus travaillent de manière mécanique, l'élément moteur telle la reine chez les abeilles, orchestre l'ensemble des tâches qui assurent la survie de la colonie. Or, si des animaux travaillent avec tant d'entrain, pourquoi alors, interroge Montessori, les hommes ne prennent-ils pas plaisir à travailler ? Leur malheur en fait viendrait de "**vices intrinsèques, résidant dans l'organisation de la société humaine et dans la supernature que l'humanité a construite**"⁴⁹⁶.

L'homme semble se débattre dans sa création de "supernature" et sa survie physique est vécue comme un problème. L'humanité, à l'instar d'un organisme, est malade, cependant que l'ensemble des hommes poursuit l'œuvre créatrice, y compris à son insu, et cette humanité est désormais "**unifiée comme une nation unique**".

Pour se libérer de ces contraintes, l'homme doit prendre conscience de ses pouvoirs sur sa destinée, il doit développer les moyens de communications et d'échanges. Notons que depuis cette époque, 1937, ces moyens de communications et d'échanges se sont considérablement développés, cependant nous pouvons douter que les relations entretenues entre les hommes aient été radicalement modifiées.

Depuis cette époque, la seconde guerre mondiale a une fois de plus entraîné les hommes dans une nouvelle catastrophe et depuis la chute du communisme de nouvelles formes de guerres sont apparues qui cette fois concernent plus directement les civils impuissants et souvent innocents. Le paysage belliciste de la dernière décennie a été transformé que ce soit en Europe centrale ou en Afrique, les conflits éclatent un peu partout. On assiste à une résurgence des ethno-nationalismes qui visent à développer des guerres dont un des buts est l'extension territoriale.

Suffirait-il, comme le préconise Maria Montessori, de construire un environnement favorable aux besoins des jeunes et que l'éducation s'appuie sur de telles structures pour que, dans son ensemble, l'humanité accède à un état de paix ? Ce qui a été pensé et réalisé pour les plus jeunes dans les écoles montessoriennes devrait être, pour l'éducatrice, envisagé puis réalisé pour les plus grands. Si les "petits" s'insèrent au sein d'une "*maison des enfants*", un type de structure analogue serait à envisager, s'ouvrant sur l'extérieur, pour les plus grands, qui ont eux des besoins différents.

Ils ont besoin "*d'explorer le monde*"⁴⁹⁷, leur horizon social doit s'élargir dans des efforts authentiques, qu'ils réaliseraient avec d'autant plus de motivation s'ils pouvaient assumer l'affirmation de leur personnalité. Dans ce but, la société doit assurer un rôle majeur, "**il est**

⁴⁹⁵ - *Ibid.* p. 96.

⁴⁹⁶ - *Ibid.* p. 97.

⁴⁹⁷ - *Ibid.* p. 99.

vital que l'organisation de la vie des jeunes soit prise en charge par la collectivité ". Dès l'âge de douze ans, l'enfant devrait avoir la possibilité de s'insérer de manière active dans la vie sociale ; cela s'entend pour Montessori du point de vue du travail. Le jeune devrait pouvoir produire et vendre **" non pour apprendre un métier, mais parce que le travail est une entrée en contact avec la vie, une participation à l'unification de la supernature "**

⁴⁹⁸ . Avant d'entrer dans la production industrialisée, la fabrication de "beaux objets" pourrait être confiée aux jeunes. Mais, dans ce cas où est le rôle majeur de l'expérience liée à la durée qui assurent à l'artisan la maîtrise de la matière et des gestes afférents ? Ce n'est guère envisageable de la part des jeunes, les objets ainsi fabriqués n'auraient en aucun cas, à quelques exceptions près, la facture de ceux réalisés par des artisans, formés dans la durée, à la maîtrise de leur art.

Il n'en demeure pas moins que, maîtres de responsabilités sociales spécifiques qui leur seraient reconnues, les jeunes prendraient conscience plus pleinement du rôle qu'adultes ils auraient à tenir dans la communauté humaine.

L'adolescent doit avoir la possibilité d'aller s'immerger dans le monde, comme Emile pour Jean-Jacques Rousseau. Maria Montessori prend pour exemple Jésus-Christ, qui avant de débiter sa mission s'est isolé. Ne s'est-il pas isolé au désert nous dit la Bible ? De manière analogue les jeunes devraient avoir la possibilité de méditer à propos de leur mission afin d'en ressentir la grandeur.

C'est une période essentielle aux yeux de l'éducatrice italienne, qu'elle nomme *"la période du désert"*⁴⁹⁹.

Parvenu à l'âge adulte, le jeune devrait toujours rechercher *"l'universalité jusqu'au jour où il meurt"*, ainsi, *"conscient de sa mission dans le cosmos"*, il sera capable de construire un monde pacifique.

Réconcilier l'enfant et l'adulte

Pour ceux qui veulent voir s'établir la paix, deux approches indissociables sont à considérer, d'abord les adultes doivent reconnaître la *"grande injustice"* universelle à l'égard des enfants ; ensuite, mettre l'accent sur la nécessité d'un progrès social qui viserait à libérer cette partie de l'humanité oubliée. Beaucoup d'hommes, nous dit Maria Montessori, souhaitent développer plus de collaboration entre les peuples afin qu'advienne un état de paix entre eux. Mais ce devrait être en premier lieu avec les enfants que les adultes devraient établir la collaboration, au sein même de la société dans laquelle ils vivent ensemble. Mais rechercher à développer plus de coopération peut être perçu comme vain si les efforts ne reposent pas sur des fondements solides.

Ces fondements, il faut les établir dans une perspective de vue universelle. Sinon le point faible réside dans le fait que les enfants ne sont pas associés à part entière dans la perspective de réalisation de ces efforts. Pour Montessori, trop souvent l'enfant est considéré comme un être faible et chétif alors que, **" le Christ nous a montré ce qu'il est réellement "**, l'enfant doit être un **" guide vers le royaume des cieux, un modèle que l'adulte doit imiter pour se changer lui-même "**⁵⁰⁰ .

⁴⁹⁸ - *Ibid.* p. 88.

⁴⁹⁹ - *Ibid.* p. 100.

⁵⁰⁰ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996. p. 102.

L'enfant doit être reconnu comme citoyen⁵⁰¹ et l'éducation doit suivre deux directions complémentaires qui considèrent les deux parties de l'humanité, celle qui se forme elle-même et celle "qui met en œuvre la formation de l'autre"⁵⁰². Les actes de la vie sociale des adultes doivent trouver leurs répliques dans la vie sociale des enfants et ce, tant du point de vue matériel que du point de vue institutionnel jusques et y compris dans les "assemblées législatives de leur pays". L'enfant doit être la préoccupation de la société, dès sa naissance et même dès sa conception. En application première de ce principe, Maria Montessori propose lors de la clôture du congrès que soit créée "la fondation du parti de l'enfant"⁵⁰³.

Libérer les valeurs potentielles de la partie de l'humanité constituée du monde des enfants permet à tous d'améliorer le monde, c'est "le chemin qui conduit vers la paix"⁵⁰⁴. Tous les peuples de la terre ont des enfants, ceux-ci devraient constituer le pôle commun d'intérêt, un pôle universel et le but du "parti social de l'enfant" viserait à protéger la société des maux qui l'accablent et permettrait par ailleurs à toute l'humanité de travailler ensemble.

"Ma méthode"

Maria Montessori affirme qu'elle n'a pas à proprement parler de méthode d'éducation. Selon elle, sa démarche est fondée sur la psychologie de l'enfant et sur cette dernière repose les actions pédagogiques et éducatives qu'elle met en place. Alors que toute méthode éducative repose sur des travaux d'adultes qui fixent des programmes d'études, Montessori "est persuadée que c'est l'enfant lui-même qui doit être le pivot de son éducation"⁵⁰⁵, et, lorsqu'elle parle de l'enfant, il ne s'agit pas de l'enfant "tel que les gens le voient", mais "plutôt [de] son âme profonde, vue dans une perspective sans précédent avant l'avènement de ce qu'on a appelé la méthode Montessori"⁵⁰⁶. Avec le temps les conceptions éducatives mises en forme dans des pratiques pédagogiques par la docteure italienne se révèlent néanmoins être constitutifs d'une méthode.

Afin d'assurer le développement de l'enfant, il convient de prendre en compte deux facteurs essentiels : en premier, créer un environnement répondant aux besoins de l'enfant, du point de vue physique, intellectuel et spirituel ; en second, assurer à l'enfant la possibilité d'agir librement afin qu'il puisse trouver les motivations pour des activités constructives qui correspondent à ses besoins en développement. Les adultes qui sont des guides au contact de l'enfant, doivent avoir une connaissance parfaite des lois qui gouvernent ce développement et ceux-ci ne doivent pas surprotéger l'enfant, ni dicter des activités ou "le forcer à agir sans prendre en compte ses besoins"⁵⁰⁷. A ces conditions seulement, l'enfant accepte le travail mais de plus, il le recherche. Dans un tel contexte, il est plus heureux quand il travaille que lorsqu'il joue, affirme Maria Montessori, il développe ainsi son observation, sa concentration, la maîtrise de son corps et son habileté en goûtant le

⁵⁰¹ - *Ibid.* p. 103.

⁵⁰² - *Ibid.* p. 104.

⁵⁰³ - Vers cette même époque Célestin Freinet propose la création du "front populaire de l'enfance", qui ne verra pas le jour, en écho à la création en France du Front Populaire de 1936.

⁵⁰⁴ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996. p. 105.

⁵⁰⁵ - *Ibid.*

⁵⁰⁶ - *Ibid.*

⁵⁰⁷ - *Ibid.* p. 108.

silence. Le travail que l'enfant recherche et exécute dans de telles conditions, il le réalise en autonomie, et il **" ne sent aucun besoin d'entrer en compétition avec les autres enfants "**.

Cette dynamique serait le résultat de l'interaction entre l'enfant lui-même, son travail et son environnement. L'adulte dans ce cas adopte une position de retrait, laissant à l'enfant ses propres initiatives sa conduite lui est dictée **" par les merveilleuses directives qui lui arrivent de l'intérieur et de cet environnement social qu'on a créé pour lui "** ⁵⁰⁸ .

L'environnement social ici mis en place est artificiel, l'enfant n'a que le degré de liberté et d'autonomie qui est fixé par l'adulte, enseignant ou éducateur. Il gère sa conduite personnelle certes, ou du moins il peut la gérer cependant qu'il n'a aucune action possible sur des fonctions sociales au sein de la structure mise en place. Tout se passe ici comme si les structures fonctionnelles gommaient les risques de conflits.

Nous retrouvons, à l'origine des conceptions et d'organisation près, le même phénomène que dans la classe de Célestin Freinet, où l'opérationnalisation de l'éducation, la pédagogie, n'incluent pas les possibilités d'affrontements à maîtriser. Les conditions offertes tendent certes vers les conditions idéales de la paix dans la classe, mais en est-il de même dans la vie sociale ? Nous savons que la réponse donnée par les faits est négative. Il s'agit là, selon nous, de mettre en place une éducation pacifiste plus qu'une éducation à la paix, qui elle considérerait de prendre en compte les conflits et leur maîtrise.

Maria Montessori constate que les enfants sont capables d'une extrême concentration sur leur travail. Un travail que l'adulte ne ferait qu'une fois, la réalisation de celui-ci étant la finalité ; a contrario l'enfant eut très bien pu faire et refaire ce travail un grand nombre de fois, les exemples ne manquent pas dans les descriptions d'observation que fait Montessori. Devons-nous voir dans ces répétitions la concentration qui **serait " incontestablement un moyen de développement "** ⁵⁰⁹ ? Ou bien, cela nous suggérerait-il que ce n'est qu'un accaparement de l'attention de l'enfant par la tâche - qu'il semble capable de répéter jusqu'à quarante fois ! - qui l'absorberait tellement et si complètement que l'on pourrait penser que son action rappellerait celle de l'hypnose. L'éducatrice n'ajoute-t-elle pas que dans ce cas l'enfant **" oubliant tellement son environnement qu'il ne faisait même plus attention aux sollicitations extérieures "** ⁵¹⁰ . Poussant plus loin notre réflexion ne pourrions-nous pas faire ici un parallèle avec ce que Célestin Freinet nomme le "travail haschich", c'est-à-dire inutile dans sa finalité pour le développement de la personne.

" Il faut, nous dit l'auteur, toujours donner à l'enfant un travail à faire avec ses mains tandis qu'il travaille avec sa tête, car la personnalité de l'enfant a une unité fonctionnelle ". Cependant, que sait-on du lien unissant le travail des mains ou du corps avec celui de la tête de l'enfant ? Sont-ils intimement liés, ou est-ce que le travail manuel est un support à tout autre travail de réflexion, voire de flânerie, à l'extrême, dans le cas des tâches répétitives ?

La paix est un acte créatif et volontaire

⁵⁰⁸ - *Ibid.* p. 109.

⁵⁰⁹ - *Ibid.* p. 111.

⁵¹⁰ - *Ibid.*

L'avènement de la paix ne saurait être le résultat de la rationalité de l'homme selon Maria Montessori, il nécessite un "*effort de création*"⁵¹¹, plus précisément encore, la création de la paix sera générée par les mêmes forces que celles qui créent le monde. Même si l'humanité n'est pas consciente du but à atteindre, il s'agit néanmoins de la réalisation d'une œuvre commune qui n'est rien moins que la création d'un monde pacifique.

Tout au long de l'histoire, selon Montessori, même si les hommes se sont toujours fait la guerre, ils ont cependant toujours œuvré pour édifier un monde de paix. Il est à noter que les propos tenus par Maria Montessori lors de cette conférence sont tenus le 28 juillet 1939 ! Or, un mois plus tard, l'Allemagne nazie envahit la Pologne, et, le trois septembre c'est la déclaration de la seconde guerre mondiale. Cependant, l'auteur veut croire à la bonté originelle de l'homme, elle affirme : "**les êtres humains m'impressionnent par leur extrême bonté et leur immense charité... [mais] ils ne se rendent même pas compte qu'ils possèdent ces vertus**"⁵¹².

Elle qualifie même leur incapacité à se comprendre de "*phénomènes superficiels*", et que "*se cachent dans leur cœur des profondeurs incommensurables de bonté...*"⁵¹³.

Le contrôle et la distribution des biens matériels sont des éléments de désaccord et, même dans ce qui devrait rapprocher les hommes, c'est-à-dire la religion, Maria Montessori constate qu'il y a de nombreuses dissensions. Il est de ce fait indispensable de "*rechercher une harmonie interconfessionnelle*"⁵¹⁴, car l'humanité entière est constituée de "*frères ou amis*".

La question qui se pose alors est de savoir pourquoi les hommes, qui sont tous conscients "*dans leur cœur de leur unité*" développent ces dissensions "*entre eux, à la surface*" ? Ce n'est ni la logique, ni la prière, qui feront que les hommes pourront peut-être un jour s'entendre. Il faut trouver une nouvelle voie d'approche pour découvrir une solution à ce problème. Cette voie existe pour Maria Montessori, il faut favoriser l'avènement d'un être nouveau dont le modèle est l'enfant, cet "*être pur*" qui doit nous guider vers la construction d'un homme nouveau, pour peu que l'adulte accepte et fasse en sorte de cesser d'exercer sa domination sur cet être riche en potentialités et qu'il n'a de cesse de vouloir développer.

Si nous cherchons la voie de la paix, nous devons impérativement mettre l'enfant au centre de nos préoccupations, tel est le dynamisme générateur de l'évolution de l'humanité vers la paix entre les hommes proposé par Maria Montessori. C'est en instaurant un esprit de fraternité et de compréhension entre le monde des adultes et celui des enfants, afin que cesse la domination aveugle de celui-là sur celui-ci, que nous serons sur le chemin d'un monde pacifié.

Conclusion de la deuxième partie

⁵¹¹ - *Ibid.* p. 151.

⁵¹² - *Ibid.*

⁵¹³ - *Ibid.*

⁵¹⁴ - *Ibid.* p. 152.

En conclusion de cette seconde partie nous pouvons mettre en relief les caractéristiques du projet éducatif de Célestin Freinet. Après une enfance paysanne, confronté à la guerre et gravement blessé, Freinet reprend son métier d'instituteur au retour de la guerre, après sa convalescence. Il réagit dans son projet éducatif d'un point de vue humaniste et d'un point de vue politique.

La condamnation de l'école républicaine et sa politique revancharde, basée sur un patriotisme exacerbé, la progression des idées socialistes qui voit sa concrétisation dans la révolution bolchevique, provoquent un changement de mentalité des conceptions éducatives et pédagogiques. L'éducation est, pour Célestin Freinet, celle de l'homme avant tout et non pas celle du nationalisme. Son projet, fondé sur la confiance en la vie, est l'avènement d'un nouveau citoyen, internationaliste. Une communauté scolaire où s'expriment les libertés individuelles sera garante à terme, selon Freinet, d'une société d'hommes libres et responsables, vivant en paix.

Le mouvement de L'Education nouvelle ne sert pas la cause du prolétariat mais celle de la bourgeoisie, l'instituteur provençal s'en démarque, et c'est ainsi qu'à son initiative est créé le mouvement de *l'Ecole moderne*. L'école laïque française offre un cadre favorable pour initier une révolution à l'école avant de l'envisager dans la société elle-même. Mais, rien n'est jamais figé, tout est à construire toujours, *la vie est* la base du dynamisme et la paix en lien avec le travail constitue une pièce maîtresse sur laquelle repose son projet éducatif.

La singularité du parcours de Maria Montessori, première femme médecin dans l'Italie du XIX^e siècle, l'amène après s'être consacrée aux enfants déficients placés en asile à s'intéresser aux enfants dits "normaux". L'événement majeur qui va donner l'essor à son projet éducatif à partir de ses recherches est la création en 1907 de la maison des enfants dans un quartier déshérité de Rome. Ces enfants des rues, violents, voleurs vont peu à peu s'épanouir et Montessori obtient des résultats spectaculaires qui l'encouragent. L'enfant est bon par nature, mais après avoir été brimé et contraint, se trouvant en carence d'affectivité, lorsqu'il est devenu adulte, il est déviant, violent et enclin à faire preuve d'un esprit guerrier.

Les convictions de Maria Montessori pour réintégrer les enfants exclus de la société vont prendre corps. Il s'agit alors pour elle de pacifier les comportements de ces jeunes enfants. Elle met au point sa méthode qui doit permettre à l'enfant d'exprimer librement ses potentialités, lorsqu'il n'est pas contraint par l'adulte éducateur. Un homme nouveau peut naître dès lors que la "guerre" entre l'enfant et l'adulte, lequel se doit d'être au service de l'enfant, sera abolie. L'enfant se présente ainsi comme un être nouveau, qui "normalisé", est susceptible de paix et d'harmonie. Il doit être, selon Maria Montessori, le modèle à suivre pour que l'adulte à son tour puisse créer une société de paix grâce à une connaissance nouvelle des réalités du monde et de la place qu'il y occupe dans une dimension nouvelle où s'exerce sa responsabilité.

Maria Montessori se situe avec Freinet et le mouvement de l'Education nouvelle dans le même état d'esprit face à la guerre et rêve d'une société pacifiée.

TROISIEME PARTIE LE PROBLEME DE L'EDUCATION A LA PAIX A L'ECOLE

Education pacifiste ou pedagogie du conflit ?

Célestin Freinet et Maria Montessori ont une certaine idée de ce que doit être la paix. Ils ont l'un comme l'autre, avec leur sensibilité propre, développé des idées pacifistes. Leurs conceptions sont portées par des approches philosophiques et l'école en est le laboratoire.

Dans cette troisième partie nous abordons l'aspect critique de notre travail, d'une part à propos du pacifisme développé par Célestin Freinet, d'autre part en regard du vitalisme développé par Maria Montessori, et ce, à partir de leurs présupposés philosophiques.

Dans un second temps nous nous interrogeons sur les vertus qu'est susceptible de présenter la notion de conflit, du point de vue des sciences psychosociales ainsi que du point de vue de la philosophie, dans le développement de la personne humaine et des conséquences quant à la notion de violence.

En troisième lieu, à partir de la relation qu'entretient le couple paix / guerre dans les pédagogies de Célestin Freinet et Maria Montessori et des conséquences que cela implique, nous tentons de montrer quel rôle est ainsi assigné au conflit. Ensuite, nous ébauchons l'approche de ce qui pourrait présenter les caractères d'une pédagogie du conflit par le biais des options proposées par la pédagogie institutionnelle ; une pédagogie qui prendrait en compte le conflit pour une éducation à la paix, avec les limites liées à la nature de l'homme que cela suppose.

Chapitre 1 Les perils de l'ideologie pacifiste

L'approche faite par Célestin Freinet et Maria Montessori relativement à l'éducation à la paix est portée par des présupposés philosophiques. Si certains leurs sont communs, d'autres nous montrent les divergences qui leur font suivre des chemins différents et apportent un éclairage sur le développement de leurs démarches respectives. Nous traiterons de ce fait les approches philosophiques des deux pédagogues en deux temps distincts. Considérant cela, nous étudierons les présupposés liés à l'approche de Maria Montessori plus particulièrement en lien avec le présupposé de la bonne nature.

Education à la paix ou pacifisme ?

A propos de l'éducation à la paix, dans le supplément au numéro 7 de *La lettre du Clerse*⁵¹⁵

, consacré à l'éducation à la paix, Alain Mougnotte, questionne le propos ainsi : "*l'idée d'une " éducation à la paix " peut-elle constituer une problématique éducative ?*"

Comment pouvons-nous mettre en rapport les deux concepts d'éducation et de paix ? Si nous considérons l'éducation, celle-ci, implique l'éducabilité comme possible. Elle est de fait sous-tendue par la reconnaissance d'une imperfection originelle. L'éducation aura pour but : la transmission de valeurs jugées majeures dans une société donnée, la transmission de connaissances de référence partageables au sein de cette société et la mise en pratique d'une instrumentation répondant aux valeurs auxquelles on adhère.

En ce qui concerne la paix, d'un point de vue intellectuel, le concept de paix ne peut être approché qu'en considérant son contraire c'est-à-dire celui de guerre, ces deux concepts se pensent ensemble ; d'un point de vue moral, il s'agit de privilégier plutôt la paix que la guerre.

La paix issue d'un traité n'institue pas pour autant un état de paix entre les antagonistes, s'il demeure un espoir de la revanche. Si encore la paix est établie, mais nécessite une force d'interposition afin d'éviter des nouveaux affrontements. La vraie paix, repose sur l'adhésion individuelle et volontaire à des valeurs communément admises et juridiquement garanties ; adhésion elle-même concrétisée par des relations, interpersonnelles ou interétatiques, de coopération, de solidarité dans les domaines divers des activités humaines que sont les échanges culturels, industriels et commerciaux. Se pose alors la question suivante : "**Un tel état de paix est-il susceptible d'être obtenu ou est-il une utopie ?**"⁵¹⁶. Dans l'hypothèse du caractère utopique d'un tel état de paix, cela ne légitimerait pas d'abandonner toute recherche visant à l'atteindre.

Nous pouvons également nous interroger sur l'homme : n'est-il pas naturellement agressif et porté à la violence ? Son désir de puissance qui le pousse à exercer son pouvoir sur l'autre n'est plus à démontrer, en faisant toutefois remarquer qu'il ne faut sans doute pas faire la confusion entre ce qui est du domaine naturel et ce qui est du domaine culturel.

En conséquence, ne pouvons-nous pas dire du pacifisme qu'il comporte en son sein un désir de puissance tout aussi négatif que celui du bellicisme ? En effet, "**le pacifisme est une négation absolue, un rejet total de la guerre, soit qu'il postule de considérer comme réalisable une mutation radicale dans les rapports entre les groupes sociaux, soit qu'il s'aveugle sur un fait généralisé**"⁵¹⁷.

L'éducation de manière générale est bien légitimée par le constat de l'imperfection de l'homme, que l'on tendra à réduire sans l'épuiser pour autant. Si l'homme était parfait et bon, il n'y aurait pas besoin de l'éduquer. Or, la réalité nous le montre comme capable du pire comme du meilleur, changeant et polymorphe. Mais néanmoins, il penchera d'un côté ou de l'autre selon les circonstances que la vie lui imposera ou selon ce que l'éducation fera de lui.

C'est la raison pour laquelle l'éducation "*est à la fois indispensable et aléatoire*", mais "*l'éducation ne " produira " jamais un homme pacifique, à la manière dont un procédé de fabrication " produit " un objet dont les caractéristiques sont intangibles*"⁵¹⁸.

⁵¹⁵ - Centre Lyonnais d'Etude et de Recherche en Sciences de l'Education, février 1991, octobre 1992 pour la 4e édition. Article de A. Mougnotte, pp. 20-22.

⁵¹⁶ - MOUGNOTTE, (A.), *Op. Cit.*

⁵¹⁷ - *Article paix, Encyclopédie Universalis, 1995.*

⁵¹⁸ - MOUGNOTTE (A.), *Op. Cit.*

Cependant, les échecs du passé en ce domaine n'autorisent pas à conclure à l'inutilité de cette recherche. Il est possible d'imaginer, la guerre n'est pas totale, que le désir de paix est plus profondément inscrit en l'homme que les pulsions qui le conduisent à faire la guerre.

La paix ne se limite pas uniquement à faire preuve de bonne volonté, son éducation nécessite sans doute aussi d'apprendre à exercer la volonté pour tendre à supprimer ce qui risque de la compromettre. C'est peut être également apprendre à résister à la violence plutôt que de se laisser aller à la peur et au fatalisme.

Une telle éducation implique la recherche d'un esprit de justice, du respect de l'autre, au plan individuel et collectif, du respect des cultures différentes, et également de se prémunir contre le dogmatisme et l'arbitraire.

Eduquer à la paix au sein de l'école est de fait indispensable mais limité, l'école n'est pas la vie. Cependant, le rôle de l'école est aussi de favoriser l'exercice de la capacité de juger, Célestin Freinet l'avait compris quand il souhaitait former un être libre et responsable.

Aux sources philosophiques de la démarche de Célestin Freinet

En ce qui concerne les écrits de Célestin Freinet, particulièrement les œuvres majeures que sont *L'Education du travail* et *Essai de psychologie sensible*, ils sont traversés par des lignes de forces, ou plus exactement constituent un champ de forces où vont se jouer les démarches du pédagogue. Nature et dynamisme vital qui habitent l'homme vont interagir de façon permanente.

Il s'agit d'une part de l'élément primordial aux yeux de Célestin Freinet, c'est-à-dire la nature-modèle dont l'homme est partie intégrante et du dynamisme vital, d'autre part, comme incarnation de l'homme.

L'ancrage des démarches qu'emploie Freinet, nous l'avons souvent constaté dans ce qui précède, se fait dans le milieu agreste. Nous y voyons là que la nature est première et exempte de perversité ; ce qui ne signifie aucunement qu'elle ne puisse être agressive pour l'homme. Cependant, c'est l'homme qui, quant à lui, s'est perverti par l'effet de son orgueil à vouloir dominer la nature de manière irréfléchie ; **" les hommes ont perdu, écrit Freinet, toute humilité devant la nature qu'ils se croient en mesure de devancer et de corriger sans en pénétrer les véritables secrets "** ⁵¹⁹ .

Il faut de ce fait, pour pallier à cet état de chose que l'éducation et la pédagogie soient avant tout **"un milieu riche et aidant"**⁵²⁰ afin que les futurs adultes puissent se préparer efficacement à la vie. **" Or, ajoute le pédagogue, un tel milieu n'existe que rarement, du moins dans les familles de travailleurs dominés par la malédiction capitaliste : aridité, à la ville, des taudis, entassement des maisons ouvrières sans air, sans horizon, sans arbres, sans fleurs, sans animaux ; pauvreté, à la campagne, d'un milieu humain et social que ne compense pas toujours l'extrême richesse de la nature... A la ville surtout, les enfants du peuple sont tout à fait comme ces animaux qui, dans les zoos, sont contraints de s'adapter tant bien que mal à un espace réduit, avec un squelette d'arbre, un simulacre de ruisseau et la terre morte et nue "** ⁵²¹ .

⁵¹⁹ - FREINET, (C.) *L'éducation du travail*. Op. Cit. p. 51.

⁵²⁰ - FREINET, (C.) *L'école moderne française, in œ uvres pédagogiques T2*. Op. Cit. p. 24.

⁵²¹ - *Ibid.* p. 25.

L'idée de nature-modèle est le fondement philosophique que prône Freinet ; "*imitons la nature*", écrit-il dans *A la recherche d'une philosophie*⁵²². Cependant, la nature n'a pas de sentiments mais, en la respectant dans son essence, l'homme peut s'en faire une alliée et, du point de vue de la formation de l'homme, on ne saurait enfermer les richesses de la nature dans un formalisme scolastique en ce qui concerne l'éducation et la pédagogie.

Il ne faut en aucun cas "*amortir*" le désir afin de permettre à l'enfant "**d'accroître sa puissance, pour porter au maximum l'intensité de sa nature exigeante...**"⁵²³. En 1969, Elise Freinet reprend et explicite ce qui, dès 1934 dans *L'Éducateur prolétarien*, était pour Célestin Freinet essentiel, c'est-à-dire : le naturisme. Il ne s'agit pas de considérer "**que la nature est universelle bonté et perfection, mais bien pour nous convier au contraire à retrouver dans ce milieu indifférent les lois essentielles qui ont présidé à l'éclosion et à l'évolution de la vie**"⁵²⁴.

Cette approche reconnaissante à la nature de la part de Célestin est pour Elise, due à ses problèmes de santé, et qui sont les conséquences de sa blessure subie lors de la première Guerre Mondiale ; "**l'unité organique, ajoute-t-elle, et l'unité psychique sont deux aspects de la vie unique**"⁵²⁵, d'où la nécessité du prima de la qualité de l'environnement nécessaire à un tel développement.

Le milieu, l'hygiène de vie, la nutrition, constituent autant d'éléments propres à assurer un contexte éducationnel favorable. "**Nous étions informés, poursuit Elise, des enseignements d'Alexis Carel, visant à retrouver, dans un état très proche de la nature, les immunités préservatrices de la santé**"⁵²⁶. Mais il semble que ce qui est ici décisif dans les recherches de Célestin Freinet, soit la rencontre avec Basile Vrocho⁵²⁷ qui "**avait mis au point une efficace synthèse de pratiques naturistes redonnant aux organismes énergie, équilibre et harmonie...**"⁵²⁸.

En 1933, Célestin Freinet présente et édite "*Cultiver l'énergie*", brochure où Adolphe Ferrière décrit son expérience personnelle relative aux pratiques préconisées par Vrocho. Dans cette présentation que fait Freinet, il revendique la posture d'éducateur, c'est-à-dire selon lui, celle "**d'hommes qui, après s'être élevés eux-mêmes et avoir gardé farouchement contre toutes les atteintes sociales leur dignité humaine, ont la prétention de contribuer à élever les enfants qui leur sont confiés pour les aider à remplir leur rôle futur d'hommes et de citoyens**"⁵²⁹.

Célestin Freinet insistera dans l'explicitation de son propos en écrivant : "**nous disons, nous, avec notre maître Ferrière : l'enfant est un être essentiellement vivant et actif ; il porte en lui la seule force vraiment féconde : le besoin impérieux de croître, de**

⁵²² - FREINET, (C.), *L'Éducation du travail*, Op. Cit. p.134.

⁵²³ - *Ibid.*

⁵²⁴ - FREINET, (E.) *Naissance d'une pédagogie populaire*, Op. Cit. p.219.

⁵²⁵ - *Ibid.*

⁵²⁶ - FREINET, (E.), *L'École Freinet, réserve d'enfants*, Paris, Maspéro, 1974. p. 49.

⁵²⁷ - Basile Vrocho était Directeur d'un sanatorium en Grèce. Il préconisait des méthodes thérapeutiques naturistes. Il fonda en 1928 à Nice l'Institut "au naturiste" basé sur la régénération par le végétarisme et le culturisme. On pourra retrouver ces éléments dans "*Vous avez un enfant*", ouvrage écrit par Célestin et Elise Freinet.

⁵²⁸ - FREINET, (E.), *École Freinet, réserve d'enfants, chapitre IV : "Une âme saine dans un corps sain"* p. 49.

⁵²⁹ - Freinet, cité par Elise Freinet in *École Freinet, réserve d'enfants*, Op. Cit. p. 50.

s'élever, d'aller de l'avant sans cesse, avec une intrépidité qui nous effraie parfois et que nous nous obstinons, à tort à réfréner " ⁵³⁰ .

Il s'agit, en conséquence pour l'éducateur de se mettre au service "de cette force invincible", mais avant cela, il faut la déceler puis "lui permettre de se manifester et de s'épanouir... jusqu'à atteindre la plénitude de la vie"⁵³¹. Cela n'est possible que dans un milieu où la nature est restée, relativement, vierge, c'est à ce prix seulement qu'il est envisageable d'éduquer l'enfant.

Au-delà des accès de lyrisme de Célestin Freinet, relayés par Elise dans ses ouvrages, nous voyons là, la nostalgie de l'état de nature rousseauiste qui point, dans l'environnement éducatif que Célestin Freinet entend mettre en place.

Cependant, si éduquer pour le pédagogue consiste à faciliter les potentialités vitales de l'enfant, dans son rôle double de futur homme autant que dans celui de citoyen, il tente de réduire l'antinomie que présentait Rousseau. Notons qu'en cela, nonobstant les instrumentations afférentes qui divergent, Freinet n'est guère éloigné des conceptions montessoriennes.

Le développement de la société qui s'emballe, qui se déshumanise avec l'accroissement du capital, amène, constate Célestin Freinet, la perversion des comportements humains. Toujours dans cette même présentation de l'expérience de Ferrière, il écrit : "**en marxistes convaincus, nous pensons que l'éducation est plus spécialement fonction du milieu, milieu extérieur... et milieu intérieur aussi, conditionné par le mode de vie, la thérapeutique et l'alimentation "** ⁵³² . Il qualifie l'attitude qu'il adopte de matérialiste quant à une refonte totale des habitudes alimentaires nécessaires, selon lui, au bon développement des enfants et, c'est un bouleversement que doit connaître le comportement des éducateurs face "**à des réactions intellectuelles et morales auxquelles on ne cherchait autrefois que des solutions idéalistes "** ⁵³³ .

Ainsi, c'est enserré dans une dynamique "cosmique" qu'il doit respecter, que l'homme doit se concevoir quant à son développement, dans "**une nature peu dévoyée où l'homme proche de la flore et de la faune, vit au rythme des saisons "** ⁵³⁴ .

C'est à ce prix que Freinet entend que l'homme peut espérer transcender la nature. Cet homme idéal, ayant retrouvé son bien-être dans et par la nature ne peut être que pacifiste à l'instar de l'éducateur Freinet. L'homme sera ainsi amené à faire sienne l'injonction : "**ne faites pas l'inutile travail de soldat "** ⁵³⁵ [qui est] sans but ni résultat ", et qui finit "vers le chemin de l'abattoir"⁵³⁶ .

C'est à l'échelle du monde que l'homme doit être éduqué et que doivent en conséquence "reculer les forces de guerre au profit de la vie"⁵³⁷. Le rôle des "éducateurs du peuple" est majeur, ils doivent "les premiers" former "la grande armée pacifique". Dans cette

⁵³⁰ - *Ibid.*

⁵³¹ - *Ibid.*

⁵³² - Freinet, cité par Elise Freinet in *Ecole Freinet, réserve d'enfants, Op. Cit. p. 52.*

⁵³³ - *Ibid.p. 53.*

⁵³⁴ - PIATON, (G.), *La pensée pédagogique de Célestin Freinet, Op. Cit. p. 202.*

⁵³⁵ - FREINET, (C.), *Les dits de Mathieu, Op. Cit. p. 46.*

⁵³⁶ - FREINET, (C.), *Le frémissement de la paix, in Les dits de Mathieu, Op. Cit. p. 162-163.*

⁵³⁷ - FREINET, (C.), "Et la lumière fut", in *Les dits de Mathieu. p. 155.*

configuration nouvelle devra naître l'espoir qui verra s'amplifier *"l'irrésistible frémissement de la paix"*⁵³⁸.

Sur le chemin de sa libération, l'homme ne doit pas pour autant se laisser leurrer *"passivement [par] le rameau d'olivier... symbole perverti... ni [s']abriter derrière de commodés étiquettes "*⁵³⁹.

Cet accès à une sagesse naturelle, quasi universelle, doit selon l'éducateur, ancrer son assise sur des bases communes ; d'abord et avant tout en rendant la communication possible sans que les différences entre individus et cultures ne génèrent des situations conflictuelles qui alors bloqueraient le processus. C'est à ce titre que Freinet s'intéresse à l'espéranto qui est selon lui l'espoir permettant de résoudre les sources de dissensions. Outre les moyens de communications que sont *"l'écriture, l'imprimerie, la lecture..."*. Freinet considère l'ensemble des moyens qui assurent cette communication ; il s'agit là de *"l'expression et [de la] communication artistique"*⁵⁴⁰.

C'est le *"cours de la vie et [le] besoin de puissance"*⁵⁴¹ qui poussent l'enfant, homme en devenir, à *"entrer en relation avec le milieu ambiant"*⁵⁴². ***" Ce besoin de puissance, ajoute Freinet, nous apparaît comme une loi absolument générale, qu'il est profondément étonnant de voir si méconnue et dédaignée par les psychologues et les pédagogues "***⁵⁴³.

Le cours de la vie sera bouillonnement incessant à la condition expresse qu'il ne fût pas stoppé par une éducation castratrice de cet élan. L'enfant manifeste son dynamisme ***" dans l'éclatement de sa jeunesse, [il devient] grave et mesuré quand s'élabore la fructification, s'épanouissant dans le paroxysme de la reproduction, terminant enfin son cycle dans un calme sage, dans une grande paix qui est un avant-goût de l'anéantissement de la mort "***⁵⁴⁴.

Il s'agit pour un homme de ***" grandir, [d']accéder à la puissance... pour mesurer sa force contre l'obstacle, pour exalter son potentiel de vie, pour apporter aux autres hommes l'aide salutaire d'un effort individuel qui, ajouté aux autres efforts, changera l'aspect du monde, dominera la nature, magnifiera le destin de l'homme "***⁵⁴⁵.

La référence à la nature comme modèle, ainsi que le besoin de puissance mis au jour par Célestin Freinet, dans ses écrits et sa pédagogie nous semblent faire écho au ***fait " de ramener toutes les fonctions organiques à cette volonté de puissance..." "***⁵⁴⁶. Tout est à construire, *"rien ne nous est donné"* comme réel, *"si ce n'est notre monde de*

538 - FREINET, (C.), *Les dits de Mathieu, Op. Cit.* p. 163.

539 - *Ibid.*

540 - FREINET, (C.), *L'éducation du travail, Op. Cit.* p. 299.

541 - FREINET, (C.), *Essai de psychologie sensible, Op. Cit.* p. 347.

542 - FREINET, (C.), *L'éducation du travail, Op. Cit.* p. 299.

543 - FREINET, (C.), *Essai de psychologie sensible, Op. Cit.* p. 347

544 - *Ibid.*

545 - *Ibid.* p.348.

546 - NIETZSCHE, (F.), *Par delà le bien et le mal, § 36. Paris, LGF, 1991.*

désirs et de passions"⁵⁴⁷. Freinet ne s'étend guère sur ses lectures même si nous savons qu'il lisait beaucoup.

En conséquence, il est quasi impossible pour nous d'affirmer qu'il ait lu Nietzsche ; cependant, quelques éléments dans ses propositions éducatives majeures présentent une parenté qui intrigue quant à l'approche philosophique du penseur allemand.

Et Freinet renierait-il "*le droit de désigner toute énergie agissante du nom de volonté de puissance*"⁵⁴⁸ ? En effet, "*la vie est*", ainsi débute-t-il son "*Essai de psychologie sensible*" qui est également la première loi qu'il propose dans cet essai. "***Tout se passe, écrit-il, comme si l'individu - et d'ailleurs tout être vivant - était chargé d'un potentiel de vie, dont nous ne pouvons encore définir ni l'origine, ni la nature, ni le but, qui tend non seulement à se conserver et à se recharger, mais à croître, à acquérir un maximum de puissance***"⁵⁴⁹.

En 1956, il reprend ce concept de besoin de puissance dans l'exposé de sa "*Méthode naturelle*"⁵⁵⁰. Ainsi, pour lui, "***l'être humain est, dans tous les domaines, animé par un principe de vie qui le pousse à monter sans cesse, à croître, à se perfectionner... afin d'acquérir un maximum de puissance sur le milieu qui l'entoure***"⁵⁵¹. Ceci fonde ses conceptions pédagogiques, par opposition auxquelles, à l'instar de la pédagogie traditionnelle - entendons scolastique selon ses propos - tout n'est que dressage.

C'est ce vitalisme qui selon Freinet s'exprime par la force de "***ce besoin inné et encore mystérieux de vie, ce potentiel de puissance qui pousse l'être à monter, à aller de l'avant, pour réaliser une destinée plus ample***"⁵⁵².

La vie, cette manifestation universelle est encore pour lui "***un processus pour ainsi dire cosmique***"⁵⁵³, qui en est la caractéristique sous quelque forme que se présente la vie. En ce domaine affirme-t-il "***l'espèce humaine va incontestablement plus loin et plus haut que les animaux les mieux partagés***"⁵⁵⁴. Cependant, explique-t-il également que "***contrairement aux tendances habituelles qui ont contribué à accréditer les théories des psychologues et des philosophes, et les conceptions religieuses basées sur une éminente fonction de l'âme, nous n'avons découvert en l'enfant aucun processus spécial suscité par une intelligence spécifique à la nature humaine***"⁵⁵⁵.

Partant de là, Célestin Freinet assure avoir "***dû mettre en valeur... l'universalité des grandes lois de la vie - qu'elle soit végétale, animale ou humaine***"⁵⁵⁶. Mais, si comme nous l'indiquions précédemment, l'espèce humaine va, pour lui, plus haut et plus loin que toute autre espèce vivante, n'y a-t-il pas ici contradiction ? Le pédagogue est conscient des

⁵⁴⁷ - *Ibid.*

⁵⁴⁸ - *Ibid.*

⁵⁴⁹ - FREINET, (C.), *Essai de psychologie sensible*, Op. Cit. p. 335.

⁵⁵⁰ - FREINET, (C.), *Méthode naturelle*, in *œuvres Op. Cit.* T.2. p. 228.

⁵⁵¹ - *Ibid.*

⁵⁵² - FREINET, (C.), *Essai de psychologie sensible*, Op. Cit. p. 355.

⁵⁵³ - *Ibid.* p. 395.

⁵⁵⁴ - *Ibid.*

⁵⁵⁵ - *Ibid.*

⁵⁵⁶ - *Ibid.*

objections qui peuvent lui être faites quand il écrit que "**là est le grand problème, la porte délicate où nous attendent spiritualistes et croyants qui ont fait, pour la franchir, un suprême recours à des forces mystérieuses qui avaient marqué l'espèce humaine d'une prestigieuse étoile**" ⁵⁵⁷ .

La réponse qu'il apporte ici est liée à un processus endogène. En effet, "**l'homme du XXe siècle, écrit-il, est l'aboutissement d'une lignée infinie d'expériences et de tâtonnements en des lieux multiples et divers qui ont posé, et qui posent plus que jamais, aux êtres en formation une multitude de problèmes qu'ils ne parviennent jamais à résoudre totalement, et qui contribuent comme une sorte d'appel permanent vers un insondable inconnu**" ⁵⁵⁸ . C'est de "**la plus profonde insatisfaction en face des problèmes de la vie et du monde**" que l'homme trouve l'énergie nécessaire afin de tenter de trouver des solutions aux problèmes dont dépend "**son destin**"⁵⁵⁹ .

Ainsi donc, c'est par tâtonnements multiples, dans le but "**de satisfaire la multiplicité sans cesse accrue des besoins que nous mesurons notre échelle d'humanité**" ⁵⁶⁰ . Si l'homme est en perpétuelle quête, c'est en rapport à celle qui concerne l'infini à laquelle il se confronte.

L'homme doit "**grandir, accéder à la puissance**"⁵⁶¹ en se mesurant à l'obstacle qu'il rencontre sur son chemin de vie pour "**exalter son potentiel de vie**"⁵⁶², ce qui aura pour effet de créer un lien social plus solide et surtout plus en harmonie avec l'idée que Freinet se fait de la société idéale.

Au rebours de cette conception, le risque est grand, selon lui, que l'homme soit contraint de "**se plier à la force aveugle du flot moutonnier**"⁵⁶³. Si au contraire, l'homme veut vivre sa vie pleine et entière, obligation lui est faite de "**s'élever au-dessus du groupe anonyme, vers la puissance de son devenir**" ⁵⁶⁴, ce qui lui confère cette impression de communion avec autrui ainsi que l'impression de "**liberté et [de] puissance**"⁵⁶⁵ qui doit permettre à l'homme d'atteindre "**à cette sorte de participation intime à l'essence même de la vie**"⁵⁶⁶ .

Cette essence de la vie est pour lui "**cette grande unité cosmique dont les grands intuitifs ont la notion lumineuse... nous l'acquérons, ajoute-t-il, de même par le détour de l'expérience**" ⁵⁶⁷ .

N'entend-on pas là, ainsi que le fait pertinemment remarquer Georges Piaton, la réfutation de la part de Freinet des dieux, quand l'homme "**acquérant la puissance et la connaissance qui leur étaient, jusqu'alors, dévolue, il les égale, les réduit à n'être que**

⁵⁵⁷ - *Ibid.*

⁵⁵⁸ - *Ibid.* p. 396.

⁵⁵⁹ - *Ibid.* p. 397.

⁵⁶⁰ - *Ibid.* p. 399.

⁵⁶¹ - *Ibid.* p. 348.

⁵⁶² - *Ibid.*

⁵⁶³ - *Ibid.* p. 446.

⁵⁶⁴ - *Ibid.* p. 447.

⁵⁶⁵ - *Ibid.* p. 464.

⁵⁶⁶ - *Ibid.* p. 582.

⁵⁶⁷ - *Ibid.* p. 381.

fantasmes nés d'une ignorance que l'homme transcendant l'homme peut dépasser
" 568 .

Il ne faudrait pas cependant en conclure de ce qui précède et de façon trop hâtive que Célestin Freinet annonce par là l'inexistence de Dieu. Dans le chapitre "*La religion*" de : "*Conseils aux parents*"⁵⁶⁹, publié en 1962, Célestin Freinet déclare à propos de la religion que la "*question [est] délicate*" et que, précisément, il ne faut pas "*de ce fait la passer sous silence*"⁵⁷⁰ et qu'il envisage de l'aborder "*avec la plus entière tranquillité d'esprit... nous ne nous arrêtons pas, poursuit-il, partialement à l'apologie d'une religion quelconque, ni en un autre extrême, à une sorte de cours d'anticléricisme ou d'athéisme*"⁵⁷¹ .

Par contre, il fait preuve de prégnance en affirmant : "*nous condamnons toute pratique superficielle et formelle d'une religion, quelle qu'elle soit, qui aurait été dépouillée de sa substance essentielle*" ; et de préciser que "*toutes les fois que nous serons en présence d'un effort sérieux, nous nous ferons un devoir de l'examiner avec une sympathique attention*"⁵⁷² .

Ces propos éclairent de manière pertinente, ce qu'en 1942-43, Célestin Freinet écrivait à Vallouise dans son ouvrage "*L'éducation du travail*" le pédagogue s'exprime ainsi : "*Mathieu, [nous savons qu'en fait c'est Freinet] assis... feuillette un vieux livre... un Evangile où je trouve, explique-t-il, lumineuses de forme et de simplicité, les grandes vérités qui semblent toujours nouvelles parce que toujours méconnues, déformées ou abandonnées. Il y a deux mille ans, Jésus avait déjà donné toutes les leçons définitives*"⁵⁷³ . L'auteur nous montre également qu'il ne se limite pas à ce que cette parole met en évidence, sa recherche est plus universelle. Dans la "*rudimentaire bibliothèque*" de Mathieu, "*il y a là les Evangiles, une Bible, les pensées de Confucius, les paroles de Bouddha*"⁵⁷⁴ .

A propos du fait religieux, Célestin Freinet critique volontiers le non-engagement authentique, il fustige cette "*sorte de farce ridicule et immorale qui n'a comme excuse que la puissance occulte d'une tradition formelle asservie au plus conformiste des paganismes*"⁵⁷⁵ .

Ce sont selon lui les carences de connaissances qui sont à l'origine des conduites magiques ou superstitieuses. Lorsque l'homme arrive à découvrir l'origine d'un phénomène "*le besoin religieux s'éteint du même coup. La connaissance a vaincu l'empirique*

⁵⁶⁸ - PIATON, (G.), *La pensée pédagogique de Célestin Freinet, Toulouse, Privat, 1974. p. 221.*

⁵⁶⁹ - FREINET, (E.) & (C.), *Vous avez un enfant*, Paris, La Table Ronde, 1962. 344 p. Cet ouvrage co-rédigé par Elise et Célestin Freinet se divise en deux parties : la première écrite par Elise porte le titre : "*La santé de l'enfant*", où l'on retrouve les démarches éducatives et thérapeutiques mises en avant par Vrocho ; la seconde partie, rédigée par Célestin a pour titre : "*Conseils aux parents*" où il est notamment abordé, entre autre interrogation, celle de la religion.

⁵⁷⁰ - FREINET, (C.), *Conseils aux parents, in Vous avez un enfant, Op. Cit. p. 313.*

⁵⁷¹ - *Ibid.*

⁵⁷² - *Ibid.*

⁵⁷³ - FREINET, (C.), *L'éducation du travail, Op. Cit. p. 41.*

⁵⁷⁴ - *Ibid. p. 99.*

⁵⁷⁵ - FREINET, (C.), *Conseils aux parents, Op. Cit. p.314.*

magie " ⁵⁷⁶ . Freinet pense en effet que c'est uniquement " *parce que notre connaissance est encore imparfaite... que le besoin religieux, le besoin d'un recours, d'un appel, d'un essai de domination par des procédés non logiques, non scientifiques, se présentent encore à notre esprit " ⁵⁷⁷ .*

Or, face à ces situations où l'homme s'interroge, et auxquelles il ne peut se satisfaire par une réponse, comme par exemple, face au "mystère de la création, de la vie et de la mort"⁵⁷⁸, Freinet pense que cela est dû à "l'impuissance relative de notre compréhension scientifique"⁵⁷⁹. A l'instar de "l'automobiliste amateur", métaphore qu'emploie assez fréquemment le pédagogue, qui est confronté à une panne ou à un dysfonctionnement du moteur ; l'homme aurait trois possibilités : il peut rechercher la cause par tâtonnements et peut être trouver une solution de remédiation, il peut également "amorcer une prière" et s'en remettre à l'irrationnel. Si l'auto repart, l'issue de sa démarche risque, selon Célestin Freinet, d'occasionner à l'avenir, dans une situation similaire, un phénomène de réminiscence qui le conduirait vers une pratique identique de soumission à l'irrationnel. En troisième lieu, l'automobiliste peut faire appel au "vrai mécanicien"⁵⁸⁰, celui qui a "atteint la maîtrise parfaite de sa science, soit par ses études, soit par sa conception intuitive des lois qui règlent et dominent le mécanisme"⁵⁸¹. Mais Freinet constate que "la masse... penche davantage vers les solutions religieuses plus ou moins influencées de rationalisme, ou qu'elle se dise rationaliste pour faire un ultime recours, en cas de détresse, aux expériences religieuses ou occultes non encore définitivement dépassées"⁵⁸².

Alors, "le vrai mécanicien" représente l'image des "hommes supérieurs" dont il espère l'émergence. Ces hommes sont ceux qui "comprennent et dominent le monde par une sûre technique de vie" et que par ailleurs, "ils savent conformer en toutes occasions leur comportement individuel et social". Ils sont encore ceux qui parmi les hommes scrutent "le mouvement dans sa synthèse vitale"⁵⁸³. La conséquence éducative majeure qui découle de cela est qu'il s'agit de favoriser l'émergence d'un homme supérieur qui, "par sa compréhension scientifique et rationnelle du processus social", doit "acquérir une technique de vie supérieure"⁵⁸⁴.

C'est grâce au processus dynamique de la " **lente montée des individus de l'occupation matérielle à la majesté croissante de la pensée intelligente et logique** " que "l'homme du XX^e siècle est l'aboutissement d'une lignée infinie d'expériences et de tâtonnements"⁵⁸⁵.

⁵⁷⁶ - FREINET, (C.), *Essai de psychologie sensible*, Op. Cit. p. 540.

⁵⁷⁷ - *Ibid.*

⁵⁷⁸ - *Ibid.* p. 541.

⁵⁷⁹ - *Ibid.*

⁵⁸⁰ - FREINET? (C.), *Essai de psychologie sensible*, Op. Cit. p. 542.

⁵⁸¹ - *Ibid.*

⁵⁸² - *Ibid.*

⁵⁸³ - *Ibid.*

⁵⁸⁴ - *Ibid.*

⁵⁸⁵ - FREINET, (C.), *L'éducation du travail*, Op. Cit. p. 267.

Cette lente mais irrémédiable évolution qui a débuté il y a des millénaires, émaille les écrits de Célestin Freinet. Il est sans doute en cela impressionné, comme il l'indique lui-même, par les travaux de Teilhard de Chardin ; il écrit à ce propos dans *"Techniques de vie"* : **" il n'y a rien de plus riche, de plus reconfortant et de plus optimiste que les écrits de Teilhard de Chardin... il regarde le monde de si haut, avec une telle envolée par dessus les espaces et le temps, avec tant de compréhensif bon sens que chaque chapitre, chaque paragraphe mériterait ici analyse et discussion "** ⁵⁸⁶ .

Célestin Freinet trouve de même dans l'œuvre de Teilhard de Chardin une des bases qui portent son projet éducatif comme **" une sorte de message optimiste et confiant qui nous donne à nous-même, écrit-il, optimisme et confiance dans notre œuvre "** ⁵⁸⁷ .

Cet enthousiasme de Freinet sera également partagé et relayé par Elise, son épouse. Elle note à propos de Teilhard de Chardin dans *"L'itinéraire de Célestin Freinet"* puis dans le numéro trois de *"L'éducateur"* en 1965 : **" ce génial inventeur d'idées [qui] dans un vocabulaire courant à la portée de tous [exprime] dans le souci de simplification de l'expression de la pensée un besoin d'universalité resté tout entier et délibérément dans le sillage du Christ, mais aussi dans le respect de la grande masse des peuples "** ⁵⁸⁸ .

Qu'est-ce donc alors que la vraie religion pour Célestin Freinet ?

A ce propos il est assez explicite, il écrit en effet : **" la vraie religion dans une famille... ne saurait se borner à une série de prescriptions formelles qui seraient comme des barrières susceptibles de maintenir... dans le droit chemin... elle est action, pratique d'une vie conforme aux prescriptions des grands sages qui ont été les sommets splendides de l'humanité "** ⁵⁸⁹ .

Nous voyons que c'est au sein de la famille que l'imprégnation doit se réaliser pour l'enfant. C'est encore la congruence des membres de cette communauté qui créera **" cette unité et cette harmonie que nous avons toujours posées au premier rang de nos recommandations "** ⁵⁹⁰ .

Toutes les familles qui *"avec ou sans religion"* ont réussi à créer cette harmonie, tiendront aux yeux de Célestin Freinet la même place *"au point de vue moralisateur et formatif"* ⁵⁹¹ .

C'est par l'exemple qu'au sein de la famille les enfants s'imprègnent des vertus authentiques ; **" pratiquez les vertus essentielles, écrit-il, qui sont recommandées par toutes les religions et qui seront à la base également de l'harmonie vitale de vos enfants "** ⁵⁹² .

En conséquence de cela, **" il est donc souhaitable que vous vous haussiez à une harmonieuse moralité, activée et motivée par un idéal, qu'il soit religieux,**

⁵⁸⁶ - FREINET, (C.), *Techniques de vie*, N° 1 pp. 42-44, octobre 1959. Cité par G. Piaton in : *La pensée pédagogique de Célestin Freinet. Op. Cit. p.224.*

⁵⁸⁷ - *Ibid.*

⁵⁸⁸ - FREINET, (E.), *Citée par G. Piaton. Op. Cit. p. 225.*

⁵⁸⁹ - FREINET, (C.), *Conseils aux parents, Op. Cit. p. 314.*

⁵⁹⁰ - *Ibid.*

⁵⁹¹ - *Ibid.*

⁵⁹² - *Ibid. p. 315.*

philosophique ou social " ⁵⁹³ . Ceci implique également de rester " *respectueux des opinions, des religions et des croyances* " ⁵⁹⁴ que nous sommes amenés à côtoyer.

Le bon sens et les vertus éducatives de la nature doivent conduire à l'implication de l'enfant et de l'homme dans la progression de ses connaissances. Faisant référence à Pestalozzi⁵⁹⁵, Freinet affirme que c'est par sa propre expérience, où l'homme s'implique, que celui-ci ne se trouve jamais au dépourvu dans le cours de sa vie et que, dans cette durée il sait toujours trouver les réponses à ses besoins. De plus, pour le pédagogue, l'élan vital assurant le développement de la puissance potentielle doit conduire à l'héroïsme⁵⁹⁶.

Il faut permettre à l'enfant de se confronter à la vie, plutôt que de lui prodiguer les conditions d'une vie où seraient gommées toutes les aspérités qui doivent en définitive le faire progresser. C'est cela qui en fait, selon Freinet, fera progresser les hommes à un état supérieur. Ils seront ainsi " *au service de la communauté, par le sacrifice total à une spiritualité généreuse* " ⁵⁹⁷ .

Au travers du dynamisme que nous révèlent les écrits de Célestin Freinet, que nous avons pris en référence, nous pouvons constater que son approche anthropo-philosophique est de l'ordre du syncrétisme. Les courants philosophiques et anthropologiques qui sous-tendent ses options éducatives et pédagogiques forment une sorte de tissage de forces agissantes qu'il serait vain, selon nous, de vouloir synthétiser. Il transparaît néanmoins que la démarche de l'éducateur est à appréhender comme croissance, c'est ce qui le pousse à aller de l'avant dans le déploiement de la puissance qui se loge en chacun ; c'est encore cet élan de vie par lequel l'homme se transcende dans une visée d'ordre cosmique.

Le présupposé de la bonne nature

L'éducation à la paix par la voie du pacifisme est historiquement un échec quant à l'établissement d'un état de paix. Les bases du pacifisme comme solution apportée à l'état de guerre sont biaisées par l'approche idéaliste de la "bonne nature" supposée de l'homme et par une sorte de développement communautariste présupposant que l'homme tend naturellement à se socialiser ; par ailleurs, les promesses de la science ne sauraient être garantes de la paix. Comment dès lors, peut-on envisager de construire une pédagogie de la paix ?

L'éducation pour la paix, tant dans la pédagogie de Célestin Freinet que dans celle de Maria Montessori ne peut être comprise hors du concept de nature et d'une approche philosophique afférente.

Les présupposées "vérités de toujours"⁵⁹⁸ s'expriment, selon Freinet, par le bon sens de la tradition populaire, dont la permanence est garante de la pertinence. Ce " *bon sens, écrit-il, peut être tout simplement une préscience qui a ses calculs et ses normes éminemment divers et délicats et pour lesquels on n'a pas encore établi des lois et*

⁵⁹³ - *Ibid.* p. 315.

⁵⁹⁴ - *Ibid.* p. 315.

⁵⁹⁵ - FREINET, (C.), *Conseils aux parents*, Op. Cit. p. 340.

⁵⁹⁶ - Cf. FREINET, (C.), *Conseils aux parents*, Op. Cit. pp. 342-344.

⁵⁹⁷ - *Ibid.*

⁵⁹⁸ - FREINET, (C.), *Les dits de Mathieu*, in *œuvres pédagogiques* Tome 2 p. 104.

des prototypes universellement valables " ⁵⁹⁹ . Les références à la nature et à son attribut générateur de la vitalité sont pléthore dans les textes qu'écrivit Célestin Freinet. Il consacre en quelque sorte la nature comme guide et maître des actions pédagogiques à mener.

Le questionnement de l'homme à propos de la nature est caractérisé par une longue histoire qui a traversé les siècles. Dès l'origine de la philosophie née en Grèce, l'homme s'est interrogé sur son origine et par voie de conséquence sur la nature en général et sur la nature humaine en particulier.

Pour Célestin Freinet, nous l'avons remarqué à maintes reprises, mais particulièrement dans *l'éducation du travail* et dans son "*Essai de psychologie sensible*", la nature et son expression occupent une place majeure. A travers la ruralité et l'artisanat, elle est le modèle qui doit permettre au pédagogue de conduire l'enfant vers sa condition d'homme social.

Seules les références à la nature doivent permettre de respecter la vie de tout être humain : "*la vie est*"⁶⁰⁰, affirme d'entrée le pédagogue. Perdre ces repères conduit l'homme à errer, cela crée la situation où ce dernier abandonne aux dirigeants les décisions qui lui sont propres et dont il a, selon Freinet, la responsabilité. Ainsi, il peut être submergé malgré lui et impliqué dans une démarche guerrière.

Dans son *Essai de psychologie sensible*, il écrit dans son avant propos : "***j'ai tenté cet essai sur un sujet vieux comme le monde : la construction de la personnalité selon la plus décisive des lois de la nature, le tâtonnement auquel a recours tout ce qui naît, grandit, se reproduit et meurt***" ⁶⁰¹ . Dans cette période particulièrement tourmentée de sa vie, il fait remarquer que "*c'est dans le piétinement imposé par la guerre qu'il a composé ce livre*". C'est l'occasion pour lui de "***donner densité à sa pensée, la vivifier d'une expérience qui dépasse les murs de l'école pour rejoindre le grand chantier des forces organiques***" ⁶⁰² .

Dès le début, nous sommes avertis par Freinet, qu'il faut bien nous garder de faire quelque confusion que ce soit sur la compréhension des mots et des concepts qu'il emploie et "*que l'usage a totalement déformés et qui prêteraient à malentendus*". Ainsi en est-il de la vie qui est prise ici "*dans son mouvement sans préjuger de son origine, ni de ses buts*". L'homme est simplement "*poussé par sa nature... Il tend à réaliser sa destinée*" sans pour autant "*que ce mot exprime pour moi, écrit-il, aucune idée transcendante, spiritualiste ou religieuse*". Il s'agit du processus vital qui est à l'action et qu'il nomme "*puissance*". Dans cette même démarche, "*l'élan vital*" ne présuppose d'aucune cause première spiritualiste. Cet élan vital est encore le dynamisme qui "*libéré de la graine... (va) assurer le triomphe de la plante et de la créature*"⁶⁰³ . Célestin Freinet laisse à entendre que des forces antagonistes sont à l'œuvre et que l'individu réagit à leur contact et tend à rétablir l'indispensable équilibre qui est pour lui l'harmonie au sens matérialiste. De même, la notion d'infini qui "*exalte le*

⁵⁹⁹ - FREINET, (C.), *Les dits de Mathieu, une pédagogie moderne de bon sens*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1959. 169 p. p. 161.

⁶⁰⁰ - In Célestin Freinet, *Essai de psychologie sensible*. Ce texte est écrit parallèlement à *l'Education du travail* alors que le pédagogue est exilé à Vallouise de 1941 à 1943.

⁶⁰¹ - FREINET, (C.), *Essai de psychologie sensible, in œuvres complètes, T1, p. 327.*

⁶⁰² - *Ibid.*

⁶⁰³ - *Ibid.* p. 329.

pouvoir de l'homme" ne fait appel à aucune "divinité transcendante, irradiant d'en haut une lumière révélée"⁶⁰⁴.

Dans sa recherche philosophique, Célestin Freinet oppose les penseurs modernes aux pédagogues, tels que lui, confrontés au terrain, comme nous dirions aujourd'hui, ainsi qu'à ses difficultés rencontrées. Cela n'a que peu à voir avec les théories décontextualisées : "imitons la nature"⁶⁰⁵, déclare-t-il, celle-ci doit servir de guide, en ce sens qu'elle "reste le milieu le plus riche et celui qui s'adapte le mieux aux besoins variables des individus"⁶⁰⁶. C'est le "milieu riche et aidant" par excellence.

La nature " offre une gamme inépuisable de recours (et grâce à elle) l'enfant ne reste jamais sur un échec radical " ⁶⁰⁷ . Les conceptions de Célestin Freinet se renforcent mutuellement entre les deux écrits ; ainsi, dans *L'Education du travail*, il fait remarquer : " je ne saurais me séparer de la nature et de la vie, c'est d'elles que j'attends les clartés suprêmes et les enseignements décisifs " ⁶⁰⁸ .

Le pédagogue connaît bien cette nature avec laquelle il a vécu et vit encore en osmose. Il sait pertinemment que la nature peut résister à l'action de l'homme, qu'elle est " également impitoyable dans la manière qu'elle oppose à certaines de nos expériences tâtonnées " ⁶⁰⁹ .

Il n'en reste pas moins que la nature est la base, le fondement sur lesquels repose l'action pédagogique, laquelle vise à l'émancipation de l'homme, " il suffit de regarder autour de soi pour se rendre compte que les êtres qui ont vécu leurs premières années en contact avec la nature sont en général d'un caractère plus riche, plus équilibré, qu'ils marchent avec un plus grand potentiel de puissance vers l'accomplissement de leur destinée " ⁶¹⁰ .

En conséquence, si l'on souhaite adhérer à l'idée que la nature doit être le guide, le lieu idéal pour une école c'est précisément sa localisation dans la nature. Mais à défaut de ne pouvoir fonctionner dans une " école de village et de bourg (qui) est la plus favorable, l'école à deux classes, tenue par un ménage... " ⁶¹¹ , on pourra recréer, artificiellement certes, un espace naturel au sein même de l'école, " il faudrait un grand jardin... où (les enfants) puissent avoir l'illusion la plus large de la nature ". Les problèmes rencontrés par la pédagogie dans les villes représentent un problème majeur qui préoccupe Célestin Freinet, " l'école sera-t-elle caserne ou chantier ?"⁶¹², écrit-il sous forme de questionnement dans "Les dits de Mathieu". Ne risque-t-on pas de faire dans ce type d'école, décontextualisé

604 - *Ibid.* p. 330.

605 - *Ibid.* p. 134.

606 - FREINET, (C.), *œuvres complètes*, T2, *L'Ecole moderne française*, p. 24 et svtes.

607 - FREINET, (C.), *œuvres complètes*, T1, *Essai de psychologie sensible*, p. 455.

608 - FREINET, (C.), *œuvres complètes*, T1, *Education du travail*, p. 55.

609 - FREINET, (C.), *œuvres complètes*, T1, *Essai de psychologie sensible*, p. 455.

610 - *Ibid.* p. 456.

611 - *Ibid.*

612 - FREINET, (C.), *Les dits de Mathieu, une pédagogie moderne de bon sens*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1959. p. 115.

des réalités naturelles un travail inutile ? Il est urgent par contre de **" faire à la nature une confiance nouvelle (car) les hommes ont perdu toute humilité devant la nature "** ⁶¹³ .

Or, pour peu que l'on respecte, et que l'on soit à l'écoute de la nature et de la vie, celles-ci apportent, selon Célestin Freinet, les **"clartés"** nécessaires et guident l'éducateur dans sa tâche. Cette démarche est explicitée par Elise Freinet dans le cheminement qui conduit l'être **"de l'instinct à l'intelligence"**⁶¹⁴ .

En effet, à sa naissance, l'enfant animé par son énergie vitale, va très tôt chercher à agir et à comprendre le monde par une suite de tâtonnements. L'acte réussi le rend perméable à l'expérience et, de cette perméabilité naissent les règles de vie qui assurent un retour à l'état d'équilibre harmonieux de l'énergie vitale.

Célestin Freinet ira encore plus loin dans sa démarche de sacralisation de la nature. A partir de 1934, la revue **"L'Educateur prolétarien"** comporte une nouvelle rubrique : **"Le naturisme"**, qui ne sera pas sans poser quelques problèmes.

Dans **"Naissance d'une pédagogie populaire"**, Elise Freinet précise que ce seul mot de naturisme **" ... nous fit beaucoup de mal et aujourd'hui encore (en 1969) pèse sur Freinet une sorte de suspicion idéaliste et naïve qui l'apparente aux spiritualistes bêtards se retranchant dans l'isolement puéril du retour à la nature "** ⁶¹⁵ .

C'est l'équilibre total de l'homme qui est recherché, tant du point de vue physiologique que psychologique et les conceptions de Célestin Freinet ne sauraient se réduire à un aspect réducteur d'un naturisme simpliste.

Elise Freinet rappelle par ailleurs que **" si le grand mutilé voué à la chaise longue, est devenu un lutteur qui, dans le surmenage et la tension nerveuse, a conservé son calme... "**, c'est une hygiène naturelle et une bonne alimentation, qui durant plusieurs années, **" ont fait de lui un homme nouveau ne craignant ni la fatigue ni l'énerverment "** ⁶¹⁶ .

Ces propos corroborent les conceptions de Célestin Freinet qui qualifie la nature créatrice, de réparatrice, cette nature qui **" avec sa gamme si riche de complaisance et d'exigence... est la plus sûre des éducatrices "** ⁶¹⁷ .

Il faut en effet se mettre en accord avec la nature et **" retrouver un rythme de vie qui soit dans l'ordre de la nature, qui s'imbrique au maximum dans l'équilibre indispensable de notre commun comportement et de s'y tenir "** ⁶¹⁸ .

Freinet ne se présente-t-il pas en quelque sorte comme l'exemple vivant du résultat des capacités de l'être humain à se placer en harmonie avec les ressources offertes par la nature ; **" notre corps, affirme-t-il, tend non à l'usure, à la fatigue et à la mort mais à l'exaltation permanente de son potentiel de puissance, à la recherche de ce potentiel, à la régénération et à la compensation des déficiences ; c'est un organisme parfait,**

⁶¹³ - FREINET, (C.), *œuvres complètes, T1, Education du travail*, p. 51 et svtes.

⁶¹⁴ - FREINET, (E.), *Itinéraire de Célestin Freinet*, Paris, Payot, 1977. 195 p. p. 153.

⁶¹⁵ - FREINET, (E.), *Naissance d'une pédagogie populaire*, p. 219.

⁶¹⁶ - *Ibid.*

⁶¹⁷ - FREINET, (C.), *œuvres complètes, T1, Essai de psychologie sensible*, p. 496.

⁶¹⁸ - *Ibid.* p. 464.

qui répare lui-même l'usure, panse les plaies, corrige les erreurs, il suffit de l'y aider
" 619

L'approche philosophique de Maria Montessori

Cette exaltation du potentiel de puissance de l'expression de la nature en l'homme par Célestin Freinet, fait écho pour une part, de manière significative aux propos de Maria Montessori, qui quelque dix ans avant écrit : "***l'origine du développement réside dans l'âme... l'enfant ne grandit pas parce qu'il se nourrit, parce qu'il respire, parce qu'il vit dans des conditions climatiques appropriées, il grandit parce que la vie potentielle en lui s'épanouit, devient réalité, parce que l'embryon fécond qui est à l'origine de la vie, continue son développement conformément à son programme biologique héréditaire***"
" 620

Chez la pédagogue italienne la nature est également présente de façon majeure : "***l'enfant dans la nature, c'est là qu'est la véritable clef de la vie... l'existence même de la vie y est liée, dans sa fonction cosmique***"⁶²¹. Les barrières qui sont posées à l'enfant par la société, et plus particulièrement par l'adulte qu'il côtoie, le conduisent à placer des défenses dont l'action, lente et prolongée, l'amène à agir "*comme si des facultés naturelles étaient perdues...*"⁶²².

A l'instar de Célestin Freinet, Maria Montessori manie les métaphores naturelles, telle celle de la cellule germinative par exemple. Selon elle, grâce à sa faculté absorbante, l'enfant "*procède selon les lois universelles*"⁶²³. L'être humain est ainsi caractérisé par une force de volonté qui le pousse vers toujours plus de développement, cette force est liée par ailleurs, selon Maria Montessori, à la conscience individuelle. Outre cela, une force vitale est à l'action en chaque être, active et du domaine de l'inconscient⁶²⁴, elle guide l'être vers plus d'évolution, c'est l'Hormé⁶²⁵, qui "***appartient à la vie en général, à ce que nous pourrions appeler une force divine, promotrice de cette évolution***"⁶²⁶. Ce sont encore les "*instincts guides*" définis par Maria Montessori. Ceux-ci se présentent comme un processus alchimique de l'élaboration lente et mystérieuse des pensées divines, de l'instinct même de l'être vivant. Ils ont le caractère de l'intelligence, d'une "***science, qui conduit les êtres à travers leur voyage dans le temps (les individus) et de l'éternité (l'espèce)***"⁶²⁷.

⁶¹⁹ - Ibid. p. 389.

⁶²⁰ - MONTESSORI, (M.), *L'enfant*, Paris, DDB, 1936. Edition de 1992. 205 p.

⁶²¹ - Ibid. p. 193 et svtes.

⁶²² - Ibid. p. 155.

⁶²³ - MONTESSORI, (M.), *L'Esprit absorbant de l'enfant*, Paris, DDB, 1959. p. 48.

⁶²⁴ - Cf. M. Montessori : *Eduquer le potentiel humain*, Paris, DDB, 2003. P. 35. 1^{ère} édition 1943. Maria Montessori oppose le concept d'hormé (élan vital) à celui de mnémé. Ce dernier indique une mémoire qu'elle qualifie d'instinctive. Elle serait d'une part de l'ordre du génétique, et d'autre part propre à chaque individu. Cette dernière caractéristique correspondrait plus particulièrement aux acquisitions, celles-ci étant liées aux conditions environnementales en général.

⁶²⁵ - "*Impulsion, élan vital instinctif. En particulier impulsion vitale ou organo-formatrice.*" A. Lalande : *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1926. 3e édition 1993.

⁶²⁶ - MONTESSORI, (M.), *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, DDB, 1959. p. 70.

⁶²⁷ - MONTESSORI, (M.), *L'enfant*, Paris, DDB, 1936. Edition de 1992. p. 194.

Les instincts guides sont protecteurs de l'immatunité caractéristique des jeunes enfants et tendent à se prolonger dans leur action tout au long de la vie de l'être vivant. Pour Maria Montessori, le "**guide agit tout à la fois comme une forme de maternité protectrice et comme une forme d'éducation mystérieuse**". Grâce à la perméabilité de l'être vivant et à sa capacité d'absorption, "**l'existence même de la vie y est liée dans sa fonction cosmique**"⁶²⁸. En d'autres termes c'est selon Montessori "**l'incarnation fonctionnelle de l'énergie créatrice**"⁶²⁹.

L'enfant est en devenir, encore pur, son secret est à peine caché. En conséquence c'est "**sur l'ambiance qu'il faut agir pour libérer ses manifestations**"⁶³⁰, alors que, dans le cas de l'adulte c'est la psychanalyse qui peut venir à son secours pour dénouer un "**écheveau que des adaptations complexes, organisées au cours d'une longue existence, ont emmêlé**"⁶³¹.

Dès lors, on saisit mieux le sens selon lequel l'enfant se présente comme "**l'embryon spirituel... considéré comme un esprit enfermé dans la chair pour venir au monde**"⁶³². Après des mois, des années, cet être sera devenu homme, "**certaines phénomènes psychiques et physiologiques de la conscience auront réalisé l'incarnation**"⁶³³.

Dans son ouvrage *L'Esprit absorbant*, Maria Montessori fait remarquer que selon elle, chez les enfants de zéro à six ans, les impressions pénètrent son esprit et s'incarnent en lui et que, se référant à Ghandi, le centre de l'éducation est précisément la défense de la vie⁶³⁴. L'éducation doit être avant tout une éducation pour la vie, qui n'est pas sur terre, souligne la pédagogue, seulement pour se "**conserver elle-même, mais pour y accomplir un travail essentiel et, par conséquent, nécessaire à tous les êtres vivants**"⁶³⁵. Il est à noter que la pédagogue italienne déplore qu'à l'époque (nous sommes en 1949), les considérations biologiques et sociales ne soient pas prises en compte dans l'éducation.

C'est la nature qui règle toute chose, d'où la nécessité de ne mettre aucun obstacle au développement naturel de l'enfant en laissant faire la nature le plus librement possible. Ainsi, plus l'enfant sera libre dans son développement, plus parfaitement et rapidement il atteindra ses formes et ses fonctions supérieures⁶³⁶. Il ne faut pas contrarier la nature, et ce dès la plus tendre enfance de l'être humain, c'est ce qui doit être pour Maria Montessori une préoccupation majeure. L'enfant doit être libre dans ses mouvements, ses membres doivent avoir la possibilité de se mouvoir selon sa volonté, sans contraintes. Contre la fixité contraignante du corps, nous retrouvons ici les conceptions rousseauistes qui sont venues en leur temps bousculer les pratiques d'alors. Maria Montessori renforce encore son plein

628 - *Ibid.* p. 194.

629 - *Ibid.* p. 189.

630 - *Ibid.* p. 93.

631 - *Ibid.* p. 93.

632 - *Ibid.* p. 25.

633 - *Ibid.*

634 - MONTESSORI, (M.), *L'esprit absorbant de l'enfant*, p. 13.

635 - *Ibid.* p. 47.

636 - MONTESSORI, (M.), *Pédagogie scientifique T2*, p. 23-24.

accord avec le philosophe genevois quand elle écrit : "**quand les enfants sont libres de se mouvoir dans la nature, leur force se révèle**"⁶³⁷ .

Il est temps que, grâce à la formation un homme nouveau voit le jour. Il convient pour que cela advienne que l'on parte des considérations portant sur l'enfant et sa nature "*puisque l'enfant est le constructeur de l'homme*". C'est le développement des potentiels humains qui doit être le but de l'éducation "**en permettant le développement des possibilités innées**"⁶³⁸ .

La mise en parallèle des propos que tiennent Maria Montessori et Célestin Freinet quant à leurs conceptions pédagogiques, en des temps différents puis de manière contemporaine l'un par rapport à l'autre, montrent à l'examen une certaine convergence d'origine. Une communauté de pensée se dégage au moins en ce qui concerne les origines auxquelles, selon les pédagogues, il est indispensable de se référer, c'est-à-dire la nature comme modèle au plan de l'éducation.

Nature, naturel, s'originent tous deux à la même source étymologique qui est "*naître*"⁶³⁹ . Cet état natif de l'homme se présente comme synonyme d'authenticité et de pureté que l'on retrouve également dans les propos de Maria Montessori considérant par exemple la notion "*d'embryon spirituel*".

Nous rencontrons, considérant la notion de nature, une première difficulté. Du point de vue philosophique, si la nature est posée comme *bonne*, celle-ci est le modèle à atteindre et la pédagogie qui en découle doit être facilitatrice de l'expression la plus libre possible.

Dans ce cas la nature est considérée comme positive, du point de vue éducationnel, elle est la finalité. En revanche, vue sous l'angle de la philosophie augustinienne, la nature est perversion de l'âme humaine, conséquence du péché originel. Cet aspect sera d'ailleurs repris et renforcé par les réformateurs. Il ne s'agit pas, cette fois, de libérer une nature qui n'a alors rien de positif. Il faut, par contre, extirper les effets pervers de la nature humaine pervertie depuis la chute. Cependant, les deux approches possibles précédentes consacrent la nature en maître, l'éducateur et pédagogue la reconnaît telle et en attend "*le pourquoi et le comment de son art*"⁶⁴⁰ .

Une seconde difficulté émerge de la polysémie du terme de nature. En effet, de quelle nature parle-t-on ? Est-ce l'état originel de l'homme à sa naissance, état modifié par la culture ? Est-ce ce qui demeure en termes de potentialités, ce qui est caché sous des comportements relationnels ? Est-ce que ce sont encore un ensemble de caractères communs à tous les hommes, la nature humaine en général ?

Nous pouvons établir comme différence entre apparence et réalité ce qui est du domaine de la pureté originelle et ce qui est un assemblage artificiel.

Nous en trouvons déjà une illustration dans le mythe de la caverne de Platon. Ce qui demeure identique au-delà de l'action humaine relève de l'immutabilité des êtres et des choses. La nature humaine qui s'oriente alors dans le sens des traits communs de tous les hommes relève de cette signification. Ainsi la nature permanente est le fondement du réel.

⁶³⁷ - *Ibid.* p. 56.

⁶³⁸ - **MONTESORI, (M.), *L'esprit absorbant de l'enfant*, p. 7.**

⁶³⁹ - In PICOCHÉ, (J.), *Dictionnaire étymologique du français*, Le Robert, 1992.

⁶⁴⁰ - In *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Sous la direction de Jean Houssaye. Paris, Hachette, 1999. 596

p. Article "nature", HANNOUN, (H.), pp. 408-424.

L'approche par les philosophes, tel Hobbes, ainsi que ceux des Lumières, comme par exemple Rousseau, de la notion de nature se présente comme une hypothèse nourrissant leurs recherches.

Dans la préface de son ouvrage : *Du citoyen*, Hobbes écrit en effet, à propos de sa recherche du "**droit et de l'Etat, et du devoir des sujets, bien qu'il ne faille pas rompre la société civile, il la faut pourtant considérer comme si elle était dissoute...**"⁶⁴¹, puis d'ajouter : "**je fais voir que la condition des hommes hors de la société civile (laquelle condition [est] l'état de nature)**"⁶⁴².

Quelque cent ans plus tard, en 1750, Jean-Jacques Rousseau dans sa préface du "**Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes**", pose à son tour à propos de l'état de nature que : "**... ce n'est pas une légère entreprise de démêler ce qu'il y a d'originale et d'artificiel dans la nature actuelle de l'homme, et de bien connaître un état qui n'existe plus, qui n'a peut-être point existé, qui probablement n'existera jamais, et dont il est pourtant nécessaire d'avoir des notions justes pour bien juger de notre état présent**"⁶⁴³.

En la matière, les faits ne se révèlent d'aucun secours pour tenter de prouver quoi que ce soit sur cet hypothétique état originel de l'homme et le philosophe de préciser dans son introduction qu'il "**ne faut pas prendre les recherches, dans lesquelles on peut entrer sur ce sujet, pour des vérités historiques mais seulement pour des raisonnements hypothétiques et conditionnels ; plus propres à éclaircir la nature des choses, qu'à en montrer la véritable origine...**"⁶⁴⁴.

Il semble bien que cet outil heuristique assurant la construction d'une philosophie politique chez Hobbes et Rousseau, cette nature originelle de l'homme, ait subi une distorsion conceptuelle. C'est cet état de nature que Hubert Hannoun décrit "**comme visage originel de l'homme... porteur d'une positivité que l'humanité actuelle a perdue, parce que transfigurée par son intervention dans le cours naturel des choses**"⁶⁴⁵. Cette transformation ce n'est ni plus ni moins la culture. Culture qui pour Célestin Freinet doit être générée par une réforme sociale radicale, laquelle doit s'initier dès l'école par une pédagogie prenant appui sur la nature environnementale, où l'enfant puisse expérimenter par tâtonnements pour suivre le cheminement sans cesse renouvelé de génération en génération vers plus d'accomplissement des potentialités de l'être humain.

Dans son article : "*Education naturelle*", Michel Soëtard explicite le caractère mystificateur de l'éducation dite naturelle⁶⁴⁶.

C'est en effet présupposer un développement vers le meilleur de la nature humaine. Or, l'histoire nous montre qu'il n'en n'est rien, ou du moins que cela ne peut être posé

⁶⁴¹ - HOBBS, (Th.), *Du citoyen*, Paris, Librairie générale française, 1996. 344 p.

⁶⁴² - *Op. Cit.* p. 47.

⁶⁴³ - ROUSSEAU, (J.J.), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, GF-Flammarion, 1971. 272 p. p. 159

⁶⁴⁴ - ROUSSEAU, (J.J.), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, GF-Flammarion, 1971. 272 p. p. 169.

⁶⁴⁵ - In *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Sous la direction de Jean Houssaye. Paris, Hachette, 1999. 596 p. Article "nature", HANNOUN, (H.), pp. 408-424. p. 413.

⁶⁴⁶ - SOETARD (M.), *Education naturelle*, pp. 176-184, in *Questions pédagogiques, encyclopédie historique*, coordonné par J. HOUSSAYE, Paris, Hachette, 1999. 596 p.

comme principe universel. Prenant l'exemple de Pestalozzi qui a su positionner le problème majeur du couple individu/société⁶⁴⁷, il montre que l'éducation n'a un sens "**que si la nature humaine reste ouverte sur la possibilité d'une transformation**", qui dans la société permette à l'individu de "**se réaliser comme homme au milieu de cette empoignade plus ou moins bien arbitrée par l'Etat**"⁶⁴⁸.

Deux cas se présentent alors qui, envisagés séparément ne confèrent pas sens à l'éducation. En effet, ou l'éducation est "**abandonnée au seul mouvement de la nature - auquel cas il n'y a rien à faire - [ou elle est] confisquée par la société - auquel cas il n'y a rien non plus à faire, tout étant réglé par un Etat qui ne s'occupe pas des individus**"⁶⁴⁹. En conséquence, il est nécessaire de penser la nature humaine comme perfectible, fondant le principe d'éducabilité, avec comme préalable la notion de liberté : singularité issue du donné naturel initial.

En effet, ajoute Michel Soëtar par ailleurs : "**il s'agit de gérer la contradiction d'une nature qui appelle l'éducation, mais d'une éducation qui, dans le même temps, rompt son lien avec la nature pour créer un ordre de liberté**"⁶⁵⁰. Cependant que la liberté, comme spécificité de l'homme qui s'extrait de son état de nature, l'engage de fait, par rupture, à son précédent état. En d'autres termes, c'est ce qui le fait naître à sa condition d'homme et le rend responsable. C'est la formule lapidaire de Saint-Exupéry dans *Terre des hommes* : "**être homme, c'est précisément être responsable**". La liberté assure à l'homme sa possible perfectibilité tout autant que sa possible corruption et sa perte, auquel cas, il retombe dans un état inférieur à celui de l'animal. Cet état peut le conduire à des actes inqualifiables du point de vue humain, aux pires atrocités, exactions et folies meurtrières à l'endroit de ses semblables.

Donc, au delà du choc dialectique individu/société, "**l'éducation devrait s'employer à surmonter cette double négativité en vue de produire une nature supérieure, une nature morale. Et, s'il est dit qu'elle doit se conformer à la nature, ce n'est pas sous la forme d'une régression vers l'état animal, mais pour soutenir la volonté d'humanité au milieu du délire de la civilisation**"⁶⁵¹.

La mise au contact de la nature humaine, des enfants, dans le milieu naturel favorable, bulle protectrice aseptisée et protégée des risques de la perversion par la société ; cette immersion ne saurait être garante de l'émancipation de cette nature humaine.

Par ailleurs et en prolongement, en ce qui concerne Célestin Freinet, ses conceptions révèlent les influences de la philosophie marxienne. Peu à peu la société dans son fonctionnement, essentiellement liée au profit, à la production du capital, a distordu le devenir fondamental de l'homme. C'est en s'inspirant de la nature que les êtres humains peuvent renouer avec ce qui les caractérise fondamentalement, c'est-à-dire la construction d'un monde harmonieux où les guerres n'auraient aucune signification.

⁶⁴⁷ - Nous pourrions employer aujourd'hui le terme : dialogique, quant au fonctionnement envisagé pour le couple individu/société.

⁶⁴⁸ - *Ibid.* SOETARD (M.), p. 180.

⁶⁴⁹ - *Ibid.*

⁶⁵⁰ - SOETARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie, ESF, 2001. 122 p.*

Particulièrement le chapitre 2 : les pièges de la bonne nature. p. 57

⁶⁵¹ - SOETARD (M.), *Op. Cit.* p. 42.

Du point de vue de Maria Montessori, l'humanité est encore "**insuffisamment préparée à ce qui reste notre aspiration à tous : la construction d'une société pacifique et l'élimination des guerres**" ⁶⁵² .

Les hommes sont, selon elle, victimes des événements plus qu'ils ne les dirigent. Il est urgent "**d'extraire une force rénovatrice et constructive**" d'une éducation rénovée. Bien que de nobles idées n'aient cessé d'être exprimées, transmises par l'enseignement, il n'en demeure pas moins que les guerres n'ont jamais cessé.

Ainsi, le bien serait attaché à la nature et le mal à la société. Par voie de conséquence, le conflit ne serait pas d'essence "naturelle", alors qu'il semble bien, tous les faits et les plus récents le prouvent, que cet état de conflit est celui d'un équilibre, donc d'une tension entre des contraires qui s'opposent sans jamais se réduire sinon au risque de ne plus avoir d'existence propre ; c'est-à-dire qui à la fois ne trouvent l'expression de leur existence propre que par rapport à leur contraire. Si nous pouvons vivre sur la planète Terre, c'est qu'elle est en équilibre, résultat d'une tension entre deux forces ; l'une qui tend à la faire se "fondre" dans le soleil et l'autre par laquelle elle tend à "s'éjecter" hors de cette attraction, ce qui, dans les deux cas, lui serait mortel.

Pour ces deux pédagogues, tout se passe *in fine* comme si la négation du mal conduisait "naturellement" vers le bien ; la négation de la guerre, de la possible violence liée à la liberté, donc du conflit, mènerait vers la paix.

Il nous apparaît que partir du postulat d'une nature bonne et considérer que la dépravation vienne de la société est l'expression d'une naïveté au sens étymologique. Ceci porte à notre sens une idéologie qui ne voit pas la réalité, vitale, du conflit.

Un rêve communautaire ?

Afin de comprendre le phénomène de rêve communautaire, que nous considérons dans cette partie de notre travail, il nous a paru indispensable d'en recadrer la filiation.

Au cours du XIX^e siècle l'évolution de sociétés occidentales est à l'origine de bouleversements inédits dans l'histoire de l'humanité. Le développement industriel qui a lieu à cette époque engage en retour des conséquences sur la société et, de fait, sur l'évolution des conceptions éducatives et sur l'éducation en général.

Une prise de conscience quant au destin commun qui touche un grand nombre d'individus va s'effectuer. Au cours de cette période, un mouvement va maître : celui du socialisme qui sera porté par une formidable espérance quant à l'avenir des populations laborieuses. Ce rêve communautaire traduit la promesse de la libération de l'homme de l'idéologie bourgeoise.

Dans le champ éducatif, il s'agit de réaliser "**l'union de l'instruction et du travail productif pour les enfants, envisagée comme un ferment de transformation du capitalisme**", qui doit, à terme, signifier, l'abolition de "**l'ancienne division du travail... l'avènement du socialisme permettra l'épanouissement de l'homme total**" ⁶⁵³ .

En cela, nous pouvons retrouver cette espérance chez Célestin Freinet quand il prône l'enseignement polytechnique ; dans l'un de ces textes, il écrit : "**notre éducation**

⁶⁵² - MONTESSORI, (M.), *L'esprit absorbant de l'enfant*, p. 7.

⁶⁵³ - Lê Thanh Khoi, *Education et civilisation : genèse du monde contemporain, (tome 2), Paris, UNESCO. 2001. 700 p.*

sera polytechnique, c'est-à-dire que l'enfant sera entraîné aux diverses activités sociales... [puis d'ajouter] notre activité sera communautaire " ⁶⁵⁴ .

En 1864, naît L'Association internationale des travailleurs (A.I.T.), qu'actuellement nous nommons la *Première Internationale* ; celle-ci est le prolongement de la *Ligue des communistes*, fondée en 1847 par Karl Marx et pour laquelle, Engels et lui rédigent en cette même année le *Manifeste du parti communiste* ⁶⁵⁵ .

Au cours des années et décennies qui vont suivre, nous assistons à une prise de conscience progressive de la part des travailleurs, de la solidarité qui les lie, et ce, au delà des frontières. Quant à l'organisation même de l'A.I.T., celle-ci "**se veut le parti mondial et non pas une fédération de partis nationaux "** ⁶⁵⁶ .

Ce vaste mouvement de solidarité a conduit les travailleurs à élargir leurs points de vues aux problèmes politiques, "**à se situer par rapport à l'Etat, fût-ce pour en rejeter avec violence l'existence même "** ⁶⁵⁷ .

Ainsi, et plus largement dans le domaine éducatif, la seconde moitié du XIXe siècle, voit de nombreuses tentatives pédagogiques innovantes, celles-ci sont portées par des idéologies, dont nous pouvons qualifier la tendance comme étant d'essence révolutionnaire.

Ces idéologies considèrent le champ éducatif précisément comme élément du champ social en général, elles visent principalement l'espoir ancré sur l'éducation comme possibilité offerte aux hommes de pouvoir changer la société.

Paul Robin à Cempuis

C'est dans ce contexte, que Paul Robin⁶⁵⁸ va de 1880 à 1894 mettre en application son projet d'éducation intégrale ; celle-ci a pour objectif de régler le problème de l'injustice qui prend sa source, selon lui, dans l'ordre social, fondé sur l'inégalité. ⁶⁵⁹

Pour remédier à cet état de fait, Robin met en avant "**le sentiment profond de l'égalité, et du droit qu'a chaque homme, quelques soient les circonstances où le hasard l'ait fait naître, de développer, le plus complètement possible, toutes ses facultés physiques et intellectuelles "** ⁶⁶⁰ . Paul Robin explicite par ailleurs sa vision de l'homme, celui-ci est considéré "**comme être isolé, indépendant, complet par lui-même, et comme organe de la collectivité "**. Il a de ce fait le droit selon Robin, "**au complet**

⁶⁵⁴ - FREINET, (C.), *L'école Freinet de Vence (Alpes-Maritimes)*, in *L'Éducateur Prolétarien*, N° 18. 1935. C'est à la rentrée de 1936 précisément que Freinet ouvre son école à Vence ; nous pouvons considérer que l'auteur fait ici, la promotion de sa future école.

⁶⁵⁵ - MARX, (K.) & ENGELS, (F.), *Le manifeste du parti communiste*, Paris, édition sociale, 1966. 94 p.

⁶⁵⁶ - REBERIEUX, (M.), article "**socialisme**", *Encyclopédie Universalis*. 1998.

⁶⁵⁷ - *Ibid.*

⁶⁵⁸ - Paul Robin fut nommé à la tête de "l'orphelinat Prévost" - ainsi qu'était appelé l'établissement - par Ferdinand Buisson, à Cempuis dans le département de l'Oise, établissement qu'il dirigera pendant quatorze ans de 1880 à 1894.

⁶⁵⁹ - "*Cette expérience menée à Cempuis a fait de Robin [1837-1912] le premier - si l'on excepte l'œuvre de Tolstoï [1828-1910] à Yasnaïa Poliana - réalisateur en matière d'éducation libertaire.*" p. 27. In BREMARD, (N.), *Cempuis une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris, éditions du Monde Libertaire, 1992. 120 p.

⁶⁶⁰ - ROBIN, (P.), in *revue de philosophie positive de Littré et Wyrouboff, Tome V. p. 273. Cité par N. Bremard. Op. Cit.*

développement de ses facultés" dans leur globalité et parallèlement il a le devoir "d'apporter sa part de travail total nécessaire"⁶⁶¹ à la société.

L'instruction intégrale doit, selon Paul Robin, promouvoir un homme complet, telle est l'essence de sa pensée éducative, intégrée dans le champ social. Nous pouvons ainsi prétendre que ces conceptions sont sous l'influence du positivisme d'Auguste Comte. Elles représentent un instrument conceptuel qui vise à l'unification humaine quant à l'esprit.

En effet, celui-ci affirme que : **" tant que les intelligences individuelles n'auront pas adhéré par un assentiment unanime à un certain nombre d'idées générales capables de former une doctrine sociale commune, on ne peut se dissimuler que l'état des nations restera, de toute nécessité, essentiellement révolutionnaire, malgré les palliatifs politiques qui pourront être adoptés, et ne comportera que des institutions provisoires "**.

Les principes doivent être forts et réunir une majorité d'être humains, sinon la totalité ; ils doivent également fixer, lorsqu'ils seront adoptés, une normalité : **" il est également certain, poursuit Comte, que si cette réunion des esprits dans une même communion de principes peut une fois être obtenue, les institutions convenables en découleront nécessairement, sans donner lieu à aucune secousse grave, le plus grand désordre étant déjà dissipé par ce seul fait. C'est donc là que se doit porter principalement l'attention de tous ceux qui sentent l'importance d'un état de choses vraiment normal "**⁶⁶².

C'est dans un esprit communautaire que Paul Robin va s'employer à mettre en œuvre ses conceptions d'instruction intégrale. L'objectif est l'émancipation de l'homme vers un état progressivement pacifié des relations entre les hommes, tant du point de vue sociales - nationales - qu'internationales par une transformation des êtres, des structures et finalement de la société.

Sébastien Faure et La Ruche

C'est dans une même logique que le projet éducatif de Sébastien Faure se réalise de 1904 à 1917. Durant ces années, Faure dirige *La Ruche*⁶⁶³. Il s'agit d'un projet porté par le dynamisme de ce grand courant innovant des idées développées dans ce contexte historique particulier, c'est **" un essai d'éducation libertaire et de vie communautaire "**⁶⁶⁴.

A l'instar des conceptions de Paul Robin, celles de Sébastien Faure sont basées sur l'instruction intégrale. Faure d'ailleurs rend hommage à l'ex-directeur de Cempuis comme étant, de tous les éducateurs les plus éminents, **" le plus remarquable de tous "**⁶⁶⁵.

⁶⁶¹ - *Ibid.* T. V p. 272.

⁶⁶² - COMTE, (A.), *Cours de philosophie positive, discours sur l'esprit positif, (Tome 1) Paris, Garnier, édition de 1949.*

pp. 82-83.

⁶⁶³ - L'établissement s'implantait au lieu-dit "Le Patis", près de Rambouillet. Une quarantaine enfants des deux sexes le fréquentaient. Sébastien Faure était entouré de vingt collaboratrices et collaborateurs, c'est ainsi une soixantaine de personnes qui durant les treize années de vie de La Ruche y vécurent, jusqu'à sa dissolution en 1917, indirectement du fait de la guerre.

⁶⁶⁴ - LEWIN, (R.), *Sébastien Faure et la Ruche ou l'éducation libertaire, Vauchrézien, Ivan Davy éditeur, 1989. 246 p. p. 71.*

⁶⁶⁵ - FAURE, (S.), *Propos d'éducateur (modeste traité d'éducation physique, intellectuelle et morale) Paris, imprimerie spéciale de la Brochure mensuelle, 1935. p. 34.*

L'objectif que fixe Faure à tout éducateur et pédagogue est **" de favoriser le plein épanouissement de cet ensemble d'énergie et d'aptitudes qu'on rencontre chez tous... le rôle de l'éducateur [étant] de porter au maximum le développement de toutes les facultés de l'enfant : physiques, intellectuelles et morales. Et je dis qu'en dotant les enfants qui nous sont confiés de toute la culture générale qu'ils sont aptes à recevoir, et de l'entraînement technique vers lequel les porteront le plus leurs goûts et leurs forces, nous aurons accompli à leur égard notre devoir, tout notre devoir. Car nous aurons ainsi formé des êtres complets "** ⁶⁶⁶ .

Pendant la Première Guerre Mondiale

Sébastien Faure, qui dirige *La Ruche* pendant la Première Guerre Mondiale, va prendre position contre cette tragédie.

En décembre 1914, il rédige le manifeste : *"Vers la paix. Appel aux socialistes, syndicalistes, révolutionnaires et anarchistes"* où il déclare : **" cette guerre nous a surpris alors que le prolétariat international n'avait point encore réalisé au-dessus des frontières une entente et une organisation assez puissante pour tuer la guerre..."** ⁶⁶⁷ .

Sébastien Faure laisse ainsi à entendre qu'il met l'espoir de paix dans l'existence même de la communauté prolétarienne ; **" allons-nous, ajoute-t-il, bénévolement et sans protestation, prêter la main à la continuation de ces horreurs... sera-t-il dit que, adversaires de la guerre en temps de paix, nous sommes devenus adversaires de la paix en temps de guerre ? "** ⁶⁶⁸ .

Suite aux tracasseries qui touchent Sébastien Faure, à la fin du mois de février 1917, quelques mois avant la tragédie qui suivit les mutineries du printemps de la même année, *La Ruche* avait cessé de vivre.

Lors de l'effondrement mondial qui suit cette époque, force est de constater avec le recul, l'impuissance du mouvement solidaire devant cette guerre sans précédent.

Freinet et le mouvement de l'Ecole Moderne

En 1920, l'Internationale Communiste voit le jour ; en cette même année Célestin Freinet qui vient d'épouser Elise Lagier-Bruno est nommé Maître adjoint à l'école de Bar sur Loup, puis en 1926, le jeune couple va adhérer au tout jeune parti communiste⁶⁶⁹ .

Par ailleurs, le travail représente pour Célestin Freinet une clé essentielle du développement de l'homme, qui par ce moyen a la capacité d'accéder à la maîtrise de sa

⁶⁶⁶ - FAURE, (S.), *"La Ruche, son but, son organisation, sa portée sociale"* Paris, imprimerie communiste de La Ruche. 1914. p. 39. Cité par Roland Lewin. Op. Cit. p. 93.

⁶⁶⁷ - Cité par Roland Lewin, Op. Cit. p. 163. L'auteur indique par ailleurs que ce manifeste fut tiré à 2500 exemplaires par l'imprimerie de La Ruche et parvint ainsi jusqu'au front des combats. Sébastien Faure recevra en retour des réponses des combattants, ceci le conduira, suite à des démêlés avec la police, mais surtout après une entrevue avec le Ministre de l'Intérieur de l'époque Louis-Jean Malvy, à cesser sa propagande en faveur de la paix. C'est précisément à cause des risques de rétorsion à l'encontre de ses amis et camarades qui étaient au front que Sébastien Faure accepta de cesser momentanément son action en faveur de la paix. Cf. à ce propos le très documenté chapitre VII : *Les anarchistes et la Première Guerre Mondiale* de l'ouvrage de Roland Lewin.

⁶⁶⁸ - *Ibid.*

⁶⁶⁹ - Né de la scission du parti socialiste S.F.I.O. (Section Française de l'Internationale Socialiste), au congrès de Tours en 1920.

propre destinée. La société se construirait grâce à des hommes ainsi formés par l'accès au travail libérateur. Le postulat de la "bonne nature" rend, pour Célestin Freinet, la société responsable de la dépravation de l'homme.

Quel éclairage nous apporte le croisement de ces deux notions de nature et de travail, comme grille de lecture appliquée aux propositions pédagogiques respectives de Célestin Freinet et Maria Montessori ?

A la lecture des deux pédagogues, quant à la notion de travail, il convient selon nous de faire preuve de prudence pour ne pas risquer l'amalgame qui schématiserait par trop leurs conceptions à ce propos. En effet, il ne semble pas que le "travail" ait le même but ni la même signification pour Freinet et pour Montessori.

Du point de vue pédagogique, les propositions de Célestin Freinet sont des techniques, des outils au service d'une pédagogie, que l'on peut utiliser ou non selon les circonstances, les besoins, l'environnement et le temps. Le degré de liberté reste effectif dans l'action.

En ce qui concerne Maria Montessori, celle-ci propose ce qui est plus apparenté à une méthode qui instrumentalise l'action. Le degré de liberté est ici circonscrit à un cadre environnemental prédéfini par la praticienne. Le travail est d'abord considéré comme inconscient, réalisé par "*l'esprit absorbant*" de l'enfant. En d'autres termes, il s'agit d'une œuvre inconsciente que réalise l'enfant sur lui-même en même temps que se réalise le processus du métabolisme lié aux forces vitales. Quand l'enfant grandit, il cherchera à créer par le moyen de la fabrication d'objets un prolongement de soi-même et participera pour sa part à la réalisation de ce que Maria Montessori nomme la "*supernature*" pacifiée. Alors que chez Célestin Freinet il est davantage question d'action ; et si l'œuvre est individuelle, elle se pense également comme étant d'essence sociale, coopérative et communautaire : chacun se réalise individuellement certes, mais par homologie, la société se constitue avec des "*travailleurs*", avec des hommes pacifiques et cette société ne connaîtrait donc plus de conflits guerriers.

Dans le projet de "Révolution à l'école" envisagé par Célestin Freinet, afin que celle-ci se prolonge dans la société, les enfants constituent une communauté de travail, concrétisée par exemple par l'exercice des "*textes libres*" qui seront ensuite collectivisés, ou encore au travers du conseil où le consensus doit émerger.

Nous sommes ici placés dans la perspective d'une communauté d'action, fondée par l'idée d'une transformation de la société, transformation elle-même réalisée grâce au travail libérateur. Dans *L'Education du travail*, Célestin Freinet met en scène la sagesse populaire exprimée par le travail du paysan et de l'artisan. Ils sont en lien direct avec la nature dont on doit tirer les enseignements ; mais il est impératif de savoir lire la nature, ce qui est le moyen offert par l'apprentissage que propose le pédagogue provençal au travers des métaphores se référant à la nature, employées de manière récurrente, quant à l'esprit de la paysannerie et à celui de l'artisanat. Ainsi se constitue, par le travail conçu de manière non seulement communautaire mais également coopérative, une communauté humaine proche de la nature comme environnement, naturel, humain et historique. Cette nouvelle approche doit "*révolutionner*" les rapports entre les hommes et faire barrage à la perversion sociale engendrée par le capitalisme et son développement. Cette idéologie a rompu dans son développement le lien naturel qui, selon Célestin Freinet, lie l'homme au travail. Idéologie qui a fait du travail un outil de domination sociale.

Dans *L'Education du travail*, Célestin Freinet indique les pistes d'action qu'il envisage de voir se développer quand il affirme : "**que par les vertus suggestives de notre matériel, par la perfection de notre organisation technique, par l'harmonisation de notre vie**

commune dans un milieu régénéré par le travail, nous parvenions... à toucher, ne serait-ce que partiellement, à cette harmonie, à cet équilibre, qui refoulent les tendances mauvaises et exaltent ce qu'il y a de meilleur en l'individu... transformé... La routine et l'ennui feront place à l'ordre naturel, à la communion dans l'effort... " ⁶⁷⁰ .

Cette transformation sociale passe d'abord par "**la régénération qui s'impose [par] une meilleure organisation du travail vivant au sein de la communauté scolaire, cellule de la communauté sociale " ⁶⁷¹ . Il faut de plus, ajoute-t-il, " rétablir la dignité et la loyauté du travail pour une conception nouvelle du sens du travail et de la vie " ⁶⁷² .**

De ce qui précède, si nous en croyons Christophe Jaffrelot d'après la définition qu'il donne du communautarisme, il s'agit : "**dans une acceptation idéale-typique du communautarisme, le groupe est inscrit dans un cadre national dont les références visent à transcender les clivages culturels au nom d'une identité englobante " ⁶⁷³ .**

Si nous considérons, d'une part, le projet de Célestin Freinet à savoir : la réalisation d'une communauté de travail comme base d'une société nouvelle où l'homme n'exploite plus l'homme ; d'autre part, le mouvement de *L'Ecole Moderne* qui se démarque très tôt de celui de *L'Education nouvelle*, considéré par lui comme étant au service de la bourgeoisie et du capitalisme, tout cela nous indique que nous sommes en présence des constituants de l'esprit du communautarisme. Ajoutons que le mouvement de *L'Ecole Moderne* a développé son impact en direction de l'extérieur.

De nature transnational, un consensus sinon un soutien, s'est créé hors des frontières au bénéfice de ce mouvement. Jaffrelot fait justement remarquer en ce qui concerne les caractères spécifiques au communautarisme que "**les communautés apparaissent comme des menaces d'autant plus grandes pour l'Etat qu'elles bénéficient de soutiens à l'étranger " ⁶⁷⁴ .**

Remarquons que si nous ne pouvons appliquer à l'identique ces propos au mouvement de *L'Ecole Moderne* initié par Freinet, il n'en demeure pas moins que du point de vue d'une politique éducative liée de manière très serrée à la politique en général, en France particulièrement, ce mouvement et son initiateur peuvent en effet être perçus par l'Etat comme une menace d'autant plus importante qu'il a des appuis hors des frontières. Ceci éclaire sans doute par ailleurs les conséquences des tribulations diverses subies par Célestin Freinet lui-même tout autant que par son mouvement.

Célestin Freinet pense qu'une communauté fondée par l'idée d'une transformation de la société par le travail est réalisable. Il va, de ce fait, s'employer à mettre ses idées en pratique à l'école et l'essor du mouvement à cette époque n'est-il pas prometteur ? Cela serait à comprendre selon nous comme le rêve d'une internationale des éducateurs, à l'instar de l'internationale des travailleurs.

Dynamique du mouvement

⁶⁷⁰ - FREINET (C.), *L'Education du travail*, op. cit. pp. 319-322.

⁶⁷¹ - Ibid.

⁶⁷² - Ibid.

⁶⁷³ - JAFFRELOT (Ch.), *L'Etat et le communautarisme*, Paris, L'Harmattan, 1995. 254 p.

⁶⁷⁴ - Ibid. p. 6.

Il ne s'agit pas pour nous ici de prétendre conduire l'étude historique du *mouvement Freinet*, nous souhaitons mettre en lumière l'un des points particuliers qui a touché son développement, ceci en regard de l'approche communautaire.

Les auteurs de l'ouvrage : *Le mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingts*⁶⁷⁵ font pertinemment remarquer qu'au niveau de la terminologie "**il semble y avoir l'embaras du choix**", entre *Ecole Freinet*, *méthode Freinet*, ou encore *mouvement Freinet*, *pédagogie Freinet*, et que, par conséquent "**force est de reconnaître qu'il n'est pas facile de cerner les avatars de cette "nébuleuse Freinet"**"⁶⁷⁶.

Les idées et conceptions de Célestin Freinet ont généré un dynamisme alimentant une volonté commune fondée sur le principe de solidarité entre les hommes. Ce qui semble caractériser ce dynamisme, c'est essentiellement l'adéquation idéologique entre, d'une part, le centrage de l'éducation sur un être social qui se construit grâce au travail coopératif ; et d'autre part la construction d'une société, entièrement refondée sur de nouvelles bases, issue de la construction de l'être social, qui doit être débarrassée de la guerre.

Dans sa présentation de "*l'école de Vence (Alpes-Maritimes)*", Freinet affirme : "**notre éducation sera communautaire : l'école Freinet sera le domaine des enfants, où tout est étudié et réalisé pour les enfants. C'est d'une heureuse coopération entre enfants, entre enfants et adultes aussi, que naîtra la formation sociale idéale des élèves qui nous sont confiés**"⁶⁷⁷. Communauté dans le travail, dans l'échange scolaire et interscolaire, tels sont les options de Célestin Freinet qui pense la possibilité d'une vie sociale régénérée "**par l'humanisation de notre vie commune dans un milieu régénéré par le travail...**"⁶⁷⁸. Il s'agit ici pour le pédagogue d'atteindre "**à cette harmonie, à cet équilibre, qui refoulent les tendances mauvaises et exaltent ce qu'il y a de meilleur en l'individu...**"⁶⁷⁹. Il pense qu'ainsi le comportement de l'homme s'en trouvera, non seulement changé, mais également stabilisé, "**l'autorité brutale, écrit-il, l'incompréhension, la routine et l'ennui feront place à l'ordre naturel, à la communion dans l'effort, à cet état de collaboration affectueux qui est la matérialisation de la bonté et de l'amour**"⁶⁸⁰.

Il s'agit en quelque sorte d'insuffler l'élan initial afin que le processus aille, s'amplifiant, gagner l'ensemble de la communauté sociale, cela ne semble faire aucun doute pour Freinet quand il affirme : "**nous verrons luire l'aube d'une nouvelle culture qui aura retrouvé ses fondations inéluctables dans la majesté du travail**"; travail vivant au demeurant, "**au sein de la communauté scolaire, cellule de la communauté sociale**"⁶⁸¹.

Cependant, l'approche communautaire, si elle est vivable à l'intérieur de la classe, il n'en reste pas moins la difficulté, ou plus exactement le faisceau de difficultés, qui surgit à l'intérieur même du mouvement de *l'Ecole Moderne*. A ce propos, P. Boumard attire notre attention sur le fait que "**la notion de mouvement, qui est attachée à Freinet... doit être**

⁶⁷⁵ - BRULIARD, (L.) & SCHLEMMINGER, (G.), *Le mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingts*, Paris, L'Harmattan, 1996. 248 p.

⁶⁷⁶ - *Ibid.* p. 12.

⁶⁷⁷ - FREINET, (C.), *l'école de Vence (Alpes-Maritimes)*, in *L'Éducateur prolétarien*, N° 18 juin 1935. *Op. Cit.*

⁶⁷⁸ FREINET, (C.), *L'éducation du travail*, in *L'Éducateur*, 1945. pp. 273-276.

⁶⁷⁹ - *Ibid.*

⁶⁸⁰ - *Ibid.*

⁶⁸¹ - *Ibid.*

examinée avec précaution " ⁶⁸² . Si le mot mouvement " *fait penser à une structuration verticale, proche de la culture politique générale du terme de parti* ", il n'en demeure pas moins qu'une double connotation l'habite : celle précisément de verticalité et celle également de bureaucratie, " *où le pouvoir central bloque l'expression de la base... Freinet ne semble pas y avoir échappé...* " ⁶⁸³ .

L'épisode dramatique de l'exclusion du groupe parisien n'est pas "réductible à l'anecdote", selon P. Boumard, cela ouvre " *au moins trois interprétations. D'abord, la rupture avec le Parti communiste avait affaibli le mouvement, et Freinet ne pouvait se permettre une vague contestataire à l'intérieur même de ses troupes. Ensuite, l'intolérance est le lot des doctrines achevées...* ". Célestin Freinet, ne pouvait, semble-t-il pas supporter un développement de ses idées, mises en place antérieurement, dans un contexte différent. " *Enfin, ajoute P. Boumard, il semble bien que le mouvement évoluait de plus en plus vers des fonctionnements proches d'une grande famille patriarcale, du genre précisément d'où sont exclus tous les contestataires ou les déviants* " ⁶⁸⁴ .

L'humanité comme communauté authentique pour Maria Montessori

En ce qui concerne Maria Montessori, il n'y a pas similitude avec l'approche communautaire, que nous venons de faire pour les objectifs de Freinet. Nous avons vu que la notion de travail se situait pour elle dans un tout autre registre. Pour la pédagogue italienne il est avant tout indispensable de faire émerger un homme "normal", selon ses propres termes.

Le rêve communautaire se situe en aval et non plus en amont comme nous le constatons chez Célestin Freinet. Si une communauté se constitue elle sera la conséquence d'un lent travail de gestation qui devra acheminer l'humanité vers une société pacifiée. Tous les dysfonctionnements que l'on peut constater dans les manifestations des actions et rapports humains s'estomperont.

Pour Maria Montessori, " *la production de l'homme doit être orientée vers un but... la civilisation, ou, en d'autres mots, la création d'une supernature, œuvre de l'humanité !* " Et, c'est de façon consciente que l'homme doit se rendre " *maître du monde extérieur et des événements humains* " ⁶⁸⁵ .

On ne peut donc pas parler de projet communautaire au sens où nous avons pu le faire en ce qui concerne Célestin Freinet.

Cependant, dans le prolongement de la méthode que Maria Montessori met progressivement en place, particulièrement avec la formation des maîtresses⁶⁸⁶, il se dessine une structure d'allure communautaire d'un type que nous pourrions qualifier de matriarcale. En effet, la doctoresse italienne établit de manière très stricte et procédurale l'institution de la " *maîtresse Montessori*". Elle délivre elle-même l'agrément d'exercice de la

⁶⁸² - BOUMARD, (P), Célestin Freinet, Paris, PUF, 1996. 124 p. p. 28.

⁶⁸³ - *Ibid.* Cf. également en ce qui concerne ce sujet, l'étude de Luc Bruliard & Gérald Schlemminger, *Le mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingts, à propos du conflit qui opposa l'I.P.E.M. (Institut Parisien de l'Ecole Moderne) à l'I.C.E.M. (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) pp. 191-218. Op. Cit. Ainsi que l'ouvrage de Raymond Fonvieille, L'aventure du mouvement Freinet, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989. 231 p. Où ce dernier développe la crise entre l'I.P.E.M. et l'I.C.E.M. qui le concernait personnellement ainsi que Fernand Oury.*

⁶⁸⁴ - BOUMARD, (P), op. Cit. p. 63.

⁶⁸⁵ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix, Paris, DDB, 1996. 154 p. p.22.*

⁶⁸⁶ - Cf. notre sous chapitre : *La science, support d'une révolution*

fonction, de même qu'elle valide le label "*Ecole Montessori*" au bénéfice d'une structure, si celle-ci répond aux critères qu'elle a elle-même fixés.

Au delà de cet aspect intérieur au mouvement des écoles montessoriennes, qui voit sa reconnaissance et sa fixation avec la création de l'A.M.I. (Association Montessori Internationale), Maria Montessori, même si elle n'emploie pas les termes de *communauté* ou *communautaire*, les termes de ces propos laissent augurer de la formation de l'homme dans le sens d'une communauté nouvelle à créer puis construire.

Dans l'introduction de son ouvrage *L'éducation et la paix*, elle déclare: "**s'il est bien vrai que la personne humaine peut progresser et que la société peut être fondée sur des principes de justice et d'amour, nous savons bien... que ces objectifs ne sont pas une réalité à notre portée, mais relèvent plutôt d'une aspiration dont l'accomplissement ne peut se situer que dans un avenir plus ou moins éloigné**" ⁶⁸⁷. Considérant le problème de la paix, elle poursuit par le constat selon lequel, "**la société humaine n'a pas encore mis en place la forme d'organisation qui lui est nécessaire pour faire face aux besoins actuels**" ⁶⁸⁸.

Pour Maria Montessori, c'est l'ensemble du monde qui doit, à terme, présenter un état pacifié, et, il est de fait évident à ses yeux, qu'une nouvelle forme d'organisation doit voir le jour, même si elle laisse à entendre que la tâche lui semble démesurée.

Elle fait en effet remarquer que "**l'humanité doit s'organiser pour atteindre un but extraordinairement difficile : la coopération universelle nécessaire pour la poursuite du progrès**". Entendons ici le progrès de l'humain en société, car, si les progrès de la science et des techniques ne font aucun doute, il n'en va pas de même en ce qui concerne l'homme dans ses rapports avec ses semblables. En conséquence "**une nouvelle forme de morale doit accompagner cette nouvelle forme de civilisation... tout acte qui fait obstacle à la transformation de toute l'humanité en une communauté authentique doit être considéré comme immoral...**" ⁶⁸⁹.

Si l'on souhaite effectivement parvenir à un tel résultat, il faut que les hommes cessent de se comporter "*comme des groupes nationaux*", et, Maria Montessori de constater que "**nous sommes devenus un organisme unique, une seule nation... l'humanité en tant qu'organisme est née, [elle réalise, et cela de manière inconsciente] l'aspiration spirituelle et religieuse de l'âme humaine**" ⁶⁹⁰.

Maria Montessori, poussant plus avant son raisonnement, considère que l'homme est ainsi devenu "**un citoyen du monde, un citoyen de cette grande nation qu'est l'humanité**" ⁶⁹¹; que "**toute l'humanité partage aujourd'hui une même fonction... un intérêt unique [rassemble les hommes] et les fait fonctionner comme un seul organisme vivant**" ⁶⁹².

⁶⁸⁷ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, op. Cit. p. 19.

⁶⁸⁸ - *Ibid.* Il faut, par ailleurs, avoir à l'esprit, considérant les propos de l'auteur, qu'il s'agit d'une compilation des textes de ses conférences, qu'elle donne à Genève, Bruxelles, Copenhague, Amersfoort et Londres, entre 1932 et 1939.

⁶⁸⁹ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, op. Cit. p. 21.

⁶⁹⁰ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, op. Cit. p. 48. Propos qui sont repris lors d'une autre conférence, cf. p. 133.

⁶⁹¹ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, op. Cit. p. 49.

⁶⁹² - *Ibid.* p. 132.

Quand la pédagogue affirme que "**des nations distinctes, ayant leurs frontières, leurs douanes, leurs droits exclusifs n'ont plus de raison d'être**"⁶⁹³, nous pouvons constater qu'elle tient ici des propos identiques à ceux, qu'au XVI^e siècle déjà, Erasme de Rotterdam développait dans son rêve d'une unité d'une Europe chrétienne.

En ce domaine le rôle que doit tenir l'éducation est majeur ; cependant, Maria Montessori déplore précisément qu'au delà de toute éducation "**hélas, la personnalité humaine est demeurée ce qu'elle était dans le passé. [et que] au niveau de sa mentalité, l'homme n'a pas changé**"⁶⁹⁴.

Afin d'explicitier plus avant les conceptions de la pédagogue italienne, il nous faut bien saisir que pour elle, tous les hommes font partie, à la fois, d'une communauté de fait : qui est de caractéristique biologique, et, également d'une communauté spirituelle : "**tous les hommes sont frères**"⁶⁹⁵.

Mais, ils ont perdu cette approche de leur réalité profonde, il leur faut donc la retrouver et, pour ce faire, une prise de conscience est nécessaire et assure à la "**personnalité individuelle de s'étendre jusqu'à ce qu'elle retrouve le contact avec les autres**"⁶⁹⁶.

Cette action doit être poursuivie dans le seul but de créer "**une nation unique et un être humain meilleur : ce sont là, nous dit Maria Montessori, les deux grandes réalités d'aujourd'hui. Le nouvel être humain doit nous montrer comment rendre l'ensemble de l'humanité consciente de son unité**". Elle projette ses espoirs et, selon nous, anticipe quelque peu quand elle affirme que "**l'humanité nouvelle édifiant un monde nouveau est déjà là !**" S'il existe "une communauté d'intérêts" entre les hommes, c'est grâce aux progrès scientifiques, qui ont pour conséquences que "**les intérêts de l'humanité se sont unifiés, [mais parallèlement] des brèches énormes se creusaient dans le psychisme de l'homme**"⁶⁹⁷.

Au terme de ce parcours, nous pouvons constater que, tant pour Célestin Freinet que pour Maria Montessori nourris du contexte socio-historico-politique de leur époque, caractéristique et conséquent du vaste mouvement de l'Education nouvelle, une certaine quête d'un universalisme, d'obédience matérialiste chez Célestin Freinet ou spirituelle et religieux chez Maria Montessori, se profilait comme étant de nature communautaire où l'homme serait en quelque sorte magnifié.

La science, support d'une révolution

C'est vers la fin du XIX^e siècle que l'on assiste à l'émergence de la science dans le domaine éducatif. Le développement industriel et l'économie qui vont de pair font que les sociétés occidentales subissent une profonde transformation. La science se présente alors comme le développement d'un phénomène nouveau sans précédent. Le cadre général intellectuel de la pensée scientifique fut initié antérieurement par les penseurs tels que

⁶⁹³ - *Ibid.* p. 49.

⁶⁹⁴ - *Ibid.* p. 50.

⁶⁹⁵ - *Ibid.* p. 71.

⁶⁹⁶ - *Ibid.* p. 72.

⁶⁹⁷ - *Ibid.* pp. 93-94.

Copernic et Descartes qui, dès le XVI^e et XVII^e siècle mettent en avant des idées nouvelles quant à l'appréhension de la nature. Les lois scientifiques permettent l'universalisation : les mathématiques notamment assurent la possible quantification des phénomènes naturels observables.

L'approche quantitative qui permet la reproductibilité, en application des lois qui sont dégagées, s'oppose à la vision qualitative de la nature. Avant cela, la vision qualitative divisait le monde en régions ayant leurs principes propres, non perméables entre eux. Ainsi, les sciences naturelles n'avaient rien de commun avec la science théologique.

La tradition pédagogique, quant à elle, promouvait jusqu'alors des modèles de conduite reproduisant à l'identique les comportements passés, elle présentait un aspect prescriptif. Son propos n'était pas le questionnement : la tradition dit quoi faire et fait faire. Les comportements engendrés sont graduellement ritualisés et acquièrent de fait un statut quasi sacré⁶⁹⁸. Ces caractères prescriptifs s'expriment dans "*La conduite des écoles chrétiennes*" où il est stipulé que : "**Les supérieurs des maisons de cet institut et les inspecteurs des écoles s'appliqueront à le bien apprendre [Le livre de la Conduite] et à posséder parfaitement tout ce qui y est renfermé, et feront en sorte que les maîtres ne manquent à rien et observent exactement toutes les pratiques qui y sont prescrites jusqu'aux moindres, afin de procurer par ce moyen un grand ordre dans les écoles, une conduite bien réglée et uniforme dans les Frères qui en seront chargés et un fruit très considérable à l'égard des enfants qui y seront instruits**"⁶⁹⁹.

Antoine Prost⁷⁰⁰ fait remarquer que cette tradition assurée par les communautés religieuses, n'est guère contestée jusqu'en 1837, date à laquelle les Frères jugent bon de justifier leur méthode.

Le nombre d'enfants à instruire au XIX^e siècle augmente considérablement. Outre la nécessité du maintien de l'ordre social, le fait de la croissante mécanisation de l'industrie en général implique les classes nombreuses du développement de l'enseignement mutuel. En 1846, à titre d'exemple, "**... la salle d'asile de Saint Rémy à Reims, reçoit trois-cents enfants dans un espace de onze mètres sur cinq mètres. Le nombre important d'élèves et la disparité des niveaux rendent l'enseignement difficile...les classes ne sont pas réparties par niveaux et les enfants sont âgés de deux à six ans [ceux-ci] sont assis sur des gradins, ou sur des bancs sans dossier. Il faut attendre les débuts des années 1880 pour qu'ils disposent de tables**"⁷⁰¹.

Vers une évolution de l'organisation pédagogique

L'ampleur de la tâche éducative, ainsi que la faiblesse des moyens expliquent le succès de l'enseignement sur le mode mutuel qui vient en concurrence directe avec le mode "simultané" des Frères des écoles chrétiennes. Cette dernière méthode était, de fait,

⁶⁹⁸ - Cf. Clermont Gauthier : *De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle* in *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Québec Canada, Gaëtan-Morin Editeurs, 1996. 331 p. (Particulièrement pp. 131-154).

⁶⁹⁹ - LA SALLE, (J.B.) *De, Conduite des écoles chrétiennes, Manuscrit 11.759. Paris, Bibliothèque Nationale. Cité Par Clermont Gauthier. Op. Cit. p. 134.*

⁷⁰⁰ - PROST, (A.), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 494 p. p. 118. "A la différence de l'enseignement mutuel, qui menait de front la lecture, l'écriture et le calcul, l'enseignement simultané répartissait ces trois apprentissages sur trois classes successives." A. Prost. Op. Cit. p. 118.

⁷⁰¹ - GAULUPEAU, (Y.) et alli. In *Le patrimoine de l'Education Nationale, Paris, Flohic éditions, 1999. 981 p. p. 338.*

jusqu'alors l'ordre normal de l'instruction primaire. Il faudra attendre 1863 pour que les Frères de Ploërmel adoptent "**la simultanéité de la lecture et de l'écriture...**"⁷⁰². Destinée à son origine à l'alphabétisation du plus grand nombre d'enfants, la méthode de l'enseignement mutuel sera systématisée, elle procède de l'évolution pédagogique au XIX^e siècle.

Le savoir acquis essentiellement par imitation dans la tradition pédagogique relève de "**la même idéologie d'ordre et de contrôle en vigueur deux siècles plus tôt... ce savoir sédimenté... est un savoir acquis par imitation, c'est une banque de préceptes à appliquer, préceptes issus de l'usage et modifiés par l'expérience**"⁷⁰³.

C'est précisément cette tradition pédagogique qui, dans la première moitié du XX^e siècle, est dénoncée par les partisans de la pédagogie nouvelle ; il convient désormais de remettre en question ce savoir eu égard aux progrès de la science, afin que la pédagogie soit mieux adaptée aux nouveaux enjeux socio-politico-économiques de l'époque.

A l'instar de la méthode de la science expérimentale qui est en plein développement, et dont la fonction première est de tester des hypothèses, pour les confirmer ou les infirmer en progressant par essais-erreurs-corrections, il naît une volonté de dépasser la tradition pédagogique pour fonder celle-ci sur de nouvelles interrogations. Selon Guy Avanzini "**il s'agissait, désormais, de mieux comprendre les processus éducatifs pour en améliorer le fonctionnement**"⁷⁰⁴. Cette évolution reçoit son impulsion décisive de l'impact du positivisme d'Auguste Comte. En effet, selon cette idéologie, le stade positif, où les hommes renoncent aux explications tant théologiques que métaphysiques, leur permet, par le raisonnement s'appuyant sur l'observation d'établir des lois scientifiques, lois qui sont censées régir le réel.

La science fait ainsi de la pédagogie un nouveau domaine d'exploration et d'application. En 1888, Marion signe l'article "pédagogie" dans le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique, publié sous la Direction de Ferdinand Buisson ; selon lui la pédagogie doit être fondée "**comme un corps de doctrine si solide, si cohérent, si satisfaisant pour l'esprit, que tout bon vouloir y trouve un appui sûr et une direction, tout sophisme sa réfutation, toute erreur de bonne foi son remède... La différence entre l'éducateur soucieux d'obéir à une doctrine pédagogique et celui qui croit pouvoir s'en passer, c'est que sur tous ces points le premier tâche de se faire par la réflexion et l'étude une conviction rationnelle, tandis que l'autre s'abandonne à des opinions toutes faites, à des préférences irréflechies, dont peut-être même la portée lui échappe**".

En 1902, lorsqu'il prend possession de sa chaire à la Sorbonne, Emile Durkheim, dans sa leçon d'ouverture, pose la science comme nécessaire au champ éducatif : "**En un temps où, dans toutes les sphères de l'activité humaine, on voit la science... pénétrer de plus en plus la pratique et l'éclairer, il serait par trop étrange que, seule, l'activité de l'éducateur fit exception**"⁷⁰⁵. Pour le sociologue, il faut démêler dans le système de l'enseignement "**les courants d'idées d'où il est résulté, les besoins sociaux qui l'ont**

⁷⁰² - Cf. A. Prost. Op. Cit. p. 117 & svtes.

⁷⁰³ - Cf. Clermont Gauthier. Op. Cit. p. 143

⁷⁰⁴ - AVANZINI (G.), Introduction aux sciences de l'éducation, Toulouse, Privat, 1992. 165 p. p. 17.

⁷⁰⁵ - DURKHEIM (E.), Education et sociologie, Paris, PUF, 6^e édition 1997. 1^{ère} édition 1922. 130 p. p.114.

appelé à l'existence " ⁷⁰⁶ . Durkheim est conduit dans sa démarche à exprimer que " la pédagogie est autre chose que la science de l'éducation " ⁷⁰⁷ . Réfléchir aux procédés d'action à employer dans le champ éducatif correspond à la pédagogie.

Ces réflexions prennent alors la forme de théories qui visent à diriger l'action. Ainsi, dans ce mixte, **" la pédagogie est une théorie pratique... Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducation des idées qui la dirigent " ⁷⁰⁸ .**

Les idées maîtresses qui doivent régler l'exercice de la pensée en ce domaine doivent être en harmonie avec les sciences fondamentales. Il faut de ce fait former l'esprit, les connaissances n'en sont que les moyens, il est indispensable d'acquérir un savoir, abstraction faite de la valeur spécifique des connaissances qui y sont attachées ⁷⁰⁹ .

A ce titre, il explicite sa définition de l'éducation : **" l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit ; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure " ; c'est encore le moyen utilisé par la société pour " se renouveler dans son existence propre " ⁷¹⁰ .**

S'il faut connaître l'histoire et particulièrement celle de l'enseignement, qui doit permettre de déterminer les finalités visées par l'éducation, il n'en demeure pas moins pour le sociologue que, **" les moyens nécessaires à la réalisation des ces fins, c'est à la psychologie qu'il faut les demander " ⁷¹¹ et plus particulièrement à la psychologie collective car, ajoute-t-il : " une classe, en effet, est une petite société " , et il ne faut surtout pas la considérer comme une " simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres " ⁷¹² .**

Dans son analyse des travaux de Durkheim et Comte, Alain Kerlan fait remarquer que **" le positivisme satisfaisait ensemble le besoin d'unité intellectuelle et le besoin d'unité sociale " ⁷¹³ .**

La mission éducative des sciences, vue par Kerlan comme une anthropogénèse, est envisagée sous un triple point de vue :

" Il appartient aux sciences de fournir à la société la doctrine générale et la direction commune qui achèveront enfin la grande crise des temps modernes de mettre en place le pouvoir spirituel et le système d'éducation générale propres à régénérer le corps social dans la conciliation de l'ordre et du progrès ;

⁷⁰⁶ - Rappelons à cette occasion la définition que Durkheim donne de l'éducation : "L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné." DURKHEIM, (E.), *Education et sociologie*. Op. Cit. p. 51.

⁷⁰⁷ - Ibid. p.77.

⁷⁰⁸ - Ibid. p. 79.

⁷⁰⁹ - Cf. Paul Fauconnet : in " Introduction à l'œuvre pédagogique de Durkheim", p. 31.

⁷¹⁰ - Ibid. p. 101.

⁷¹¹ - Ibid.

⁷¹² - Ibid. p. 89.

⁷¹³ - KERLAN (A.), *La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Berne Peter Lang, 1998. 316

- restituer la mission confiée aux sciences dans le cadre de l'anthropogénèse qui lui donne sa vraie dimension". Il s'agit de la recherche d'une "unité intellectuelle, sociale, anthropologique"⁷¹⁴.

Par ailleurs, toujours selon Kerlan, " **l'esprit collectif du positivisme est.. l'esprit individuel, élevé à la puissance collective** " ⁷¹⁵ ; il cite à ce propos Arbousse-Bastide, pour lequel dans les conceptions du positivisme " **ce n'est pas l'esprit individuel qui suit les lois de l'esprit collectif, c'est l'esprit collectif qui n'a pu se développer qu'en analogie avec l'individu. L'histoire est subordonnée aux lois du développement individuel** " ⁷¹⁶ .

Si l'on en croit Kerlan, nous serions, à notre insu, subordonnés aux présupposés des Lumières ; ceux-ci " **continuent de gouverner nos pensées, quand ils n'alimentent pas nos espérances, nous autres éducateurs avons longtemps cru que les sciences apporteraient la bonne réponse à la question de l'éducation et à la volonté d'émancipation. Il y avait chez Comte, ajoute-t-il, une systématisation qui prétendait dépasser en l'accomplissant le projet éducatif des Lumières [et] le moment positiviste est à part égale avec les Lumières, constitutif de la tradition scolaire française** " ⁷¹⁷ .

Cependant, la considération du positivisme, avec son histoire, apporte plus un questionnement qu'une réponse. Durkheim déjà dans son ouvrage "De la division du travail social"⁷¹⁸ se questionnait ainsi : " **notre devoir est-il de chercher à devenir un être achevé et complet, un tout qui se suffit à soi-même, ou bien au contraire de n'être que la partie d'un tout, l'organe d'un organisme ?** ". Or, s'il y a questionnement duel entre ces deux propositions de la part du sociologue, n'est-ce pas qu'il en vient à penser que la première de ces propositions est tout autant possible que la seconde ? Il est cependant enclin à privilégier la seconde, proposition qui, selon nous, dans sa formulation même révèle sa potentielle perversité : celle de la constitution d'un monstre social protéiforme qui broierait la possible émergence de l'autonomisation de la personne humaine.

Alain Kerlan fait remarquer que l'avènement des sciences a peut-être mis en question l'évidente connivence que la raison entretenait avec l'éducation dans la tradition philosophique. Le positivisme, écrit-il, " **avait la conviction que la rationalité scientifique était la forme achevée de la raison, et qu'à ce titre sa vocation et sa légitimité devaient aller de soi. La philosophie positive à bien des égards prolonge la certitude d'une émancipation définitive de l'humanité dans le savoir positif** " ⁷¹⁹ , ce qui de facto confirme le propos de Durkheim selon lequel " **les sciences seules peuvent faire connaître le monde** " ⁷²⁰ .

Freinet, Montessori... et l'approche scientifique

⁷¹⁴ - KERLAN (A.), *Op. Cit.* pp. 204-205.

⁷¹⁵ - *Ibid.* p. 237.

⁷¹⁶ - ARBOUSSE-BASTIDE (P.), *La doctrine de l'éducation universelle d'Auguste Comte*, 2 vol. paris PUF, 1957. T1, p. 84.

⁷¹⁷ - KERLAN (A.), *Op. Cit.* pp. 299-300.

⁷¹⁸ - DURKHEIM (E.), *De la division du travail social*, Paris, Puf, 1893.

⁷¹⁹ - KERLAN (A.), *Op. Cit.* p. 13.

⁷²⁰ - Durkheim (E.), *L'évolution pédagogique en France*, *Op. Cit.* p. 328.

" Le positivisme a cru qu'il appartenait aux sciences d'éduquer le citoyen, parce que le savoir positif offrait le modèle de la seule unité possible " ⁷²¹ . Or, c'est dans le développement de ce courant de sciences positives que Célestin Freinet et Maria Montessori vont mettre en œuvre leur pédagogie respective. Comment l'approche scientifique de l'éducation est-elle appréhendée par les deux pédagogues que nous interrogeons dans notre recherche ?

Freinet : La science doit reposer sur une psychologie sensible

Quand, dans Les dits de Mathieu ainsi que dans L'éducation du travail, Célestin Freinet fait dialoguer le paysan représentant la sagesse populaire et rurale avec l'instituteur, formé quant à lui dans le courant de son époque à sa fonction éducative, nous retrouvons le plus souvent l'approche du bon sens populaire. Il nous faut cependant ici considérer l'approche du courant pédagogique marqué par l'approche scientifique au sein même de la pédagogie de Célestin Freinet.

Telle qu'elle est appliquée à la pédagogie, la science n'emporte pas l'adhésion de Célestin Freinet. Cependant, il apparaît que ce dernier est néanmoins en recherche d'une science qui aurait visage humain, c'est-à-dire qui considérerait la sensibilité et l'affectivité de l'individu.

En d'autres termes, il est à la recherche d'une approche scientifique qui prendrait en compte les spécificités de l'individu alors que l'approche scientifique tend à l'universalité, à la mise en conformité par rapport à des modèles généralisés, ou du moins le pense-t-on, généralisables. C'est sans doute ce qui motive le pédagogue quand il entreprend l'écriture de son **" Essai de psychologie sensible "** à la suite de la rédaction de L'Education du travail.

Certes, il lui sera reproché de ne pas construire sa recherche avec la rigueur scientifique requise. Il apparaît en effet que sa démarche relève plus d'un empirisme analogique, où les métaphores sont pléthores, plutôt que reposant sur la rigueur expérimentale, où il conviendrait de faire fonctionner une hypothèse en vue de sa confirmation ou de son infirmation. Célestin Freinet débute son "Essai de psychologie sensible"⁷²², en affirmant : "La vie est". Quelque soit l'origine de celle-ci, elle "est", "c'est un fait incontestable".

Ainsi, dès l'abord du développement de son propos, Freinet enclenche le processus de la démarche analogique. Par ailleurs selon la quatrième loi ainsi posée par le pédagogue, **" c'est dans la mesure où l'individu est fort, physiologiquement et physiquement, dans la mesure aussi où la nature autour de lui, les adultes, les groupes constitués, l'organisation sociale tout entière facilitent son besoin de puissance au service de l'exaltation de la vie, que l'être se réalise dans le bonheur individuel et l'harmonie sociale "** ⁷²³ . C'est avant tout le respect de la vie et la garantie de son bon développement qui animent les objectifs de Célestin Freinet.

Ce qui vient sans doute renforcer encore l'insistance qu'il met régulièrement dans ses propos en relation avec le respect que l'on doit porter à la vie, c'est le drame qu'il a vécu lors de la première Guerre Mondiale. Il ne peut envisager le possible progrès de l'humain

⁷²¹ - KERLAN (A.), *Op. Cit.* p. 306.

⁷²² - FREINET, (C.), *Essai de psychologie sensible, in œuvres pédagogiques* Tome 1 p. 133.

⁷²³ - FREINET, (C.), *Op. Cit.* p. 353.

qu'en direction de relations établies sur le mode pacifique, afin que le cercle incessant et répété des guerres soit dépassé par une humanité émancipée.

Chaque individu est pour Freinet riche de ses différences, c'est une des raisons pour laquelle, il critique les sciences et particulièrement **" la science pédagogique "**, **qui selon lui, " prétend régler avec la minutie chronométrée, la nourriture intellectuelle des enfants qu'elle isole dans un milieu spécial qu'est l'Ecole : silence, froideur neutre des leçons et des devoirs, suppression systématique de tout contact avec le milieu de vie, naturel ou familial, silence, propreté, ordre, mécanique "**⁷²⁴. Freinet voit en cela la contrainte qui pèse sur le dynamisme de la vie qui ne pouvant s'exprimer, en vient à se scléroser, il ajoute en effet : **" la carence est indéniable : nourriture mal digérée, dégoût de l'alimentation intellectuelle pouvant aller jusqu'à l'anorexie, recroquevillement de l'individu, désadaptation en face de la vie, hostilité envers la fausse culture de l'Ecole. Cette carence c'est le scolastisme "**⁷²⁵.

La science n'est pas, aux yeux du pédagogue, foncièrement mauvaise, il y aurait nécessité de **" relier la science d'aujourd'hui à la tradition du passé et aux leçons du présent, dans ce qu'elles ont de logique, de rationnel et de vivant "**⁷²⁶. De la même manière, les progrès techniques générés par la science, peuvent présenter des valeurs positives, **" ils ont, écrit-il, sur la vie individuelle et sociale des hommes une incontestable influence "**.

La vie est également dynamisme ; ainsi en va-t-il de l'école qui, **" comme tout organisme social, doit forcément s'adapter aux nécessités changeantes du milieu. Cette adaptation est une des conditions de la vie... "**⁷²⁷.

Cependant, si la science peut être porteuse de progrès, il existe un risque à pousser ses prérogatives à l'extrême, cela aurait comme conséquence, et non des moindres, d'installer le scientisme dans un statut d'autorité. **" Certes, écrit à ce propos G. Piaton, le scientisme est né de l'espoir que le progrès de la connaissance et des techniques permettraient d'apporter une réponse exacte et définitive aux multiples questions qui émeuvent l'homme et l'insécurise mais, alors qu'il n'était que fantasme de puissance d'une humanité en quête de son propre pouvoir, il s'est muté en erreur morbide dès lors que, par une démarche démagogique ambiguë, l'on tenta d'étendre aux phénomènes vitaux les analyses mécanistiques appliquées à la matière inerte "**⁷²⁸.

C'est bien effectivement en ce sens que Célestin Freinet développe sa pensée quand il affirme que **" la science avait donné aux hommes la possibilité de se déplacer à une vitesse vertigineuse, de communiquer à longue distance, de produire artificiellement lumière et chaleur, de scruter le ciel et d'en commencer la conquête... "** ; **mais, là où réside le mal c'est qu'on " a cru, ajoute-t-il, qu'avec de tels résultats à son actif, le chercheur du XXe siècle pouvait sonder avec la même efficace perspicacité la nature**

⁷²⁴ - FREINET, (C.), *Les dits de Mathieu*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 169 p. p. 127. Le " Scolastisme "

⁷²⁵ - *Ibid.* p. 127.

⁷²⁶ - FREINET, (C.), *L'éducation du travail*, Op. Cit. p. 83.

⁷²⁷ - *Ibid.* P. 96.

⁷²⁸ - PIATON, (G.), *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privat, 1974. 237 p. (Particulièrement, en relation avec notre développement ci-dessus, le chapitre III de son ouvrage intitulé : *la condamnation de l'école traditionnelle*, pp. 67-92.

humaine, la façonner, la dominer, comme il façonne et domine les forces physiques

" 729 .

Le glissement possible des prérogatives de la science, qui entraîne vers le scientisme, fait que les plus nobles découvertes liées à l'émergence du fantasme de toute puissance, présentent des risques majeurs pour l'homme lui-même quant à son avenir et à sa descendance.

Plus particulièrement, en ce qui concerne l'éducation, il s'agit pour Célestin Freinet, de **" prendre l'enfant non pas dans le milieu hypothétique et idéal que nous nous plaignons à imaginer mais tel qu'il est, avec ses imprégnations et ses réactions naturelles, avec ses virtualités insoupçonnées, sur lesquelles nous auront à baser notre processus éducatif "** 730 . En conséquence, l'école doit changer, "celle de demain ne doit pas être celle d'hier"⁷³¹ ; mais encore, il ne suffit pas de la changer en vouant aux gémonies les acquis antérieurs, il est nécessaire de mener une réflexion de refonte des buts et des objectifs.

Certes, la science offre à l'homme, selon Freinet, une possibilité de progrès, mais elle ne saurait demeurer sans garde-fou et son application aveugle et généralisée serait dans ses conséquences pire que l'ignorance. Lorsque la science s'applique à l'école et prétend **" ... imposer à l'enfant d'autres méthodes... à base de raisonnements philosophiques et de déductions soi-disant scientifiques... "** , même si la démarche **" ne manque pas d'ingénue générosité. Ce sont seulement les normes de sa réalisation qui sont défectueuses, parce que l'adulte infatué de sa science part trop exclusivement de son point de vue d'adulte, dédaignant l'acquis antérieur, même empirique et intuitif, et tenant l'enfance pour un état maladif d'impuissance dont il faut d'abord la tirer pour aller plus avant "** 732 .

A l'encontre de cette approche, Célestin Freinet privilégie "l'expérience tâtonnée"⁷³³ : dans l'épreuve de la confrontation rencontrée par l'enfant, celui-ci n'intégrera **" une pensée, un processus actif... que lorsqu'il [aura] conclu, après expérience, à la nécessité de cette intégration "** 734 .

Les méthodes pédagogiques que propose le pédagogue provençal sont en rupture avec celles qui sont édictées par le ministère de l'instruction publique ; ces dernières partent en effet du prédicat que **" l'enfant ne sait pas ; qu'il faut l'instruire, c'est-à-dire lui présenter le résultat formel de l'expérience d'autrui, afin qu'il s'en serve... sans refaire lui-même toutes les expériences qui y ont conduit. C'est cela la grande erreur de la scolastique "** 735 .

Ainsi, il faut se méfier des mots car ils **" donnent un contour et prennent parfois, de ce fait, une valeur d'absolu et de définitif qui risque déjà d'être un commencement d'erreur "** 736 . Cependant, il est nécessaire de tempérer cette radicalisation par trop

729 - FREINET, (C.), *L'éducation du travail. Op. Cit. p. 131.*

730 - *Ibid.*

731 - *Ibid.* p. 132.

732 - FREINET, (C.), *Essai de psychologie sensible. Op. Cit. p. 497.*

733 - *Ibid.* p. 499.

734 - *Ibid.* p. 503.

735 - *Ibid.* p. 504.

736 - FREINET, (C.), *L'éducation du travail. Op. Cit. p. 69.*

abrupte ; quand, en effet, Freinet s'exprime par l'intermédiaire de Mathieu son alter ego, il précise qu'il y a **" verbe et verbe ; il y a le verbe qui se fait chair et qui se fait vie... qui est don et communication [et qui] est toujours action "**. Et puis, il y a **" le verbe trompeur qui simule la vérité et la vie "**⁷³⁷.

Ces réflexions et démarches conduisent Freinet à refuser les manuels scolaires. Cependant, le pédagogue explicite son propos, quand il écrit dans son article : **"Plus de manuels scolaires !" : " il n'y a pas selon nous, de bons ou de mauvais emploi des manuels. Il y a manuels ou livres de travail. Nous croyons les premiers définitivement condamnés "**. Ailleurs, il écrit qu'il **" faut absolument que les éducateurs se libèrent de cette distribution mécanique pour s'attacher tout particulièrement à l'éducation de l'enfant "**⁷³⁸. Ce qu'il critique c'est l'uniformisation et l'unicité des contenus, des informations stéréotypées et décontextualisées, que proposent les manuels ; **" chaque élève possède le même livre, l'ouvre en même temps, à la même page pour copier et étudier les mêmes textes ou faire les mêmes devoirs. Ce sont ces livres-là que nous appelons manuels scolaires... [par contre] si nous plaçons ces mêmes livres dans une bibliothèque, où chacun les consulte lorsqu'il en a besoin ; nous avons ainsi plusieurs livres - différents - de grammaire, de calcul, d'histoire, etc... qui sont des manuels dans d'autres classes mais qui ont cessé de l'être chez nous "**⁷³⁹.

Maria Montessori : une science est à inventer pour la paix

En ce qui concerne l'approche de la science dans le domaine de la pédagogie chez Maria Montessori, la situation à analyser est quelque peu différente. A l'origine, dans sa jeunesse, Maria Montessori est éprise de science, **" j'avais grandi, écrit-elle, intellectuellement dans les problèmes scientifiques de mon époque "**⁷⁴⁰. Elle envisage d'abord de devenir professeur de mathématiques, puis finalement devient médecin. Elle est profondément marquée par les travaux des professeurs Itard et Seguin qui ont réalisé des recherches concernant les enfants sauvages.

Au début de ses activités professionnelles, elle développe en tant que médecin une action éducative qui consiste à venir en aide aux enfants déficients qui lui sont confiés à l'asile. Son approche scientifique la conduit à rédiger son ouvrage **"Pédagogie scientifique"**⁷⁴¹ où elle affirme que **" la science devant les enfants ne répond pas à sa mission "**⁷⁴². Maria Montessori pense que le travail qu'elle a initié sera un des fondements de ce que pourrait être une science éducative. Quand elle retrace à grands traits dans

⁷³⁷ - FREINET, (C.), *Les dits de Mathieu*. Op. Cit. **"Méfie toi de la salive"**, p. 123-124

⁷³⁸ - Article de Célestin Freinet, paru dans la revue **"La Clarté"**, cité par Elise Freinet in *Naissance d'une pédagogie populaire*, p. 39.

⁷³⁹ - FREINET, (C.), *Pus de manuels scolaires !*, in *L'Ecole Emancipée*, N° 13, 23.12.1928. p. 212-213. Cet article est en fait une réponse de Célestin Freinet à l'article de V. Jakovler, publié dans la revue ukrainienne **"La vie de l'Education"** Qui faisait la critique, dialectique selon son auteur, du livre : **"Plus de manuels scolaires !"** de Freinet, livre édité par **"L'Imprimerie à l'Ecole"**, Saint-Paul, Alpes Maritimes.

⁷⁴⁰ - MONTESSORI (M.), *Pédagogie scientifique, (Tome I) : La maison des enfants*, 254 p. (Tome II) *Education élémentaire*, 254 p. Paris, DDB, 1958. p. 29.

⁷⁴¹ - MONTESSORI (M.), *Pédagogie scientifique, (Tome I) : La maison des enfants*, 254 p. (Tome II) *Education élémentaire*, Paris, DDB, 1958.

⁷⁴² - MONTESSORI (M.), *Pédagogie scientifique, (Tome II) Op. Cit.* p. 54.

l'avant-propos de son ouvrage, l'origine de sa méthode et les fondations de la "Société Montessori", elle affirme : **" si un jour ce travail expérimental, destiné à fonder une science de l'éducation et une nouvelle compréhension de la psychologie humaine, donne quelque bon fruit dans le monde, on devra se souvenir de sa période de préparation "** ⁷⁴³ .

Bien que Maria Montessori écrive que **" la science positive fut invitée à entrer à l'école comme dans un chaos où il fallait séparer la lumière des ténèbres ; un lieu de désastre où de prompts secours étaient nécessaires "** ⁷⁴⁴ ; il n'en reste pas moins qu'il n'est pas aisé de mettre en lumière les aspects révélateurs de la démarche scientifique chez la doctoresse italienne. Dans son article "Maria Montessori", Winfried Böhm fait remarquer de manière pertinente que **" d'un bout à l'autre de ses travaux scientifiques, Montessori semble adhérer résolument au positivisme, et souvent elle a des prétentions qui semblent être en contradiction avec la justification philosophique de son travail "** ⁷⁴⁵ .

Pour Maria Montessori il faut construire une nouvelle pédagogie, et pour ce faire il est indispensable **de " suivre une voie différente de celle qu'on a cru devoir suivre jusqu'ici "** ⁷⁴⁶ . C'est dans cette même logique que Maria Montessori envisage qu'une "science de la paix"⁷⁴⁷, selon ses propres termes, est indispensable à la promotion d'un homme nouveau, élément constituant une humanité d'où serait bannie la guerre.

Libérer l'enfant afin de découvrir sa véritable psychologie par l'observation, telle est la ligne directrice de ses options. En effet, **" grâce à l'observation de ses manifestations spontanées, écrit-elle, voici donc le problème posé : établir la méthode propre à la pédagogie expérimentale "** ⁷⁴⁸ .

Cependant il ne faut pas se méprendre sur le terme "expérimental", **" cette méthode, poursuit la pédagogue, ne pourra pas être celle des autres sciences expérimentales : et si la pédagogie scientifique est intégrée à l'hygiène, à l'anthropologie et à la psychologie, cela se limite à des détails sur l'étude de l'individu à éduquer "** ⁷⁴⁹ .

Il faut se souvenir que durant deux années, entre 1898 et 1900, Maria Montessori se consacre à l'instruction des enfants déficients. Elle mène ses expériences à Rome afin de les éduquer.

Elle constate alors que les méthodes jusque-là employées **" n'avaient rien de spécifique pour l'instruction des idiots ; elles contenaient les principes d'une éducation plus rationnelle que celle qui était en usage, au point qu'une mentalité inférieure pouvait être accrue et développée. Cette intuition est devenue ma conviction, écrit-elle, depuis que j'ai abandonné les déficients ; j'ai acquis peu à**

⁷⁴³ - Ibid. p. 17.

⁷⁴⁴ - Ibid. p. 53.

⁷⁴⁵ - BÖHM (TRAVAIL.), "Maria Montessori" pp. 149-165. In *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, sous la Direction De Jean Houssaye, Paris, A. Colin, 1994. 252 p. p. 150.*

⁷⁴⁶ - MONTESSORI (M.), *Pédagogie scientifique, (Tome II) Op. Cit. p. 21.*

⁷⁴⁷ - Cf. Maria Montessori, "L'éducation et la paix", Paris, DDB, 1996. 1^{ère} édition 1949. 154 p. p. 92. Il est important, pour la date d'origine de ce texte, de noter qu'il s'agit d'un ouvrage qui recueille ses conférences données lors d'un congrès à Copenhague en 1937.

⁷⁴⁸ - MONTESSORI (M.), *Pédagogie scientifique, (Tome I) Op. Cit. p. 22.*

⁷⁴⁹ - Ibid.

peu la certitude que des méthodes similaires, appliquées aux enfants normaux développeraient leur personnalité " 750 .

C'est en étudiant et en suivant le livre de Seguin et en faisant son **" trésor des admirables expériences d'Itard " 751** que Maria Montessori conduit son action éducative.

C'est également le point de départ de sa conviction selon laquelle il est nécessaire d'utiliser un matériel ad hoc pour l'éducation des enfants. Cependant, constate-t-elle, le matériel ne reste qu'un support qui demande à être valorisé ; **" je crois, écrit-elle, que ce n'est pas le matériel, mais ma voix les appelant qui éveille les enfants et qui les pousse à s'en servir et à s'éduquer... il faut savoir éveiller dans l'âme de l'enfant, l'homme qui y est assoupi " 752 .**

En cette matière, il ne faut surtout pas préjuger que l'éduqué manque de ressources, sinon il se plongera dans une sorte d'apathie qui, en aucun cas ne le fera progresser.

Par ailleurs, une éducation scientifique telle qu'envisagée par la pédagogue **" ne saurait être fondée sur l'étude et la mesure des individus à éduquer, mais sur une action permanente, capable de les modifier " 753 .**

C'est à ce titre qu'elle en vient à porter une critique sur les **" tests arbitraires et superficiels tels que ceux de Binet et Simon... toute chose à mesurer exige un instrument approprié, et l'instrument constant de la mesure psychique doit être la méthode d'éducation " 754 .**

Dans le prolongement du développement en direction de l'éducation des enfants non déficients Maria Montessori pense qu'il **"ne s'agit pas seulement d'observer mais de transformer " . L'observation avait fondé une nouvelle science psychologique ; mais elle n'avait " transformé " ni l'école, ni les écoliers"755**. Or, si l'observation avait ajouté quelque chose **"aux écoles communes"**, elle les avaient cependant laissées dans leur état premier, **" ainsi que les méthodes d'instruction et d'éducation"**. Alors que, pour elle, les méthodes nouvelles auraient dû, **" si elles avaient été établies sur des bases scientifiques, changer au contraire complètement l'école et les méthodes " 756 .** Si la science doit apporter la solution des problèmes, elle ne doit pas se contenter de dévoiler l'évidence des difficultés et des périls restés si longtemps ignorés par ceux qui les dirigeaient, elle doit également y apporter des remèdes.

Nous pouvons constater de fait que Maria Montessori instaure l'observation comme fondement de ce qui sera sa méthode ; mais cela nécessite la formation d'un personnel spécifique qui mette en pratique ces principes. Comme l'indique Hermann Röhrs⁷⁵⁷ **" elle exigeait des éducateurs et de tous les participants au processus éducatif qu'ils**

⁷⁵⁰ - Ibid. p. 23.

⁷⁵¹ - MONTESSORI (M.), Op. Cit. p. 25.

⁷⁵² - Ibid. p. 26.

⁷⁵³ - MONTESSORI (M.), Pédagogie scientifique, (Tome II) Op. Cit. p. 29. Ailleurs Montessori emploie le terme "normaliser", ainsi il s'agit d'une modification en vue de rendre l'enfant "normal", c'est-à-dire libre d'exprimer ses potentialités.

⁷⁵⁴ - MONTESSORI (M.), Op. Cit. p. 101 - Souligné par l'auteur.

⁷⁵⁵ - Ibid. p. 30.

⁷⁵⁶ - Ibid.

⁷⁵⁷ - RÖHRS (H.), Maria Montessori, in *Penseurs de l'éducation*, Tome 3, pp. 173-188. Paris, UNESCO, 1995. 408 p. p. 181.

reçoivent une formation à ces méthodes ". La mise en place de structures spécifiques doit favoriser l'épanouissement de la méthode Montessori ; ceci donne la **" possibilité d'observer comme des phénomènes naturels et comme des réactions expérimentales le développement de la vie psychique chez l'enfant, transforme l'école elle-même en action, en un espace de cabinet scientifique pour l'étude psychogénétique de l'homme "** ⁷⁵⁸ .

C'est dans son chapitre sur la préparation de la maîtresse montessorienne⁷⁵⁹ qu'elle se révèle disciple de Rousseau en ceci que, ce dernier considérait l'observation comme compétence nécessaire à l'enseignement. Chez les maîtresses qu'elle forme, la doctoresse, demande précisément le développement de cette compétence ; cela aura pour effet **" que la personnalité de l'éducatrice et sa valeur sociale en sortiront transformées "** ⁷⁶⁰ .

Nous sommes ici en présence d'un des objectifs de la pédagogue qui est assez rarement mis en lumière. Maria Montessori fut en effet une des promotrices en son temps de la reconnaissance sociale de la femme. Pour elle, en effet, la femme et l'enfant sont deux êtres que la société marginalise ; par cette formation offerte à la femme comme éducatrice, celle-ci peut prétendre de fait à son accès à un statut social qui lui permette son émancipation.

En ce qui concerne le rapport à la parole, la pédagogue se positionne de manière similaire à la démarche adoptée par Célestin Freinet ; le **" nouveau type de maîtresse, écrit-elle, doit, au lieu de la parole, apprendre le silence ; au lieu d'enseigner, observer ; au lieu de se revêtir d'une dignité orgueilleuse qui veut paraître infaillible, se revêtir d'humilité "** ⁷⁶¹ . Il faut pour la "nouvelle maîtresse", se déprendre des méthodes qui avaient jusqu'alors cours, il faut apprendre une nouvelle aptitude, celle de l'observation. Il est indispensable de "savoir observer... la vraie marche vers la science" et, ceci ne saurait en aucun cas être une approche naturelle **" parce que, si l'on ne voit pas les phénomènes, c'est comme s'ils n'existaient pas... au contraire, l'âme du savant est faite d'intérêt passionné pour ce qu'il voit. Celui qui est initié à voir commence à s'intéresser, et cet intérêt est la force motrice qui crée l'esprit du savant "** ⁷⁶² . Ainsi, de la même manière en ce qui concerne la future maîtresse, l'intérêt pour le phénomène observé sera le **" centre autour duquel se formera toute sa nouvelle personnalité "** ; c'est ce même processus qui forme chez l'enfant, nous dit Maria Montessori, **" l'ordre intérieur, point de cristallisation autour duquel toute la forme psychique se compose "** ⁷⁶³ .

Maria Montessori conçoit, selon Hermann Röhrs, **" une méthode qu'on qualifierait aujourd'hui d'herméneutico-empirique. Cependant, poursuit-il, elle ne parvient pas elle-même à mettre une seule de ses idées intégralement en pratique dans son propre travail "** ⁷⁶⁴ . Ainsi, le jugement qu'elle déduit de l'observation est en quelque sorte transcendé par cette faculté d'imagination **" qui éveille la conscience et l'enthousiasme**

⁷⁵⁸ - RÖHRS (H.), *Maria Montessori, Op. Cit. p. 181.*

⁷⁵⁹ - Cf. Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, tome II. *Op. Cit. p. 115.*

⁷⁶⁰ - *Ibid. p. 115.*

⁷⁶¹ - *Ibid.*

⁷⁶² - *Ibid. p. 117.*

⁷⁶³ - *Ibid.*

⁷⁶⁴ - RÖHRS (H.), *Maria Montessori, Op. Cit. p. 182.*

passionné pour le mystère de la vie " ⁷⁶⁵ . Nous ne sommes plus à proprement parler ici dans le champ scientifique où se réaliserait le processus de la méthode ; il s'agit, nous dit H. Röhrs, plus d'un " *mode de vie philosophique... et, en dépit de toutes les critiques qu'elle formula contre la philosophie et l'enseignement de la philosophie, elle adopta elle-même cette attitude " ⁷⁶⁶ .*

Maria Montessori tente, en fait, la fusion de ce qui avait séparé la science de la philosophie. Explicitant son point de vue, elle écrit : "**la vie spirituelle de l'homme ne peut se confondre avec les vertus du savant que si l'objet d'étude et le savant même parviennent à être fusionnés ensemble, alors la science peut devenir la source même de la sagesse, et la vraie science positive peut se retrouver avec la vraie science religieuse " ⁷⁶⁷ .**

C'est à ce stade que la correspondance **directe " entre les vertus du savant et les vertus du saint " ⁷⁶⁸ sont désormais possible aux yeux de Maria Montessori. Les vertus d'humilité et de patience leur sont communes ; par elles le savant se met en contact avec la "nature matérielle" ; et, c'est par elles également que le saint se met en contact avec " la nature spirituelle des choses et, en conséquence, principalement avec l'homme " .**

La conséquence logique, selon Maria Montessori, c'est que la maîtresse formée devra avoir "**la clairvoyance... à la fois exacte comme celle du savant et spirituelle comme celle du saint**", ainsi elle acquerra une "**âme nouvelle**" parce que son attitude "**doit être à la fois positive, scientifique et spirituelle... [et] c'est dans ce laboratoire scientifique [de] l'école où se développent des enfants libres avec l'aide du matériel de développement " ⁷⁶⁹ que la maîtresse s'initiera à l'observation "des phénomènes de la vie intérieure" ; et enfin, "**quand elle se sentira enflammée d'intérêt en voyant les phénomènes spirituels se produire chez les enfants, quand elle éprouvera une joie sereine et sans bornes en les observant, alors seulement elle pourra se dire initiée. Elle commencera à devenir maîtresse " ⁷⁷⁰ .****

La science faisant de l'homme, dans ce courant de pensée, une partie de la nature, il est désormais possible d'étudier celui-ci au même titre que les autres éléments naturels, tels les plantes et les animaux. Les méthodes et moyens alors utilisés dans les sciences naturelles peuvent s'appliquer à l'homme.

Ainsi en est-il du développement des psychologies scientifiques qui produisent, poussées à l'extrême le béhaviorisme, conception purement fonctionnaliste de l'être humain ; ce dernier se trouvant *de facto* amputé de ses potentialités liées à un être en devenir.

Dans cet état d'esprit Durkheim écrit : "**l'homme ne réalise vraiment sa nature que s'il fait reculer les limites de sa connaissance aussi loin que possible, que s'il élargit sa conscience de manière à ce qu'elle embrasse l'univers. Il est vraiment et absolument heureux que dans l'état d'exaltation où se trouve l'intelligence en**

⁷⁶⁵ - MONTESSORI (M.), *Pédagogie scientifique, (Tome II) Op. Cit. p. 123.*

⁷⁶⁶ - RÖHRS (H.), *Maria Montessori, Op. Cit. p. 182.*

⁷⁶⁷ - MONTESSORI (M.), *Pédagogie scientifique, (Tome II) Op. Cit. p. 121.*

⁷⁶⁸ - *Ibid.*

⁷⁶⁹ - *Ibid.*

⁷⁷⁰ - *Ibid. p. 124.*

possession de la vérité ; c'est dans les joies de l'ivresse scientifique qu'il doit chercher la béatitude suprême " ⁷⁷¹ .

Il s'agit là d'une véritable profession de foi en la science, laquelle doit apporter la juste solution à tous les problèmes que rencontre l'humanité. Mais, c'est compter sans l'aléa humain, la suprême incertitude liée à un aspect fondamental qui caractérise l'être humain, c'est-à-dire la liberté qu'il a d'infléchir le cours des événements qui le concernent. Le cours de l'histoire a précisément montré que la science ne saurait apporter un état de paix entre les hommes, parce que justement, ce sont des hommes, êtres doués de la capacité d'autonomie, et que, par conséquent, il ont la possibilité du meilleur comme du pire.

Chapitre II Les vertus humaines du conflit

Il nous semble nécessaire à ce stade de notre développement de considérer la notion de conflit, laquelle porte notre travail de recherche, afin de conférer à cette notion le caractère positif et fondateur de ce que l'on nommerait actuellement en notre époque le vivre-ensemble.

Le conflit : une loi de la vie

D'un point de vue anthropologique et biologique, Odette Thibault indique que vouloir supprimer le conflit est l'apanage de la guerre qui vise en fait la suppression pure et simple de l'adversaire, alors que **“ le conflit est une notion biologique, c'est la loi de la vie, depuis la cellule jusqu'à la société... c'est ainsi que se font les équilibres : une rétroaction vient répondre à une action pour corriger cette action en vue d'un ajustement de l'équilibre”** ; alors que la guerre est la loi de la mort.

Il y a des systèmes qui s'opposent à l'action pour maintenir leur équilibre, ils sont en équilibre statique, tel par exemple le maintien de la température du corps, équilibre indispensable à la vie pour un organisme vivant, dans ce cas on parle de rétroaction négative.

Il y a également la rétroaction positive qui cette fois va opérer un déplacement de l'équilibre pour une meilleure adaptation, il y a dans ce cas une interaction interne-externe entre deux systèmes.

Le conflit procède de ces deux types de fonctionnement ce qui permet, lorsqu'il n'y a pas destruction d'un des deux pôles, l'émergence d'éléments nouveaux qui font progresser l'ensemble.

En effet, la guerre vise à supprimer une situation ou une population pour établir un nouvel ordre exclusif ou à rendre disponibles de nouveaux territoires pour les vainqueurs au détriment des vaincus. Dans ses rapports aux autres, l'homme doit, s'il ne veut pas que le différend dégénère en violence, développer sa capacité **“ dialectique du conflit qui s'appelle plus simplement dialogue” ⁷⁷² .**

⁷⁷¹ - DURKHEIM, (E.), *L'évolution pédagogique en France*, Op. Cit. p. 220.

⁷⁷² - *Du bon usage des conflits*, in *La colombe et l'encrier. Colloque pour une pédagogie de la paix*. Sous la Direction de Nicole Bernard et Danielle Le Bricquoir. Paris, Syros, 1983. pp. 41-44.

Le conflit, qui se développe lorsqu'il y a déséquilibre entre les composantes contraires, se positionne comme méta-notion, il semble devoir motiver la nécessité d'un apprentissage qui consiste à " **faire la place à celui qui vient (à l'autre) et lui offrir les moyens de l'occuper** " ⁷⁷³ . Faute de ce couple espace-temps consciemment ménagé en vue d'un partage, c'est l'inflation de la violence, d'abord contenue, qui déclenche l'engagement des hostilités, car dans les cas extrêmes " **seule la violence permet encore, quand on n'a ni espace, ni références, de se tenir debout sur terre ; elle permet de se projeter dans un futur, d'exister au moins aux yeux de celui que l'on chasse** " ⁷⁷⁴ .

Cependant, un autre problème vient à émergence. Si tant est qu'un espace et un temps soient ménagés dès la naissance d'un conflit, instant précédent le débordement violent, ces disponibilités spatio-temporelles se doivent de plus d'être investies par la parole. Cette parole qui va favoriser l'échange, la communication et permettra peut-être de faire apparaître un autre type conflit, comme le conflit sociocognitif par exemple. Or, dans le cas où les êtres en présence ne disposent pas des "armes linguistiques" adéquates, outils de médiation, l'issue du conflit, comme dépassement de la violence est fortement compromis. Cette "insécurité linguistique", ainsi nommée par Alain Bentolila, interdit toute négociation avec l'autre ⁷⁷⁵ . C'est sans doute dans cette situation plus que dans toute autre que l'inclusion du tiers au sein de cette dualité se révèle positive, à la condition, certes indispensable, que les deux protagonistes soient au minimum en accord sur ce point.

Ce tiers inclus peut assurer dans ce cas la médiatisation qui peut tempérer les passions en requalifiant, en recentrant, le conflit sur son objet propre avec des mots partagés ; sinon, dans la simple dualité, il apparaît souvent que les passions l'emportent et le véritable objet générateur du litige se trouve rapidement extériorisé au point qu'il soit perdu de vue.

Conflit : le regard des sciences psychosociales

La notion de conflit porte en elle un risque de confusion de sens, c'est la raison pour laquelle nous souhaitons lever l'ambiguïté quant à l'emploi que nous faisons majoritairement de ce terme, tant au singulier qu'au pluriel. Suite à l'évolution de la langue le terme conflit est parfois employé comme synonyme de guerre. Dans notre travail, s'il s'agit de cette option, nous le signalerons. Du point de vue de l'étymologie, l'origine du mot conflit vient du latin *conflictus* : choc et *confligere* : heurter. Ces deux acceptions ont elles-mêmes pour racine une même source issue du latin archaïque *fligere, flictus* : battre ⁷⁷⁶ . Ceci suppose un rapport entre deux personnes ou deux éléments, ou encore une combinaison entre personnes et éléments. L'origine du mot légitime en conséquence son possible emploi comme synonyme de guerre.

Cependant, l'emploi que nous ferons, sauf exception, de "conflit", correspond au heurt que provoquent deux points de vue ou deux conceptions différentes chez deux ou plusieurs personnes et ce, relativement à une situation à établir à terme, objectivée par l'établissement d'une loi ou d'un contrat. Le terme de conflit est apparenté, selon ce qui précède, à la notion "d'antagonisme" du grec *agôn, antagonistès*, construit sur la famille de racine indo-

⁷⁷³ - MEIRIEU (Ph.), *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF, 1996. 123 p. p. 73.

⁷⁷⁴ - *Ibid.* p. 74.

⁷⁷⁵ - BENTOLILA (A.), *Le verbe pour soulever le monde*, in *Les entretiens Nathan*, 14 et 15 novembre 1998. Source : <http://www.entretiensnathan.com>.

⁷⁷⁶ - PICOCHÉ, J. *Op. Cit.* Article "conflit".

européenne [ag-] qui signifie pousser devant soi, représenté par le terme latin *agere*, *actus* : conduire, agir, qui lutte contre, proche du latin *litigium* : querelle⁷⁷⁷.

En conséquence, nous considérons la guerre et, au même titre la violence exprimée comme la suite d'un conflit n'ayant pas abouti à une loi ou à un contrat. En d'autres termes, nous disons que guerre et violence correspondent à un conflit qui a dégénéré et qui de ce fait est hors contrôle volontaire de la raison de l'une des deux parties en cause, voire des deux.

Caractérisé par une structure de violence et de guerre, le conflit correspond à ce que nous pourrions nommer : une conflagration. L'étymologie nous renseigne utilement. En effet : conflagration vient de *foudre*, qui tire son origine de la racine indo-européenne [bhleg-] : briller. Plus tard, avec le grec *phlegein* : enflammer, nous avons une expansion du phénomène. Sur la même racine originelle, le latin *fulgere* : briller (en parlant des astres et de l'éclair), construit *conflagere*, *deflagere* : être embrasé, de la famille de *flagrare* : brûler. Enfin, nous retrouvons au XIV^e siècle : conflagration du latin savant *conflagratio*.

Il s'agit d'un changement d'état dans une situation considérée. La conflagration met en jeu des forces brutes que la raison a beaucoup de difficultés à maîtriser, alors que le processus est enclenché.

Il est sans doute nécessaire d'intervenir, et de façon volontaire, avant l'embrasement de la violence liée au conflit. Tant que la violence est latente, il est possible de faire intervenir la raison ; passé ce stade, l'issue par la médiation, le dialogue, est compromise pour un temps plus ou moins long.

Les conflits dans l'histoire

Au cours de l'histoire, d'un point de vue humain, on peut déplorer que nombre de conflits aient débouché sur des embrasements guerriers où des innocents payèrent de leur vie les appétits de pouvoir et de richesse de quelques-uns.

Malgré cela, tous les conflits n'ont pas donné lieu à des affrontements armés et destructeurs, même si parfois des pactes de non-agression réciproques et de respect bilatéraux furent difficiles à mettre en place. A l'issue de la seconde guerre mondiale, ce que l'on nomma la *guerre froide*, était de fait une *paix armée*.

L'équilibre mondial était assuré par les forces des deux grandes puissances en présence : l'URSS et les Etats-Unis. Aucun des deux blocs ne souhaitait dépasser un seuil de non-retour dans l'escalade de violence destructrice. Les forces potentielles de destruction n'assuraient qu'une sécurité relative de chacun des deux pays en cause; la menace de l'arme nucléaire ne mettait personne à l'abri des conséquences, à court et à long terme, des effets de ce nouveau type d'arme expérimentée sur le Japon en 1945.

La valeur qu'il est possible d'attribuer à terme au conflit de la seconde guerre mondiale, d'un point de vue européen, serait dans ce cas, à l'issue des hostilités, la capacité des hommes à dépasser leurs différends et à souhaiter construire ensemble un monde où il soit possible de vivre hors de la guerre.

Des bases d'accords contractuels sont ainsi à l'origine de la construction de l'Europe après la seconde guerre mondiale, avec la création de la CECA (Communauté Economique du Charbon et de l'Acier), qui visait à créer l'interdépendance économique de l'industrie sidérurgique entre l'Allemagne et la France.

⁷⁷⁷ - PICOCHÉ (J.), *Op. cit.* Article : Antagonisme.

En créant une solidarité réciproque, quant à la satisfaction des besoins énergétiques et métallurgiques qui nécessitent la coopération, des liens interculturels s'établissent dans le temps, ils permettent ainsi d'éloigner des causes de guerre.

Le conflit, moteur des sociétés humaines

Chaque société qui se construit semble caractérisée par un processus continu d'élaboration, rien n'est jamais acquis de façon définitive. Les acquis sont le plus souvent caractérisés par l'aboutissement d'actions liées à des conflits. C'est ce que Georg Simmel définit comme la nécessité pour la société de présenter **" un certain rapport quantitatif d'harmonie et de dissonance, d'association et de compétition, de sympathie et d'antipathie pour accéder à une forme définie... ces couples de contraires ne sont nullement de simple passifs sociologiques "** ⁷⁷⁸ .

C'est comme concept d'unité qu'il convient de se saisir des éléments liés l'un à l'autre : **" nous désignons par le terme d'unité, écrit Simmel, l'accord et la cohésion d'éléments sociaux, par opposition à leur disjonction, leur exclusion, leurs dissonances "** ⁷⁷⁹ . Ainsi la guerre et la paix, comme processus historique, ne prennent chacune, selon Simmel, leur sens propre qu'uniquement **" par sa relation et son opposition à l'autre "** ⁷⁸⁰ .

Tout changement, majeur ou mineur, ou toute innovation au sein d'une société, découlent d'une décision qui fait suite à un conflit et est conséquente à une action qui vise, implicitement ou explicitement un but. De plus, toute action exercée dans un environnement particulier peut avoir des conséquences adjacentes imprévues. Dans une société, chaque groupe, constitué ou non, cherche à l'établissement ou au rétablissement, en sa faveur, d'un équilibre qui s'est rompu. Ceci peut conduire à des dérives dramatiques dans la mesure où le conflit ne peut pas se développer par le débat démocratique.

Ainsi, le national-socialisme, pendant la seconde guerre mondiale, souhaitait instaurer un nouvel ordre mondial répondant à ses aspirations. Il prétendait faire la guerre afin de *purifier* l'humanité de ceux, qui selon lui, n'étaient pas dignes de la caractéristique "d'être humain". Dans le cas des régimes totalitaires d'obédience communiste, le même discours peut être tenu : il s'agit d'éliminer les éléments venant en contravention avec les idées prônées afin de faciliter l'avènement d'une société, pensée et imaginée comme étant meilleure, mais uniquement pour ceux qui promeuvent et adhèrent à l'idéologie.

Le conflit serait porteur d'une valeur de changement, le lieu d'un processus qui génère une évolution. Par ailleurs, il se déroule dans le temps, son action est parfois lente : la durée est nécessaire afin que les représentations, individuelles et collectives, intègrent de nouveaux concepts soumis à accord et consensus. En l'absence de conflit, il n'y a plus de contrôle possible de l'évolution maîtrisée des situations potentiellement violentes. Un conflit naît quand des buts sont antagonistes, les intérêts de chacun des tenants sont opposés et porteurs de valeurs différentes, souvent incompatibles. Qui dit conflit, dit choc, il provoque, de manière dynamique, une prise de conscience, individuelle ou collective, il implique des réformes et peut ainsi être le point de départ de rénovation ou d'innovation où vont se réduire les antagonismes.

⁷⁷⁸ - Cf. Simmel, (G.), *Le conflit*, Paris, Circé, 1995, 159 p. p. 19 & svtes.

⁷⁷⁹ - *Ibid.*

⁷⁸⁰ - *Ibid.* p. 134.

Par contre, l'absence de conflit, ou la négation de la possibilité de conflit, sont générateurs de tous les excès réducteurs et totalisants. A l'inverse, le conflit est libérateur, pour l'individu ou la société, dès lors qu'il est maîtrisé par la conclusion d'un *contrat* plus juste entre les parties en cause.

Par ailleurs le conflit présente une fonction de rassemblement. En état de paix, un groupe ou une société voit ses éléments antagonistes "**vivre entre eux dans un état d'indétermination, parce que chacun peut suivre son chemin et éviter les heurts. L'état de conflit, en revanche, ressert si fort les éléments et leur fait subir une impulsion si unitaire, qu'ils sont obligés soit de se supporter, soit de se repousser complètement**" ⁷⁸¹. Ceci expliquerait que des conflits internes peuvent engendrer des troubles graves au sein d'une société, voire déclencher une guerre civile ; alors que la menace, ou la réalité, d'une guerre extérieure auraient la potentialité de rétablir un équilibre interne. En ce sens, Georg Simmel émet l'hypothèse qu'il "**soit politiquement habile de veiller à ce que l'on ait des ennemis, afin que [les éléments du groupe ou de la société] gardent leur unité consciente et active, parce que c'est leur intérêt vital**" ⁷⁸².

Les conflits dans le développement de l'homme

Dans son développement, dès la prime enfance, l'individu est confronté à des situations de conflit entre ses désirs et la réalité du monde qui l'entoure. La construction de sa personnalité est contingente aux conditions de maîtrise et d'intégration plus ou moins profonde de ces heurts rencontrés. Souvent, deux ou plusieurs alternatives se proposent à un individu, qui doit faire face à des choix et ce, tout au long de sa vie.

Afin que l'individu accède à son unité "**il ne suffit pas, selon Simmel, que ses contenus s'harmonisent totalement selon des normes concrètes, religieuses ou éthiques, la contradiction et le conflit non seulement précèdent cette unité, mais ils sont aussi à l'œuvre à chaque instant de sa vie**" ⁷⁸³. En ce sens, le conflit peut déjà être considéré comme "**la résolution des tensions entre les contraires ; le fait qu'il vise la paix n'est qu'une expression parmi d'autre... du fait qu'il est une synthèse d'éléments, un contre-autrui qu'il faut ranger avec un pour-autrui sous un seul concept supérieur**" ⁷⁸⁴. Ce concept peut dès lors se comprendre comme opposition commune à ces deux formes de relations entre individus, contre l'indifférence mutuelle des éléments, "**le rejet comme la suppression de la socialisation sont aussi des négations ; mais c'est précisément en s'en différenciant que le conflit désigne le moment positif qui tisse avec son caractère de négation une unité**" ⁷⁸⁵.

Dans une relation, le fait de s'opposer va permettre à chacun d'avoir le sentiment de ne pas être "écrasé" par la relation, ni par son vis-à-vis ; il peut ainsi se créer une réciprocité qui permet à chacun de s'affirmer. Cependant, afin qu'une situation de conflit existe réellement, il faut qu'un objet commun soit l'enjeu des implications respectives, sinon les relations, qui dans ce cas sont purement extérieures, n'installent pas le conflit, ce qui, *de facto*, heureusement autorise la vie quotidienne au travers des différents contacts d'individu

⁷⁸¹ - SIMMEL, (G.), *Op. Cit.* p. 114.

⁷⁸² - SIMMEL, (G.), *Op. Cit.* p. 122.

⁷⁸³ - SIMMEL, (G.), *Op. Cit.* p. 21.

⁷⁸⁴ - SIMMEL, (G.), *Op. Cit.* p. 20.

⁷⁸⁵ - *Ibid.*

à individu. Considérons par ailleurs, que dans les relations humaines, **" si l'antagonisme ne constitue pas une socialisation à lui seul, il n'est pourtant pas absent des processus de socialisation... son rôle peut croître jusqu'à l'infini, c'est-à-dire jusqu'à refouler tous les moments d'unité "** ⁷⁸⁶ .

Le désaccord qui se trouve être à l'origine du conflit, et que Moscovici et Doise nomment discorde, **" loin d'être un raté ou une résistance, [elle] est, en l'occurrence, le levier le plus précieux du changement "** ⁷⁸⁷ . C'est le consensus qui va émerger, comme moyen ou même comme méthode, pour tendre à éliminer les tensions, ce qui assure la possibilité de conserver l'équilibre des potentialités de chacune des parties en présence. Ainsi, peuvent se modifier les propositions antagonistes afin qu'un élément commun puisse à terme se dégager.

Les auteurs de *Dissensions et consensus* font remarquer par ailleurs que **" le consensus sert davantage à tolérer les conflits qu'à les supprimer... seule une conception statique et individuelle en fait une entente évitant désaccord et dissonances, alors qu'une conception dynamique y reconnaît un accord qui les transforme "** ⁷⁸⁸ .

Cependant, il faut considérer que des influences circulent dans la relation de communication, elles **" obéissent à des règles, [qui] sont soumises à une hiérarchie et à des rapports de pouvoir "**. Bien qu'il s'agisse d'une tautologie ainsi que le reconnaissent les auteurs, celle-ci présente le mérite de rendre compte de la réalité des relations entre les individus.

Pour que le conflit ait quelque chance d'aboutir à une solution qui soit novatrice, voire inédite, il est indispensable selon Simmel d'évacuer **" tout élément subjectif et personnel, ce qui limite quantitativement l'antagonisme, de sorte qu'un respect mutuel, une entente sur tout ce qui est personnel deviennent possible, et que l'on reconnaît que chacun est porté par des nécessités historiques "** ⁷⁸⁹ . En d'autres termes cela revient à rechercher la cause véritable de la dissension et à se centrer sur l'objet même du conflit et à reconnaître le statut de sujet à son vis-à-vis.

Du point de vue de l'histoire d'un conflit, qu'il soit interindividuel ou collectif, il peut quant à sa réduction, être considéré selon trois finalités possibles.

La première, c'est la victoire de l'une des parties, l'autre se trouvant soumise à la force de la première. Cela pourrait montrer, selon Georg Simmel, qu'un homme qui se comporte ainsi, c'est-à-dire acceptant la victoire de l'autre, qu'il est sûr non seulement de sa force mais également de sa faiblesse ; **" c'est pourquoi, écrit Simmel, on observe parfois, dans les conflits personnels, que si un adversaire cède avant que l'autre ait vraiment réussi à s'imposer, ce dernier le ressent comme une offense – comme si en réalité c'était lui le faible, à qui on cède néanmoins pour une raison quelconque, sans aucune nécessité "** ⁷⁹⁰ .

La seconde finalité qui peut voir s'achever un conflit, c'est le compromis, qui selon l'auteur, est à l'opposé de la victoire et concerne plus particulièrement les biens fongibles,

⁷⁸⁶ - SIMMEL, (G.), *Op. Cit.* p. 34.

⁷⁸⁷ - MOSCOVICI, (S.) & DOISE, (W.), *Dissensions et consensus*, Paris, PUF, 1992. 273 p. p. 30.

⁷⁸⁸ - *Ibid.* P. 89.

⁷⁸⁹ - SIMMEL, (G.), *Op. Cit.* p. 54;

⁷⁹⁰ - SIMMEL, (G.), *Op. Cit.* p. 141 & svtes.

lorsqu'ils sont également convoités par deux individus. C'est *le caractère de compromis de l'échange, de la concession et du renoncement, qui en font le pôle opposé au combat et à la victoire. Tout échange implique que les valeurs et les intérêts ont pris un caractère objectif*⁷⁹¹. Ajoutons que le compromis peut être considéré, selon Jacques Sémelin, comme témoignant d'une *"démarche non violente"*. L'auteur prend, à ce propos, en référence l'action menée par Gandhi ; il montre qu'il *"existe entre la résolution sacrificielle [du conflit] et la réconciliation prônée par Girard, il existe un autre espace : celui de la gestion non violente du conflit"*⁷⁹¹. Il s'agirait d'un pacte *"de reconnaissance mutuelle que les adversaires d'hier acceptent de signer ; compromis qui prend alors valeur de loi"*⁷⁹² *régissant les nouveaux rapports*". En ce sens, un conflit non violent n'obéit pas à la même dynamique qu'un conflit où la violence se développe. La victime, face à son persécuteur, va refuser d'entrer dans la logique de la violence mimétique ; ainsi, le conflit va se développer sur un autre registre qui tend à valoriser le conflit. Il s'agira de dépassionner les relations en reprenant *"l'exposé tangible des faits incriminés"*, quittant ainsi le terrain des procès d'intention qui impliquent les personnes et font dévier le conflit vers la violence des invectives passionnelles.

Enfin la troisième finalité proposée par Simmel, c'est la réconciliation. C'est **" un mode purement subjectif [qui] contraste avec le caractère objectif que porte l'achèvement du combat par le compromis "**⁷⁹³. Cela traduirait **" un état d'esprit primaire, qui, tout à fait au-delà de raisons objectives, cherche tout autant à achever le combat que l'esprit belliqueux, qui n'a pas davantage de causes concrètes, l'entretient "**.

Ces trois "moments" d'un conflit correspondent en fait à trois états bien différenciés dont les conséquences sont bien distinctes également.

Dans le cas de la victoire, outre les réflexions faites par Simmel, l'état de paix qui suit peut tout aussi correspondre à une paix forcée, imposée, qui peut impliquer du ressentiment, ce qui traduit de fait une guerre larvée. Le conflit en ce cas s'identifie à un combat ou à une situation de guerre.

Dans le cas du compromis, nous sommes par contre dans une situation où le conflit reste dans un équilibre dynamique, qui à cet instant peut, ou pas, dégénérer, car n'ayant pas encore glissé dans le champ de la violence. Enfin, dans une situation de réconciliation, le "combat" s'est engagé et peut se trouver dans une phase intermédiaire, soit il n'est pas arrivé au terme d'une victoire, soit il n'y a pas eu de compromis. Les protagonistes vont en quelque sorte dépasser l'état passionné du combat, c'est le sentiment d'injustice qui va prévaloir des deux côtés à la fois. Georg Simmel rapproche ce qui se développe là du caractère psychosociologique du pardon **" qui lui non plus n'implique pas nécessairement le laxisme des réactions, la faiblesse de l'antagonisme "**⁷⁹⁴.

Dans le cas précis de la réconciliation, le respect des personnes est sauvegardé et les relations interindividuelles peuvent dès lors s'entendre sur des bases renouvelées, cependant que le contexte est différent des situations où elles n'auraient pas été rompues.

Considérons ici le conflit, non plus de manière interindividuelle, mais se développant en l'individu lui-même. Que ce soit face au savoir ou à la rencontre d'une autre conception que la sienne, l'individu, sujet, va être le lieu d'une déconstruction de ses représentations, qui ensuite, vont se reconstruire dans un lent processus d'édification de sa personnalité

⁷⁹¹ - SEMELIN, (J.), *Pour sortir de la violence*, Paris, Editions Ouvrières, 1983. 200 p. p. 141.

⁷⁹² - Souligné par l'auteur.

⁷⁹³ - *Ibid.*

⁷⁹⁴ - *Ibid.* p. 146.

propre et singulière. Le conflit surgit lorsque deux ou plusieurs idées alternatives entrent en concurrence.

Ainsi, à partir d'un déséquilibre cognitif, dû à la perception d'une différence entre ce qu'il croit savoir et ce qu'il constate d'une réalité, l'individu va être le siège de l'enclenchement d'une démarche de déconstruction puis de reconstruction de ses représentations.

Ces nouvelles représentations sont de plus en plus performantes quant à l'appréhension de la réalité partagée. Le développement intellectuel et moral s'opère également dans l'interaction sociale qui se concrétise par la mise en relation avec l'autre, enfant ou adulte. Il s'agit là du conflit sociocognitif qui provoque d'abord une déstabilisation, qui se révèle favorable, avec la médiation d'un tiers, à la construction cognitive de la personne et qui déclenche l'apprentissage, à la condition que les écarts qui génèrent le conflit ne soient pas trop grands.

Le conflit : entre raison et violence

Les vertus du conflit selon Kant

Dans : *Idées d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*⁷⁹⁵, Kant précise, dans sa quatrième proposition, l'expression : "*insociable sociabilité*" relative à l'homme. Comprenons que l'homme est d'une part enclin à "entrer en société" et que d'autre part, il éprouve une "*répulsion générale à le faire*", ce dernier point ayant pour conséquence le risque pour la société de se dégrader. L'homme tend à s'associer afin de développer, consciemment ou non, ses potentialités, cependant qu'il manifeste une forte propension à s'isoler de la société. Par ce caractère d'*insociable sociabilité*, il vise à vouloir tout diriger dans le sens de ce qui lui est propre.

Cela présente comme première conséquence qu'il rencontre des résistances de la part de ses semblables ; comme seconde conséquence, Kant déduit que : "***c'est cette résistance qui éveille toutes les forces de l'homme***"⁷⁹⁶. En effet : "***sans ces qualités d'insociabilité, ajoute le philosophe... tous ces talents resteraient à jamais enfouis en germes, au milieu d'une existence de bergers d'Arcadie, dans une concorde, une satisfaction [où] les hommes... ne donneraient à l'existence guère plus de valeur que n'en a leur troupeau domestique ; ils ne combleraient pas le néant de la création en considération de la fin qu'elle se propose comme nature raisonnable***"⁷⁹⁷.

L'homme serait dans un état de quasi-sommeil, d'où rien ne semblerait devoir le tirer, il n'y aurait guère, dans ces conditions, de progrès à espérer. Cette insociable sociabilité qui génère le conflit transcende en quelque sorte la discorde originelle pour en faire émerger la concorde raisonnée.

Une des caractéristiques de l'homme est "***la dissimulation partielle de ses pensées : tout le monde... trouve à propos d'être sur ses gardes et de ne pas se laisser voir tel qu'il est, ce qui trahit dans notre espèce le penchant à être mal intentionné à l'égard d'autrui***"⁷⁹⁸. Si toutes les pensées, d'êtres hypothétiques selon Kant, étaient

⁷⁹⁵ - KANT, (E.), *Opuscules sur l'histoire*, Paris, GF. Flammarion, 1990. 230 p.

⁷⁹⁶ - *Op. Cit. p. 74.*

⁷⁹⁷ - *Op. Cit. p. 75.*

⁷⁹⁸ - KANT, (E.), *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Paris, Vrin, 1964. p. 169.

accessibles à tous, comment **" ces créatures pourraient s'accorder, avoir seulement quelque considération l'une pour l'autre et s'entendre entre elles ? "**⁷⁹⁹ .

L'homme cherche donc à connaître les pensées des autres et à "celer les siennes", mais **" cette belle qualité ne manque pas d'aller de la dissimulation à la duperie intentionnelle et finalement au mensonge "**⁸⁰⁰ . On pourrait selon Kant, mépriser ce caractère de l'espèce humaine tout en réservant **" une place d'honneur à cette race d'être raisonnables "**⁸⁰¹ .

Cela traduit une exigence morale de la raison à s'opposer à ce penchant et à ne pas **" représenter l'espèce humaine comme mauvaise, mais comme une espèce d'êtres raisonnables qui s'efforcent au milieu des obstacles, à s'acheminer dans un progrès continu du mal vers le bien "**⁸⁰² .

C'est en cela précisément que la volonté générale est bonne, mais son accomplissement est rendu difficile du fait que ce n'est pas le libre accord des individus qui assurera l'avènement du bien mais **" l'organisation progressive des citoyens de la terre dans et vers l'espèce en tant que système dont le lien est cosmopolitique "**⁸⁰³ .

Ainsi, le progrès est envisageable, cependant que l'homme doit tirer de lui-même tout ce qui dépasse sa "naturalité", il ne peut espérer aucune **" perfection que celle qu'il s'est créée lui-même, indépendamment de l'instinct de sa propre raison "**⁸⁰⁴ .

La fin de l'action pour nous-mêmes devant être à terme la perfection du point de vue personnel et le bonheur quand il s'agit d'un autre homme. Le caractère de perfectibilité d'une part et le progrès des Arts et des Sciences d'autre part, reposent sur l'idée, selon le philosophe, que la faiblesse de l'instinct qui, combinée à la capacité d'apprendre que présente l'homme, nous suggère l'émergence du concept de liberté. C'est la raison qui nous aide à assurer notre bien-être et à le majorer⁸⁰⁵ .

Pour l'auteur, la nature a réduit l'instinct chez l'homme à sa part congrue, il est contraint de ce fait de s'en remettre à la raison pour assurer son progrès, ce qui le distingue des autres animaux pour lesquels on ne peut espérer qu'un saut quantique, et aléatoire, quant à leur évolution.

" L'homme est destiné par sa raison à former une société, à se cultiver, à se civiliser et à se moraliser par l'art et par les sciences ; aussi fort que soit son penchant animal à s'abandonner passivement aux attraits du confort et du bien-être, qu'il appelle félicité, sa raison le destine au contraire à se rendre digne de l'humanité dans l'actif combat contre les obstacles qu'oppose la grossièreté de sa nature "⁸⁰⁶ .

Par ailleurs, le problème de l'éducation morale est pour l'homme sans solution en raison du penchant inné de l'espèce humaine qui certes, peut être blâmé **" par la raison humaine**

⁷⁹⁹ - *Ibid.* p. 169.

⁸⁰⁰ - *Ibid.* p. 169.

⁸⁰¹ - *Ibid.* p. 169.

⁸⁰² - *Ibid.* p. 169.

⁸⁰³ - *Ibid.* p. 170.

⁸⁰⁴ - *Op. Cit.* p. 72.

⁸⁰⁵ - KANT, (E.), *Métaphysique des mœurs*. p. 61.

⁸⁰⁶ - KANT, (E.), *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Paris, Vrin, 1964. p. 165.

universelle, en tout cas freiné, mais jamais extirpé " ⁸⁰⁷ ; étant entendu que cette caractéristique d'animalité en l'homme est antérieure à la "*pure humanité*", l'éducation et la raison doivent faire en sorte que ces caractéristiques archaïques soient affaiblies, sinon éradiquées puisque, selon le philosophe, cela est impossible.

L'homme éprouve la nécessité "**d'être membre d'une société quelconque "** ⁸⁰⁸ où il faut un guide et chaque société, chaque peuple cherchera à s'accroître en population et en territoire, ses forces supplémentaires ainsi créées, il les emploiera à "*se soumettre ses voisins*", le moteur de ces agissements serait essentiellement la crainte de se voir englouti par le peuple voisin "**si on ne le gagne pas de vitesse "** ⁸⁰⁹ , ce qui déclenche des guerres. Ces dernières bien qu'étant pour Kant un "*grand mal*" représentent le mobile qui fait "*passer l'homme de l'état sauvage de nature à l'état social*" ; une tension des antagonismes s'installe et les choses, ainsi perdurent dans le temps, ce qui génère des situations que nous avons qualifiées précédemment de paix armée.

La propension de l'homme à fuir la sociabilité, repose chez Kant sur la divergence vis à vis de la conception rousseauiste qui s'étaye principalement sur le fait que l'homme est, chez Rousseau, naturellement bon, alors que le fait social va corrompre ses qualités originelles. Lorsqu'en effet pour Kant, l'homme "rencontre" autrui, en même temps cette rencontre tend à accroître la recherche du bien-être pour soi-même et par voie de conséquence de l'égoïsme lié à ce bien-être qu'il poursuit et ce, au détriment de l'autre individu.

Ainsi, à l'instar des arbres de la métaphore kantienne, qui "**poussent rabougris, tordus et courbés "**, lorsqu'ils poussent en liberté ; alors que ceux des arbres qui poussent en forêt "**s'efforcent à l'envi de se dépasser les uns les autres "** ⁸¹⁰ . Ainsi, toute culture, tout art pareillement que tout ordre social "**le plus beau, sont les fruits de l'insociable sociabilité, qui est forcée par elle-même de se discipliner, et d'épanouir de ce fait complètement, en s'imposant un tel artifice, les germes de la nature "** ⁸¹¹ .

Pour Kant, l'humanité possède la capacité de transcender la causalité naturelle qui est fondée sur l'espérance en l'existence d'un dessein de la nature qui s'impose à l'être humain. Ainsi, on pourrait croire que l'homme vive parallèlement dans l'illusion de sa liberté.

Or, précisément les propos de Kant annoncent la future théorie hégélienne de la "*ruse de la raison*"⁸¹², où la liberté de l'homme s'exprimerait dans sa capacité à surmonter le conflit qui naît des différences d'intérêts en général. Corrélativement, les conflits ne doivent pas être livrés à l'irrationalité afin de pouvoir être surmontés et dépassés.

Les conflits peuvent se présenter en première approche, créateurs d'une fracture, comme s'ils mettaient la rationalité en péril, alors que celle-ci se "récupère" dans l'accord a *posteriori* par la prise en compte des enjeux originels.

⁸⁰⁷ - *Ibid.* p. 165.

⁸⁰⁸ - *Ibid.* p. 167.

⁸⁰⁹ - *Ibid.* p. 167.

⁸¹⁰ - KANT, (E.), *Idée d'une histoire universelle*, in : *Opuscules sur l'histoire*, p. 77.

⁸¹¹ - *Ibid.* p. 77.

⁸¹² - HEGEL, (G. T. F.), *La raison dans l'histoire*, Paris, éditions Plon, 1965. 307 p. Particulièrement page 106 & svtes : "*Cette masse immense de désirs, d'intérêts et d'activités constitue les instruments et les moyens dont se sert l'Esprit du Monde (Weltgeist) pour parvenir à sa fin, l'élever à la conscience et à la réaliser*". P. 110.

Ainsi, l'insociable sociabilité de l'homme constitue **" le moyen dont la nature se sert pour mener à bien le développement de toutes ses dispositions [et] est leur antagonisme au sein de la société "** ⁸¹³ . Cette insociable sociabilité et l'irrationalité apparente des conflits sont les moyens que la nature utilise pour que les fins de la raison se réalisent, d'où la nécessité du droit, qui voit sa réalisation grâce à la constitution républicaine, c'est-à-dire une **" organisation civile d'une équité parfaite [qui] doit être pour l'espèce humaine la tâche suprême de la nature "** ⁸¹⁴ .

Mais, que l'on ne s'y trompe pas, ce n'est pas l'homme seul, l'individu, qui au cours de sa courte vie, pourra aboutir à la réalisation de cette équité parfaite. Si l'espérance de Kant aboutit un jour, ce n'est que l'espèce humaine qui peut y prétendre. A l'instar de l'image du point de l'horizon où toutes les lignes se rejoignent et qui fuient, se dérobent au fur et à mesure que l'on avance, elles fuient devant le regard sans que l'on ne puisse les atteindre ; ainsi, l'observation de cette réalisation recule au fur et à mesure que l'homme avance pour tenter de les rejoindre, et ce n'est que le regard historique qui peut tenter une approche comme pour en rappeler le but que l'homme doit garder présent à l'esprit.

Il en est, semble-t-il de la paix comme de ce point qui se distingue à l'horizon⁸¹⁵. La paix doit représenter un enjeu majeur, présent à l'esprit de tout être humain cependant qu'elle ne peut être atteinte sans le risque de la dilution de l'humanité en chaque homme.

Kant nous dit que les conflits sont les moyens que la nature emploie pour que l'homme chemine et progresse. Cependant, afin que le conflit ne dégénère pas en violence et en guerre, il est impératif que l'homme lui ménage un "espace" reconnu comme tel, c'est-à-dire un statut de reconnaissance de sa vertu d'émancipation de l'homme ou encore une sorte de reconnaissance institutionnelle.

Ainsi accueilli, le conflit offre une possibilité de sa maîtrise, il devrait également offrir la possibilité de changer de niveau logique, nous pourrions ainsi projeter une situation conflictuelle, qui au lieu de se développer suivant une logique de violence, de destruction symbolique, dans le meilleur des cas, nous pourrions espérer l'émergence d'une logique de dépassement des points de vue originels. La paix se présente finalement comme un devoir assigné à l'humanité de l'homme.

Dans sa sixième proposition⁸¹⁶, Kant voit l'homme comme un animal qui a besoin d'un "maître" parce qu'il abuse de sa liberté à l'égard de ses semblables nonobstant le fait qu'étant une créature raisonnable ; il souhaite donc une loi régissant sa liberté. Son **" penchant animal à l'égoïsme l'incite toutefois à se réserver dans toute la mesure du possible un régime d'exception pour lui-même "** ⁸¹⁷ .

C'est la raison pour laquelle il lui faut un maître qui fasse respecter par la loi la possible liberté pour chacun des hommes ; mais Kant pose aussitôt la question : où trouver ce maître ? **"Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine"** ; maître qui à son tour se comporte en homme avec le risque précédent d'égoïsme animal.

⁸¹³ - KANT, (E.), *Idée d'une histoire universelle*, in : *Opuscules sur l'histoire*, p. 74.

⁸¹⁴ - *Ibid.* *Cinquième proposition*, p. 76.

⁸¹⁵ - Ce point qui dans les arts géométriques se nomme précisément point de fuite.

⁸¹⁶ - KANT, (E.), *Idée d'une histoire universelle*, in *Opuscules sur l'histoire*, Paris, GF. Flammarion, 1990. p. 77.

⁸¹⁷ - *Ibid.*

La tâche comme on peut le constater est extrêmement difficile à remplir, cet homme là doit être *"juste pour lui-même et cependant être un homme"*⁸¹⁸. Ainsi, l'homme qui a besoin d'un maître, peut non seulement, mais, doit être éduqué, en conséquence du fait même qu'il est libre et que de cette liberté (perfectibilité), découle le conflit, qui maîtrisé permet à l'homme de progresser.

Du point de vue de l'éducation, le maître est celui qui assurera à l'homme en devenir le "passage", il permettra d'établir un pont, qui permet d'aller d'un point à un autre tout en conservant la distance, au bénéfice de l'apprenant pour passer d'une rive à l'autre, pour passer du désir de savoir, de connaître, de maîtriser à la réalisation par la maîtrise effective. Le maître se présente tel un guide, se gardant de trop d'explications afin que l'apprenant chemine vers l'appropriation personnelle du savoir, de la connaissance et de la maîtrise.

Ainsi, dans le sens kantien, le maître évoqué par le philosophe est également le "maître d'école", celui qui possède la maîtrise, celui encore qui saura montrer le pont entre la vie individuelle et la vie sociale en favorisant l'autonomisation de l'éduquant. Le lieu et le temps de la rencontre de l'individu avec l'autre se présentent comme l'instance de construction bilatérale concrétisée par le conflit, qui maîtrisé offre la chance d'assurer son dépassement.

En la matière, il ne saurait y avoir de modèle préétabli du fait même que nous sommes en présence d'êtres qui agissent librement.⁸¹⁹ C'est par la médiation de la raison que l'homme accède à la qualité d'être humain, l'intelligence théorique de la nature ne suffit pas à déterminer la fin de l'action entreprise.

Le couple liberté/loi, avec pour élément médiateur le pouvoir régulateur, assure *"une véritable constitution civile"* que Kant nomme *"république"*. C'est, selon le philosophe, un état général de la société qui ne se maintient que grâce à cette organisation.

Si les hommes veulent continuer à vivre les uns à côté des autres, ils ne **"peuvent pas se passer d'une pacifique coexistence"** ⁸²⁰, cependant qu'ils ne peuvent pas non plus **"éviter d'être continuellement en opposition les uns avec les autres"** ⁸²¹.

C'est la contrainte de la situation réciproque liée à l'opposition entre nature et raison qui les amènent à établir des lois dont ils sont les auteurs. C'est une **"coalition qui, toujours menacée de dissociation, est toutefois un progrès au niveau général ; elle constitue ainsi une société cosmopolite : idée inaccessible en soi (permettant d'atteindre une paix se maintenant au milieu des actions et de réactions les plus vives des hommes) mais seulement un principe régulateur"** ⁸²².

De là, peut émerger l'espérance d'un état de paix, qui serait contingent au choix que feraient les hommes de se soumettre aux lois qu'ils établiraient et reconnaîtraient. En cela nous rejoignons ici les développements de Kant dans son *Projet de paix perpétuelle* de 1795.

La liberté et la possible violence selon Eric Weil

⁸¹⁸ - *Ibid.* p. 78.

⁸¹⁹ - KANT, (E.), *Le conflit des facultés, in Opuscules sur l'histoire*, Paris, GF. Flammarion, 1990. p. 208.

⁸²⁰ - KANT, (E.), *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Paris, Vrin, 1964. p. 168.

⁸²¹ - *Ibid.* p. 168.

⁸²² - *Ibid.* p. 168.

Le sens du mot liberté, ce "**mot si riche en valeurs émotives que chacun se sent vibrer devant lui, car il représente pour chacun une idée suprême**", qu'Eric Weil développe dans un texte de 1948 dans *Le sens du mot liberté*⁸²³, n'aurait-il pas à voir avec la violence ?

Avant toute chose il convient de comprendre ce que le philosophe entend par liberté, "**Il est impossible de parler, écrit-il, de façon sensée et scientifique, de liberté dans l'acceptation subjective du terme. Que l'individu se sente libre ou non, cela ne signifie rien sur le plan où l'on veut décider de problèmes réels : la science n'a affaire qu'au comportement humain et aux actions, et les protestations purement verbales n'ont aucune importance aussi longtemps qu'elles ne visent et ne provoquent de changement dans le comportement**"⁸²⁴. La liberté ne peut s'exprimer en regard des contingences personnelles de l'individu, celui qui va considérer comme entrave à sa liberté toutes conventions et règles qui rendent possible la "*coexistence et la collaboration des hommes*", ne se positionne pas dans le champ du réel.

Ainsi, pour Eric Weil, "**le prédicat libre ne peut être affirmé ou nié que d'une société**". En fait l'individu dans la société ne chercherait pas la liberté, mais la simple satisfaction personnelle car, "**quand il parle [de liberté] son action montre bien en fait que c'est [la satisfaction] qu'il poursuit**"⁸²⁵.

La liberté ne pourra donc pas se positionner comme absence de restrictions ou d'obligations concernant la loi et les devoirs, sinon elle engage à la tyrannie. Eric Weil exprime que ce qui compte c'est la liberté dans le choix du but. L'homme, être fini, cependant que toujours capable de transcender son naturel empirique, il se trouve toujours dans le besoin, il recherche la satisfaction.

Il est malheureux, mais ne veut pas l'être et "**le bonheur qu'il cherche, il le veut vrai, c'est-à-dire, universel**". En cela, ce ne sont pas les malheurs particuliers qui le rendent malheureux, "**mais l'absence d'un bonheur total qui devrait exister**"⁸²⁶.

L'homme veut savoir ce qui est vraiment bien, son aspiration dépasse sa nature empirique quand il s'interroge sur ce "*qui constitue et produit le bonheur*". Il s'oppose à ce monde et le juge, "**il se voit soi-même comme pure volonté d'universalité. C'est donc cette volonté d'universalité, cette universalité de l'homme, pourtant toujours fini et particulier, qui constitue, aux yeux de la pensée morale la nature de l'homme**"⁸²⁷.

Raison et liberté qualifient l'homme, il est raisonnable car visant l'universalité et il est liberté car capable de raison, mais il est aussi, fait remarquer Eric Weil, "**capable d'opter contre l'universalité et la raison**"⁸²⁸.

⁸²³ - WEIL, (E.), *Le sens du mot liberté*, in *Essais et conférences*, tome second, Paris, Plon, 1971. Pages 99 à 114. 1948 pour la Première édition de ce texte.

⁸²⁴ - *Ibid.*

⁸²⁵ - *Ibid.*

⁸²⁶ - WEIL, (E.), *Philosophie morale*, Paris, Vrin, 1998. 222 p. p. 40.

⁸²⁷ - WEIL, (E.), *Philosophie morale*. Op. Cit. p. 41.

⁸²⁸ - WEIL, (E.), *Philosophie morale*, Op. Cit. p. 43.

C'est donc librement que l'homme choisit la raison, **" parce qu'il aurait pu, et peut, opter pour l'opposé de la raison, la violence... l'homme est liberté indéterminée [et] la liberté peut accepter comme elle peut refuser la violence "** ⁸²⁹ .

C'est après que le choix soit fait pour la raison de la part de l'homme que la raison et la violence se séparent. C'est ainsi que pour le philosophe, seul l'homme qui est raisonnable se sait libre.

Dès lors, une conséquence serait que l'homme peut être bon parce qu'il peut tout de même être mauvais ; cela indique par ailleurs que ces deux termes – bon et mauvais – ne sont vrais que pensés ensemble, tel un couple de contraires. En d'autres mots, l'homme n'est pas naturellement bon, non plus que naturellement mauvais. Ceci traduit pour l'homme une nature double, **" double pour lui-même : une volonté du licite, violence de l'illicite, l'une comme l'autre présentes en lui aussi bien qu'en dehors de lui "** ⁸³⁰ et de façon conséquente cela présuppose la possibilité d'un conflit tant intérieur qu'extérieur.

Par ailleurs, dans leur rencontre avec l'autre, les hommes peuvent, pour de multiples causes entrer en conflit alors qu'en fait ils recherchent la même chose. Les différences sont de l'ordre des faits, il n'y a pas de différence de raison entre individus. Si l'échange et la discussion se font sous l'égide de la raison, le conflit devrait voir son intensité annulée ou à tout le moins diminuée, ce qui assurerait la possibilité de progresser et majorerait l'échange dans la rencontre.

Par contre, dans le cas d'affrontement en termes contradictoires, c'est-à-dire s'excluant l'un l'autre, il en découle une impossibilité de toute discussion dans les faits. Ici la **" volonté ne sera pas entièrement efficace aussi longtemps que subsistera la pluralité non unifiée des discours et des principes "** ⁸³¹ .

Si nous nous référons à notre époque, effectuant le rapprochement à ce qu'écrivait Eric Weil en 1948, les situations ne semblent pas avoir radicalement été modifiées ; **" l'humanité, écrivait-il, n'est pas encore affranchie du besoin naturel ; la violence règne, au moins comme possibilité omniprésente, même entre les groupes les plus avancés ; ce qui subsiste du monde, des mondes sensés, sert trop souvent de paravent dans la lutte pour la maîtrise et déguisements d'intérêts qui n'osent pas s'avouer, préférant égarer ceux qu'on désire soumettre ou tenir en soumission "** ⁸³² .

En effet, la violence, actuellement, présente un caractère protéiforme. Peut-on espérer cependant que son expansion et son intensité actuelles provoquent une prise de conscience qui infléchisse la réflexion vers une quête de sens ? Sens de la violence, de l'échange et de la paix.

Chapitre III Pédagogie du conflit

La relation du couple Paix / guerre dans les pédagogies respectives de Célestin Freinet et de Maria Montessori semble se positionner de manière significative. La pédagogie

⁸²⁹ - Ibid. P. 46 & svtes.

⁸³⁰ - Ibid. p. 23.

⁸³¹ - WEIL, (E.), *Philosophie morale, Op. Cit. p. 44.*

⁸³² - WEIL, (E.), *La violence, Op. Cit. p. 84.*

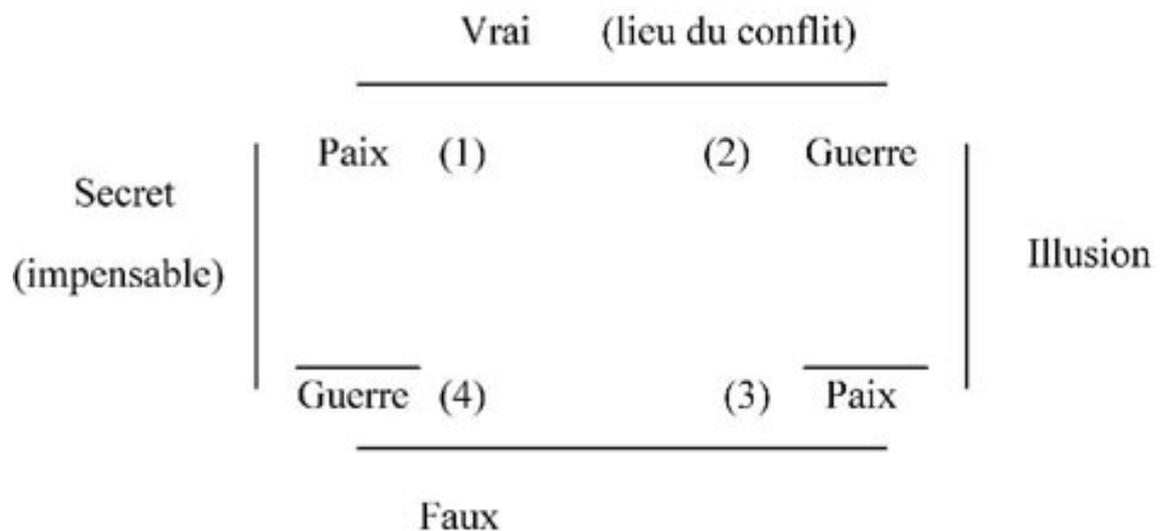
institutionnelle s'inscrit dans la continuité des pédagogies actives, en particulier de la pédagogie de Célestin Freinet. Fernand Oury, Raymond Fonvieille sont des enseignants qui appliquent les techniques Freinet. Ils vont réfléchir aux implications de la pédagogie Freinet dans leur classe en milieu urbain. L'institutionnel va procurer un regard nouveau sur la notion de conflit par rapport à leur prédécesseur.

Pédagogie et conflit

Chez Célestin Freinet

Pour Célestin Freinet, la paix est présentée comme négation absolue de la guerre. Les deux termes se révèlent à nous comme contradictoires et non pas comme contraires, ainsi que nous l'avons présenté. Pour le pédagogue, la guerre doit, à terme, être éradiquée et remplacée par un état de paix entre les êtres humains et entre les nations, même s'il considère que cette tâche ne se fera pas sans heurts, ni sans tenir compte de la durée.

Or, ainsi que nous l'avons développé, les deux termes de paix et guerre ne semblent pas devoir s'exclure l'un l'autre, mais représenter un couple "réel/vrai". Pour faciliter le développement de notre pensée, il nous semble pertinent d'emprunter à Joseph Courtés le schéma sémiotique qu'il développe à propos de l'analyse du discours⁸³³.

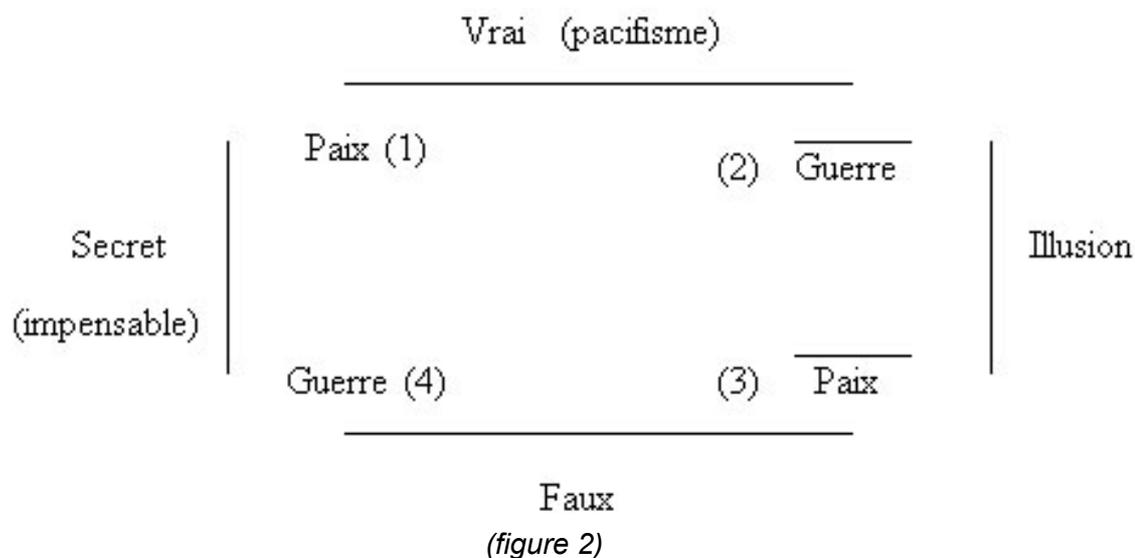


(figure 1)

En rapport à notre développement précédent, nous positionnons le couple : paix(1)/ guerre(2) : (figure 1), comme "vrai", c'est-à-dire comme méta-terme représentatif du système axiologique conforme au vrai que nous déterminons encore comme "bien". Il s'agit d'une jonction positive c'est-à-dire une conjonction. En ce qui concerne la représentation graphique nous établissons la convention suivante : le terme non surmonté d'une barre correspond à la proposition positive, "paix" en (1) par exemple et, le terme surmonté d'une barre, la négation de la proposition, par exemple "Paix" en (3) qui se lit "non-paix".

Si, maintenant nous représentons, selon le même schéma les éléments du discours de Célestin Freinet sur la paix nous obtenons la représentation suivante :

⁸³³ - COURTÉS (J.), *Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation*, Paris Hachette, 1991.



Le couple défini comme représentatif du système axiologique est cette fois le couple : paix (1)/non-guerre(2), (figure 2). C'est la conformité à la pensée de Célestin Freinet relativement aux deux termes, paix et guerre. Cependant, il ne faut pas en conclure, eu égard à ce qui précède, que paix et non-guerre seraient équivalents. Nous avons montré qu'une situation de non-guerre n'était pas pour autant la paix.

Dans le système axiologique ainsi mis en exergue, le vrai, déterminé comme bien, correspond à l'espace et au temps lié à la fonction même de l'éducateur qui place le terme de la paix couplé à la non-guerre en relation de jonction positive, de conjonction, voire même d'identité. En effet, cette situation est renforcée par le couple : guerre (4) / non-paix (3). Il en découle que la guerre est niée par le terme de paix. Le couple paix et guerre se trouve dans cette configuration, placé dans la zone du non considéré, du secret ou encore de l'insensé.

Ce que nous positionnons dans le domaine du "vrai", le conflit, de la figure 1, passe dans la figure 2, dans le domaine du "secret", de l'impensable. Du point de vue de l'école, le "vrai", que nous définissons comme le conflit, (fig. 1), conjuguant les deux termes complémentaires de paix / guerre, favorise l'autonomisation des enfants. Or, l'action pédagogique et son instrumentation, dans le cas de la figure 2, vont faire en sorte que le couple paix et non-guerre soit le modèle d'intelligibilité porteur du sens que lui donne le maître.

Inversement, le couple paix et guerre est du domaine du "secret", il est, ainsi que les autres couples, antagoniste au système de pensée du pédagogue. Il en découle que la pédagogie afférente orientera *de facto* vers une organisation conduisant au couple "vrai" et ce, d'une part par rapport à l'espace et d'autre part en relation au temps. Dans un autre cas, si un enfant se situe dans l'une des autres positions, la pédagogie mise en œuvre lui fera suivre le parcours qui le ramènera à la conception vraie : paix et non-guerre.

Ainsi, par exemple un enfant apathique, qui précisément ne se situe ni dans la paix, ni dans la guerre sera stimulé par les activités pédagogiques proposées, comme par exemple lors des conseils où des décisions sont demandées, afin que le temps et l'émulation aidant, il se place dans une relation de paix tout en étant sans guerre ; ainsi le conflit n'a pas lieu d'être.

A l'opposé, l'enfant belliqueux, sera peut être contraint de transiter par la conjugaison guerre/paix, dans la zone du "secret" et grâce aux exercices pédagogiques proposés, une

prise de position par exemple dans un groupe de travail, pour arriver en fin de parcours dans la logique paix et non-guerre. Il se peut encore que le parcours fasse passer l'enfant par le couple non-paix et non-guerre, situation qui correspondrait à un état d'apaisement, pour ensuite en arriver à la finalité pédagogique qui demeure, c'est-à-dire de faire des hommes de paix sans la guerre.

Chez Maria Montessori

En ce qui concerne l'éducatrice italienne, nous pourrions conserver le schéma heuristique précédent. Le "vrai", comme pour Célestin Freinet, se compose à l'identique du couple paix / non-guerre.

Cependant, si pour Freinet, il se créait une dynamique relationnelle liée à l'instrumentalisation pédagogique mise en place, il nous semble qu'il n'en va pas selon les mêmes modalités pour Maria Montessori.

En effet, il nous semble au contraire qu'ici, l'instrumentalisation pédagogique corresponde à un système qui se caractérise plus par le statisme lié à des procédures relativement rigides. Nous avons vu dans la classe de Célestin Freinet que pour un enfant qui ne se positionne pas immédiatement selon la relation, paix / non-guerre, le mouvement autorisait le cheminement entre les pôles permet qu'il la réintègre.

Or, dans la classe de Montessori, bien que demeure dans le couple paix / non-guerre comme étant "vrai", il ne semble pas que l'on puisse envisager une telle situation ; pour un enfant, en cas de déviance par rapport au couple "vrai", le repositionnement souhaité n'est pas médiatisé par une action pédagogique dynamique en lien aux autres enfants.

Un enfant ne réintègrera le "vrai" qu'en relation au cadre, à la structure pédagogique qui est mise en place de manière prédéterminée et qui repose essentiellement sur l'utilisation d'un matériel pédagogique ad hoc, procuré par la maîtresse dont le rôle essentiel est défini par Maria Montessori comme étant celui de préparer le milieu favorable au développement intérieur de l'enfant.

Cette fonction du maître est récurrente et clairement définie, il "**reste dans son rôle de dirigeant et de guide, mais il n'est qu'un aide, un serviteur, pendant que la personnalité de l'enfant se développe par sa propre force en exerçant son activité**"⁸³⁴.

Certes, Maria Montessori entend que dans la classe, le matériel nécessaire à l'éducation soit à l'échelle de l'enfant ; cependant il s'avère qu'une grande rigidité dans la maniement des objets soit requise, ce maniement doit être pratiqué uniquement dans le but pour lequel il a été mis en place.

Le projet éducatif et pédagogique est globalement porté par l'objectif du développement intérieur de l'enfant, c'est avant tout l'activité indépendante qui est privilégiée. L'importance du silence, sur lequel insiste très souvent l'éducatrice italienne, doit assurer selon elle l'intériorisation nécessaire à une grande concentration individuelle.

Ceci place le plus souvent l'enfant comme juxtaposé aux autres. Ainsi positionné, l'enfant ne participe pas à une tâche coopérative, la rencontre à l'autre n'est pas favorisée, ce qui occasionnerait des sources de mise en relation générant d'éventuels conflits.

Maria Montessori parle souvent de la grande satisfaction dont fait preuve l'enfant, au travers de ses manifestations de joie, à l'issue d'une tâche qu'il a effectuée seul et qu'il a

⁸³⁴ - MONTESSORI, (M.), *L'enfant nouveau*, in *La nouvelle éducation*, Paris, juin 1931. pp. 102-110.

réussi. Elle en conclut que c'est ainsi que l'on donne à l'enfant le sentiment de sa propre valeur. C'est en fait ici le travail de "l'esprit absorbant" qui doit avec l'éducation adéquate amener la normalisation de l'enfant.

La formation de la personne

Une éducation à la paix prend sa signification précisément dans l'origine de l'existence des conflits entre individus ; les conflits représentent le moteur de toute progression des relations entre les êtres humains par dépassement des dissensions. Dans le cas de l'adjonction d'un tiers dans cette dualité, cela assure la possibilité de transformation de l'issue du conflit qui, logiquement par développement autogène voit le plus fort gagner ; en d'autres termes : la greffe d'un tiers vise à l'exclusion de la violence aveugle.

Ce milieu particulier de la classe, lié à la conception du travail chez Célestin Freinet, constitue au plan de l'école un lieu que nous pouvons qualifier de "lieu de non-conflits". Le climat de la classe est certes favorable au développement humanisant des potentialités des enfants. Cependant, n'est-ce pas minimiser cette composante humaine, le contraire conjugué de la paix, c'est-à-dire la violence comme risque de dérapage en ne privilégiant qu'un pôle de cet oxymoron ?

Des conflits peuvent naître dans l'espace et le temps "classe" cependant que la loi est établie par l'ensemble des élèves. Cette loi est élaborée par un processus qui se développe dans le groupe, c'est le consensus, mais dans le cas de la classe, les enfants ont-ils tous les moyens à leur disposition, tant du point de vue structurel, que du point de vue de leur maturité, pour pouvoir juger en toute connaissance des décisions qu'ils vont prendre et qui vont les engager dans leur avenir d'écoliers pour l'année ? Or, **" les hommes, et nous pouvons dire également les enfants, sont d'autant plus disposés au compromis qu'on détourne leur attention du problème à résoudre, la reportant des fins vers les moyens "**⁸³⁵. Cependant, dans les conseils, ou à un moindre degré dans le cas des coopératives, un accord sur les décisions relatives aux "choses" n'est pas du même registre d'implication qu'un accord entre les personnes.

Dans le cas de recherche d'un accord entre les personnes, nous sommes en présence d'un conflit socio-cognitif, où des représentations personnelles et divergentes vont s'affronter dans une dynamique interactive où chacun des enfants va prendre en compte le point de vue de l'autre afin de dépasser les différences pour arriver à une réponse commune. Finalement, une fois clarifié par ceux qu'il concerne, le résultat sera intégré à un niveau supérieur de socialisation. Ceci peut s'opérer s'il y a précisément une prise de conscience. Dans le cas contraire, le fait pour un individu, de rendre conforme son point de vue à celui du groupe, et ce, au nom de règles établies ensemble initialement, l'oblige en quelque sorte à respecter ces règles, qui assurent l'harmonie fonctionnelle et structurelle du groupe.

Le travail qui s'opère sur la décision, par le groupe et l'acceptation par l'individu, assure une représentation partagée, commune, qui correspond au but fixé. Cette association individuelle et collective conduit en d'autres termes à établir des liens sociaux répondant au but général fixé par le conseil, instance structurante, et corrélativement, instance des décisions validées.

A l'intérieur de la classe, le fonctionnement et les répartitions des responsabilités sont établis en commun, par consensus, et font référence pour régler les différends qui peuvent survenir. Par conséquent, la classe peut être définie comme un lieu de non-conflit puisque

⁸³⁵ - *Moscovici (S.) & DOISE (T.), Dissensions et consensus, Paris, PUF, 1992. p. 202.*

tout s'y règle par adhésion au sein du groupe sur les moyens plus que sur les fins. Ceci ne veut pas sous-entendre qu'il n'y ait pas parfois des rancœurs de la part des individus mis en cause, se pliant à la majorité d'une part, et à leurs engagements, peut être trop rapidement acceptés, d'autre part. Ces lois, ainsi générées, dans le groupe sont spécifiques de celui-ci et légitimes uniquement dans le contexte territorial considéré, ce qui, de fait, rend quasi impossible le transfert, sans risque de dénaturation de ces mêmes lois. En effet, elles abandonneraient en ce cas, vis à vis de l'individu, leur caractère d'autonomisation au risque de l'hétéronomisation.

C'est l'apprentissage de l'autonomie parallèlement à celui de la démocratie directe, qui se fait dans la classe ; chacun se conforme à la loi qu'il a participé à établir, celle-ci assurant un fonctionnement social possible et cohérent. Les rapports entre pairs sont *de facto* librement débattus et génèrent un consensus d'adhésion en intraterritorialité.

Chez Célestin Freinet, nous pourrions voir dans le concept de "*conseil*" l'instance régulatrice, le médiateur. Cependant, l'enfant a de fait la liberté d'expression au sein du groupe, il peut dire son ressenti, son désaccord ou sa critique ; mais la liberté n'est en fait fondamentalement que le privilège du groupe, signe de totalité, de "pensée unique", et serait en désaccord avec la prise en compte de la pluralité de pensées individuelles et singulières. Ce processus semble être réducteur face à un pluralisme enrichissant. Nous pouvons trouver les mêmes composantes avec les risques de dérive afférents dans la "coopération", autre pièce maîtresse de la pédagogie développée par Célestin Freinet. En effet, dans une réalisation collective, ce n'est pas "mon" œuvre ni "ton" œuvre, c'est "notre" œuvre, englobant pacificateur.

Or, se départir de ce mode d'action et contester, c'est perdre le bénéfice de l'œuvre collective de l'instance supérieure et *de facto* mettre la raison même de son existence en péril. La pensée singulière, si elle est au service d'une aspiration vers un mieux-être collectif, vient enrichir un mouvement de libération de l'individu. Dans le cas contraire, la pensée singulière risque d'être le reflet d'un consensus répondant à des règles qui sont établies certes collectivement, mais rigidifiées par le groupe, voire par un "appareil" dans le cas politique. Dans ce dernier cas le degré accordé à la liberté conférée à l'individu serait subordonné à celle du groupe, cet individu doit agir et penser par le groupe et non pas par lui-même.

Célestin Freinet et Elise, dont il ne faut pas négliger le rôle important qu'elle a tenu dans ce qui plus tard est devenu le mouvement de *l'Ecole moderne*, construisent à Vence leur école. Or, au "Pouiller", nom du lieu où s'implante l'école, il se crée des liens de vie *familiale*, Célestin Freinet emploie fréquemment ce terme. Leur rôle à tous deux est dans bien des cas celui des parents de substitution, dans certains récits d'enfants les éducateurs sont quelques fois nommés *papa* et *maman Freinet*. Ceci est révélé particulièrement lors de l'accueil des enfants réfugiés espagnols que le couple reçoit au moment des événements de la guerre d'Espagne.

Une communauté d'esprit basée sur la famille implique que la spontanéité originelle de l'enfant se trouve néanmoins influencée et en quelque sorte dirigée. L'enfant dans une telle situation, ne peut pas faire les choix délibérés qui lui permettraient de développer sa spontanéité. La libre décision est restreinte et nous sommes assez éloignés des éléments permettant l'autonomie ou *a fortiori* le *self-government*. En effet, l'instituteur bénéficie de prérogatives indéniables au nombre desquelles il faut signaler l'orientation, de manière inévitable et non obligatoirement explicite des décisions qui peuvent être prises lors de vote, dans le cas des conseils par exemple.

Les règles établies, tout en n'étant pas imposées, sont néanmoins "pressenties" par les enfants, car le pédagogue contribue à leur élaboration. Celui-ci par ailleurs, reste l'instance d'appel en cas de différends, il ne peut donc pas être neutre en la matière. C'est un adulte face à des enfants, le poids de ses paroles n'est pas égal à celui des paroles des enfants ; de plus il bénéficie du droit de veto en situation extrême. Du côté du politique, nous pourrions dire qu'il s'agit là d'une tendance monarchique constitutionnelle, majorée par rapport à un régime démocratique⁸³⁶.

Hors de cette microsociété qu'est l'école, les enfants et les adolescents, voire les jeunes adultes, rencontrent la société en vraie grandeur. Ils ne sont plus les participants directs des débats législatifs. Les données liées au connu ne sont plus identiques car la démocratie est dans ce cas représentative et les lois sont votées par des représentants, certes élus. Le système que ces personnes, une fois adultes, ont vécu dans le cadre de la pédagogie développée par Freinet et son mouvement, leur apporte des éléments qui peuvent les aider à comprendre le fonctionnement législatif, cependant qu'ils ne sont plus, dans ce cas en vraie grandeur, les acteurs décisionnels directs.

Du côté de l'extraterritorialité de l'école, les individus entrent en confrontation avec des points de vue qui peuvent générer des conflits, et ceux-ci n'auront pas toujours la possibilité de les solutionner sous un aspect consensuel comme dans le cas du conseil vécu en classe.

Nonobstant l'opposition "intra" et "extra" territorialité, les procédures liées au conseil permettent, à l'école néanmoins, de développer l'apprentissage de l'autonomisation des élèves ainsi que l'approche démocratique dans la classe.

Dans la vie communautaire de la classe, l'autocritique ou confession publique, à laquelle les élèves peuvent avoir à se confronter lors de conseils, ne dépossède-t-elle pas l'individu du droit de son désaccord ? Il n'a plus, dans ce cas, l'autonomie nécessaire pour exprimer son point de vue, il doit s'en remettre à la *loi* du groupe. Il doit finir par reconnaître et accepter implicitement une instance supérieure à laquelle il s'aliène, c'est-à-dire celle du groupe. Dans le cas où un individu exprime son désaccord, il risque de mettre en péril l'existence même du groupe qui lui donne son statut de parole et de responsabilité, il devient dissident et par là même entre dans le camp contre lequel le groupe lutte et est taxé de réactionnaire, du point de vue du groupe. Dans ce lieu de non-conflit institué, le ciment est le travail, libérateur, selon Célestin Freinet. Ce travail est conduit de bout en bout par un individu ou une équipe. De ce lieu particulier, le conflit est évacué vers la périphérie de la classe. Les instances *d'accueil* seront en conséquence extérieures, ce seront : la famille ou la *bande*, selon les circonstances ou le contexte environnemental. Les données de constitutions familiales ayant évolué dans le temps, les enfants sont beaucoup plus qu'avant livrés à leur propre liberté et manquent d'un encadrement structurant leur permettant l'apprentissage de solutions aux conflits qui n'aboutissent pas à la violence.

Si nous considérons maintenant la classe de Maria Montessori, nous avons constaté que l'ensemble du projet de l'éducatrice repose sur l'objectif de normalisation de l'enfant grâce à une qualité, celle de l'esprit absorbant. En d'autres mots, ce sera un enfant qui a, selon elle, réintégré l'ordre des lois de la nature. Le nouvel enfant qui est en gestation dans la classe doit connaître une seconde naissance et une fois devenu adulte, il devra participer de la supernature où une paix éternelle, calme et sereine régnera. Le problème repose pour Montessori sur le combat, qu'il faut éradiquer, entre l'enfant et l'adulte, ce qu'elle va

⁸³⁶ - C'est cet aspect que développe Jakob Robert SCHIMD dans: *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, op. cit. chapitre 4.

s'employer à réaliser par la formation, qu'elle assure elle-même, de la "nouvelle maîtresse" et à son installation dans sa "nouvelle mission".

Dans ce contexte environnemental, tant humain que matériel, il appert que le concept de conflit se trouve marginalisé. Il est évacué de la classe, lieu dédié à la normalisation de l'enfant.

La pédagogie, jusqu'alors évacuait le conflit, actuellement elle est le plus souvent réticente à intégrer, sinon des moyens de solution, du moins la reconnaissance de l'existence de ces conflits. Dans les pratiques, le plus souvent en effet, les conflits ne sont pas pris en compte et se développent jusqu'à la violence, qui elle-même génère en réaction la violence répressive.

L'école n'est pas la vie, rappelait Célestin Freinet, précisément cela nous conduit à interroger ce qu'il en est au sortir du système, ainsi pensé et vécu, qu'est la classe du pédagogue tout de même que la classe de Maria Montessori, cependant que les pédagogies mises en place leurs soient spécifiques. Quels sont les éléments mis en "veille" et qui vont resurgir alors ?

Tout individu - et pas seulement celui qui sort de ce système particulier, cela reste valable pour la classe traditionnelle - va devoir répondre tout au long de sa vie à différentes composantes qui vont l'assaillir, "***l'être humain, pris dans les mailles du symbolisme propre à son espèce, doit toujours à la fois : 1 / affirmer son identité face à l'altérité, 2 / se constituer en sujet d'objets qu'il aime ou rejette, 3 / négocier la place même des identités et des objets dans le collectif des autres sujets, et enfin, 4 / situer ses positions dans le système des signifiants qu'il utilise pour penser***" ⁸³⁷ .

Pour l'individu ces composantes ont un sens global qui constitue sa personne. Néanmoins selon les individus et les séquences que constituent sa vie, chacun va privilégier un pôle plutôt qu'un autre, ce sont ce que nomme Duclos : "***nos penchants***". Et, l'exercice simultané de ces penchants "***par des masses humaines considérables transforment ces penchants en forces sociales, en puissance politique...***" ⁸³⁸ .

L'éducation à la paix aurait donc à se préoccuper également de quatre polarités sachant que l'homme s'institue comme sujet libre (il se situe lui-même), il agit sur des objets (il aime ou rejette autre chose que soi-même), il a besoin d'un référentiel (il situe sujets et objets) enfin, il renégocie sans cesse cet ensemble en parlant avec ses semblables (il transmet et communique).

Transformer la société nécessite, selon Célestin Freinet, d'abord de transformer l'école. Le pivot de cette "révolution", c'est le travail⁸³⁹, celui-ci est repensé comme moyen par lequel l'homme va être l'artisan du monde dans lequel il va vivre ; mais il ne s'agit pas du monde tel qu'on le connaît où l'homme exploite l'homme car ce monde-là génère la guerre.

Ce que doit reconstruire l'homme, c'est un lieu, un environnement social et culturel basé sur le travail responsable, grâce auquel il va pouvoir se libérer, non pas seul et égoïstement mais de manière solidaire dans la coopération.

Ainsi, selon le pédagogue, si l'être humain reconstruit la société de "nature" contre la société industrielle et capitaliste, cela permettra l'émancipation, individuelle et collective,

⁸³⁷ - DUCLOS (D.), *Nature et démocratie des passions*, Paris, PUF, 1996. p. 16.

⁸³⁸ - *Ibid.*

⁸³⁹ - Remarquons que pour Maria Montessori le travail est essentiellement mis en place afin de favoriser le processus d'intériorisation et de concentration chez l'enfant.

qui aura pour conséquence majeure que les guerres n'auront plus lieu d'être. Pour réaliser cela, l'école doit former des êtres émancipés, ou en voie de le devenir. Les techniques pédagogiques doivent obligatoirement changer et reposer sur la spontanéité de la "vie" et l'intérêt de l'enfant.

Ceci implique une nouvelle attitude de la part du maître qui utilise dans ce cas des "techniques" pédagogiques nouvelles.

L'imprimerie est celle qui est privilégiée, autour de celle-ci les autres "techniques" vont s'organiser de façon dynamique, telle par exemple la correspondance scolaire ou les livres de vie, afin de communiquer et de faire connaître de manière interactive les "différences" entre les individus et entre les cultures.

Notons ici la différence à cette précédente conception que nous propose Maria Montessori. Elle postule qu'il s'agit de créer un être nouveau qui, par la reproduction du processus de normalisation de l'enfant, doit générer une supernature pacifiée.

L'éducation à la paix pose le problème de la finalité qu'on lui accorde. Il y a de ce fait alternative entre une volonté de construire une paix que l'on sait être contingente à l'imperfection humaine et donc à reconstruire en permanence et, un pacifisme idéalisant une harmonie universelle qui ne semble guère réaliste.

Il semble déterminant de considérer le positionnement que l'on attribue au conflit dans le cas de l'alternative d'une paix réaliste, confrontée au monde que l'homme construit. Par ailleurs, "l'école n'est pas la vie", comme Célestin Freinet le rappelle, même si l'on considère qu'il réalise projectivement une sorte d'homothétie entre l'école et la société future qu'il souhaite.

Une question demeure relativement à ce qui précède : comment l'homme, au sortir d'un système éducatif, qui aura laissé une empreinte profonde en lui, va-t-il pouvoir faire face aux contraintes imposées par les composantes caractéristiques liées à sa nature ?

Une pédagogie du conflit ?

840

Approche de la Pédagogie Institutionnelle

Dans le prolongement de la pédagogie initiée par Célestin Freinet, en ce qui concerne le rapport du conflit et de l'émergence de sa prise en compte au sein de la classe, un mouvement a pris consistance à partir de la *classe coopérative*. Il s'agit d'une dynamique qui se positionne en tant que "**pédagogie institutionnelle**"⁸⁴¹.

⁸⁴⁰ - La Pédagogie Institutionnelle procède de l'analyse institutionnelle, laquelle, selon René Lourau, est "*une méthode qui vise à élucider les rapports réels, et non pas juridiques ou purement subjectifs, que nous entretenons avec les institutions. Les rapports sociaux réels, tout autant que les normes sociales, font partie du contenu du concept d'éducation.*" Cf. à ce propos : LOURAU, (R.), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Editions de Minuit, 1970. 289 p.

⁸⁴¹ - Pour un développement plus complet du cheminement, riche en événements, concernant la pédagogie initiée par Célestin Freinet vers une Pédagogie Institutionnelle, on se référera aux ouvrages suivants : - LAMIHI, (A.), *De Freinet à la Pédagogie Institutionnelle ou l'école de Gennevilliers, Vauchrézien*, Ivan Davy éditeur, 1994. 154 p. - OURY, (F.), & VASQUEZ, (A.), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Matrice, 1996. 269 p. 1ère édition Paris, Maspéro, 1967. - OURY, (F.), & VASQUEZ, (A.), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1971. 750 p.

Ainsi, dès 1949, Fernand Oury utilise en milieu urbain les techniques mises au point par Célestin Freinet, mais il se heurte à une difficulté inhérente au fait que la mise en place d'une classe Freinet dans une "école caserne", ainsi qu'il nomme les écoles de la banlieue parisienne et des grandes villes, complique singulièrement la tâche de l'instituteur. Fernand Oury va alors chercher des outils, des techniques, appropriés à ce type de classe spécifique, c'est-à-dire des institutions qui devront favoriser l'expression par la parole et tenter par là même de régler les conflits qui surgissent dans la classe.

Jean Oury, frère du précédent et psychanalyste, parle pour la première fois de "Pédagogie Institutionnelle" en 1958 au congrès de l'IPEM⁸⁴², où il fait un "**parallèle avec la psychothérapie institutionnelle, dont il est l'un des représentants**"⁸⁴³.

Suite à des conflits internes entre l'IPEM et l'ICEM⁸⁴⁴, l'Institut parisien disparaît en 1961 avec les exclusions de Raymond Fonvieille et de Fernand Oury. Ces derniers fondent alors le GTE (Groupe Techniques Educatives), lequel groupe se scinde en deux courants entre 1964-1966 ; l'un de ces courants réunit Aïda Vasquez et Fernand Oury qui créent le GET (Groupe d'Education Thérapeutique), quant à l'autre branche, à l'initiative de George Lapassade, elle s'oriente plus directement vers des méthodes d'inspirations anglo-saxonnes telles la psychosociologie et la non directivité rogerienne.

Fernand Oury quitte le GET en 1979 et crée "Genèse de la coopérative", intégrée à l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne), auquel il est toujours resté fidèle.

Aujourd'hui, en ce début de XXI^e siècle, deux groupes importants poursuivent le travail de recherche en Pédagogie Institutionnelle : l'AVPI (Association vers la Pédagogie Institutionnelle) et le groupe TFP (Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle)

Conflit et pédagogie

Positionné dans le contexte pédagogique, le conflit n'est pas définitif, en ce sens qu'il est possible d'en assurer le prolongement par sa régulation, en amont du déclenchement de la violence. Ici, nous serions dans la configuration où l'erreur serait admise. Cette posture confère en quelque sorte un "droit" au risque de voir la violence apparaître.

Ainsi, le développement d'une pédagogie dans un positionnement institutionnel, du point de vue des personnes et des règlements établis par elles, en vue de l'établissement de la loi, répondrait au problème de la non dérive du conflit vers la violence aveugle.

Notons qu'en ce sens Paul Robin et Sébastien Faure auraient quasiment réussi, de manière éphémère certes, la maîtrise du conflit par l'application de l'enseignement intégral.

Pour sa part la pédagogie institutionnelle présenterait la capacité d'incarner la liberté ; entre deux parties en présence et en situation d'affrontement, la nécessité de la présence d'un tiers, permise par l'institution, assurerait une prise de distance face à la prégnance et à l'intensité de l'enjeu.

Selon la définition que donnent Fernand Oury et Aïda Vasquez de la Pédagogie Institutionnelle, deux composantes essentielles à leurs yeux spécifient cette pédagogie.

⁸⁴² - Institut Parisien de l'Ecole Moderne ; Institut Coopératif de l'Ecole Moderne.

⁸⁴³ - HEVELINE, (E.) & ROBBES, (B.), *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Paris, Hatier, 2000, 79 p. p. 11.

⁸⁴⁴ - Cf. à propos des conflits entre l'IPEM et l'ICEM : - FONVIEILLE, (R.), *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien-militant (1947-1961)*, Paris, Méridiens Klincksiek, 1989. 231 p. - BRULIARD, (L.), & SCHLEMMINGER, (G.), *Le mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingts*, Paris, L'Harmattan, 1996. 240 p.

L'une de ces composantes serait d'ordre statique et correspond à **" la somme des moyens employés pour assurer les activités et les échanges de tous ordres dans et hors de la classe "**⁸⁴⁵. Quant à la seconde composante, elle serait d'ordre dynamique, **" comme un courant de transfert du travail à l'intérieur de l'école "**⁸⁴⁶.

De manière synthétique : **" la Pédagogie Institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives "** ; ce qui a pour conséquences, dans cette configuration, que la Pédagogie Institutionnelle **" place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun un engagement personnel, initiative, action, continuité "**⁸⁴⁷.

Dans une organisation selon une pédagogie traditionnelle, les situations rencontrées dans la classe sont souvent anxiogènes : le pouvoir de l'enfant est limité, voire inexistant. L'enfant doit effectuer un travail qu'il n'a choisi que dans de rares cas et ce travail, il doit l'effectuer dans un temps limité, ce qui accroît encore les contraintes qu'il rencontre ; ceci développe plus l'esprit de compétition que l'émulation.

Dans ce type d'organisation naissent inévitablement des conflits, lesquels n'ont que peu de chance d'aboutir à un dénouement qui satisfasse de manière égale les parties en présence ; de ce fait même ils **" interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants "**⁸⁴⁸.

C'est précisément afin de remédier à ces situations, dirons-nous, de fermeture ou encore de blocage, que Oury et Vasquez dans leur projet, envisagent des **" outils conceptuels et des institutions sociales internes "** à mettre en place et le moyen de **" résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux "**⁸⁴⁹. Le maître mot ici est celui d'échange, il permet d'établir dans la classe des interactions qui vont modeler avec le temps le paysage matériel tout de même que le paysage humain. Il se crée des **" situations qui grâce à des institutions variées et variables favorisent la communication et les échanges "**⁸⁵⁰.

Le célèbre triptyque : lire-écrire-compter devient alors au sein de la classe une nécessité, dans ce contexte d'échange, par l'institution de la parole, laquelle acquiert un statut prépondérant. Dans le cadre d'une activité suscitée à l'origine par l'intérêt des élèves, **" les institutions naissent des besoins créés par les activités et la méthode d'enseignement étroitement liée au type d'activité "**⁸⁵¹.

Ainsi, des besoins vont émerger, et pour répondre à ces besoins, à la confrontation liés aux problèmes soulevés, **" se développe une machine à articuler un espace-temps complexe de savoirs, de désirs et de faires ; où chaque faire transporte vers un autre**

⁸⁴⁵ - OURY, (F.) & VASQUEZ, (A.), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967. p. 245.

⁸⁴⁶ - *Ibid.*

⁸⁴⁷ - *Ibid.*

⁸⁴⁸ - *Ibid.*

⁸⁴⁹ - *Ibid.*

⁸⁵⁰ - *Ibid.*

⁸⁵¹ - *Ibid.*

faire, vers un savoir autre, porte au-delà des faires et des savoirs déjà là sous la main
" 852 .

Les auteurs de *Vers une Pédagogie Institutionnelle*, nous mettent par ailleurs sur la piste d'un point fondamental de la classe institutionnelle, à savoir que : **" le mode de liaison entre les divers éléments avait au moins autant d'importance que les éléments eux-mêmes "** 853 . Dans la classe, ce lieu ainsi conçu, **" nous sommes agis, écrivent les auteurs, par différents éléments, mais nous pouvons ainsi agir sur ces éléments...**
" 854 .

Ces propos sont confirmés et prolongés par George Lapassade, qui en 1993, se référant à l'approche interactionniste écrit **" dans cette perspective, l'organisme est lui-même source de comportements. Il est situé dans un milieu mais, par son action, il y prélève des incitations, des messages, des significations... Les organismes construisent leurs environnements, qui deviennent ainsi des situations "** 855 . Par "situations", il convient de comprendre avec Lapassade, qu'il s'agit d'un **" acte collectif et instituant qui fait exister la situation comme telle..."** 856 . Mais sachons également qu'il y a toujours rivalité entre la définition individuelle qui est induite et celle du collectif. Si la situation se définit en un temps (t) pour un individu, elle est cependant antécédente de même que pré-définie par la société en un temps (t-□), ce qui caractérise pour Georges Lapassade **" un trait fondamental de la vie commune "** 857 .

Au plan de la pédagogie, **" la construction de la classe se fait à travers des affrontements, des compromis, des stratégies et des négociations, parce que la relation pédagogique est fondamentalement conflictuelle, même si le conflit est masqué lorsqu'un enseignant est capable de mettre en place un dispositif qui fonctionne bien "** 858 . En effet, le maître est à la fois instituant de la construction avec les élèves de sa classe, mais il est également **" porteur d'un institué qui vient d'ailleurs "** 859 . C'est-à-dire de l'institution Ecole et de l'Etat.

Une approche actuelle du conflit

Selon une étude récente⁸⁶⁰, **" si dans les différentes situations d'enseignement la négociation est omniprésente et acceptée, elle n'est pas souhaitée par les**

852 - IMBERT, (F.), *Médiation, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994. 132 p. p. 116.

853 - Cf. OURY, (F.) & VASQUEZ, (A.), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris Maspéro, 1967. p. 102. Les auteurs emploient à dessein la métaphore de l'Atomium. Cet édifice symbolique créé et construit pour l'exposition universelle de Bruxelles en 1958 évoque la notion de l'atome et met l'accent sur les énergies tant ponctuelles que globale, ainsi que sur les liens qui en assurent la circulation.

854 - *Ibid.* p. 106.

855 - LAPASSADE, (G.), *Guerre et paix dans la classe, la déviance scolaire*, Paris, A. Colin, 1993. 63 p. p. 8. - Souligné par l'auteur.

856 - *Ibid.*

857 - *Ibid.*

858 - *Ibid.* p. 10.

859 - *Ibid.* p. 10.

860 - *Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe*, collectif, in *Revue Française de Pédagogie*, N° 139, avril, mai, juin 2002. pp. 107-119.

professeurs lors de situations conflictuelles qui les opposent à leurs élèves " ⁸⁶¹ . Il y a dans la classe des règles, explicites ou implicites, qui sont garantes de l'ordre assurant un fonctionnement linéaire sans heurts majeurs.

Précisément, lorsque ces règles présentent un caractère implicite, leur remise en cause peut fort bien être de mise, et les élèves vont s'engouffrer dans cette brèche et rechercher la négociation. Or, négocier sur le plan de la discipline contraint *de facto* le professeur à envisager un nouveau type de relations qui induit une situation d'enseignement nouvelle également.

C'est sans doute là que la pédagogie de type institutionnel peut jouer son rôle, nonobstant le fait qu'il existe un domaine négociable, il demeure un champ, qui quant à lui, ne l'est pas, tel par exemple le respect dû de manière bilatérale aux personnes en présence : enfants ou adolescents et adultes ainsi confrontés.

Traditionnellement, en cas de conflit entre un enseignant et un élève qui perturbe le bon fonctionnement de la classe, l'issue la plus fréquente est référée au statut autoritaire de l'enseignant, que lui confère sa fonction.

Or, "**la sévérité des professeurs traduit leur volonté de ne pas perdre la face au regard des autres élèves de la classe "** ⁸⁶² .

En d'autres termes : en cas de conflit opposant un professeur à un élève, c'est le statut du premier qui est en jeu face au groupe classe, dans l'immédiat d'une part, mais également face aux actions "**préventives vis à vis des indisciplines futures "** d'autre part. Du point de vue éducatif, nous savons, ainsi que le rappellent les auteurs, que "**pour être efficace, une sanction doit être acceptée, c'est-à-dire comprise non seulement par l'élève incriminé mais également par ses pairs "** ⁸⁶³ .

Nous voyons ici précisément le lieu et le temps où peut se positionner une phase possible d'institution, à savoir : faire la loi ensemble, afin qu'elle soit respectable et respectée par tous les protagonistes, élèves et professeur. C'est faire en sorte "**que les élèves découvrent que la liberté de chacun commence avec celle des autres "**, et non pas que la liberté de l'un s'arrête où commence celle de l'autre, selon la maxime fort répandue, qui "**si tel était le cas [il s'avérerait] que nous serions en guerre perpétuelle, puisqu'un être humain ne grandit qu'à s'affirmer progressivement, accroître ses pouvoirs et ses libertés "** ⁸⁶⁴ .

Dès lors, nous sommes en droit de penser que le conflit est une occasion de progresser au plan du civisme, ce serait le moment de réactualiser "**les règles fondamentales, d'en (ré) actualiser d'autres et d'en établir de nouvelles "** ⁸⁶⁵ . Dès lors, il y a glissement d'une situation purement réglementaire, qui ne supporte pas la négociation, vers une situation contractuelle qui concerne des points spécifiques de fonctionnement.

Ainsi, afin d'éviter de répondre à la violence par une autre forme de violence qui n'apporte pas de solution satisfaisante quant au bon fonctionnement de la classe, ni au plan collectif ni au plan individuel vis à vis de l'élève impliqué ; il peut être salutaire d'éviter

⁸⁶¹ - *Ibid.* p. 108.

⁸⁶² - *Ibid.* p. 116.

⁸⁶³ - *Ibid.*

⁸⁶⁴ - DEFRANCE, (B.), *Apprendre que la loi est perfectible, in Education à la citoyenneté, Paris, Magnard, 1996. p. 29.*

⁸⁶⁵ - DEFRANCE, (B.), *Op. Cit.* p. 117.

une sanction prise dans l'urgence de la situation conflictuelle, donc de la différer, tout de même que d'adapter son intensité et d'éviter une personnalisation du conflit qui occulte son possible dénouement sous des enjeux psychologiques.

De ce qui précède, nous pouvons faire le constat que l'approche institutionnelle prolonge de manière significative les pédagogies de Célestin Freinet tout de même que celle de Maria Montessori. Pour celle-ci, ce qui la caractériserait, ce serait le puérocentrisme où l'enfant agit selon ses intérêts, ses besoins ; il est respecté dans sa spontanéité, mais qu'en est-il du point de vue de sa construction identitaire ? Bien que cette pédagogie favorise l'affirmation de l'identité, n'est-elle pas faussée en la référant de manière insuffisante " **à la place du sujet dans son milieu et son histoire** " ⁸⁶⁶ .

En ce qui concerne la pédagogie de Célestin Freinet, G. Lapassade, en regard de celle-ci, qualifie l'enfant de " **sujet intégré, dont l'identité est subjuguée... la spontanéité enfantine trouve un cadre institutionnel qui l'intègre, mais, ajoute-t-il, la coopérative ne favorise-t-elle pas le conformisme à l'institution ? Culpabilisant la déviance au nom de la coopérative prise comme valeur référentielle, ne met-elle pas à l'abri des critiques fondamentales une institution qui représente un cadre parmi d'autres ?** " ⁸⁶⁷ .

En définitive, il conviendrait selon Lapassade, de favoriser l'émergence d'un "sujet libéré" qui présenterait une identité authentique, pour lequel cette identité serait le produit "de la tendance à l'expression du moi"⁸⁶⁸. L'élève : "sujet libéré" témoignerait ainsi de congruence, c'est-à-dire qu'il serait "transparent et cohérent avec lui-même" et ceci grâce à une action non-directive cependant qu'incitatrice, laquelle en l'occurrence ne signifie pas "influence nulle", du fait même des interactions qui procèdent de cette production. Cela induit la question qui est de savoir " **si la construction de l'identité d'un élève sera la même pour tel ou tel éducateur ?** " ⁸⁶⁹ .

A l'école, la réalité institutionnelle qui pourrait être ainsi créée se démarque de manière radicale de ce que représente le conflit dans son contexte social, lequel, dans ce cas, débouche dans sa résolution en l'application soit de la bonne volonté au mieux ; mais ce cas de figure ne permet sans doute pas de rétablir l'état de satisfaction des parties opposées, antérieur au conflit ; ou bien, en cas d'impossibilité de solution concertée, l'issue est d'ordre juridique par l'application d'un code qui tranche légalement, mais qui crée aussi du ressentiment, car trop souvent général et ne s'appliquant pas spécifiquement aux cas particuliers.

Quand, par contre, lors d'un conflit, la parole instituée permet de remplacer sa résolution insatisfaisante, qui serait celle des coups⁸⁷⁰, cette parole permet de réduire l'intensité de la tension explosive qui risque de déborder en violence, tant verbale que physique, elle en assure la médiation nécessaire. Ensuite, ce pas étant franchi, elle offre la possibilité d'instituer le silence comme temps réactif, comme suite à l'agressivité verbale, assurant un prolongement dans le temps vers une résolution positive.

Le conseil, clé de voûte du système propre à la Pédagogie Institutionnelle

⁸⁶⁶ - LAPASSADE, Op. Cit. p. 55.

⁸⁶⁷ - Ibid.

⁸⁶⁸ - Ibid.

⁸⁶⁹ - Ibid. p. 56.

⁸⁷⁰ - Cf. OURY, (F.) & VASQUEZ, (A.), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967. pp. 81-101.

Le conseil est considéré par Oury et Vasquez comme clé de voûte du système car, à même de créer de nouvelles institutions, et ce, de manière dynamique ; il est de ce fait indispensable qu'il reste ouvert, ce qui dans le cas contraire risquerait fort de le scléroser et de le rendre inopérant.

Lors du conseil, les rôles attachés aux statuts en viennent à tomber. Les communications qui s'établissent alors peuvent se faire à la manière des relations sociales et non plus scolaires. Le travail scolaire habituel cesse pour un temps donné. Au sein du conseil le maître "**devient un citoyen comme les autres et le pouvoir exécutif appartient au président de séance, les pouvoirs judiciaires et législatifs à l'ensemble du groupe**" ⁸⁷¹, cependant que le maître conserve son droit de veto, assurant ainsi le retour à un fonctionnement attendu en cas de dérive, dans ce cas, il garde en cela sa responsabilité légale et morale face à l'institution-école.

C'est en ce sens que les auteurs écrivent que le conseil est "l'œil du groupe" car il permet d'observer. Les comportements relationnels deviennent lisibles aux yeux de tous. Pareillement, les problèmes peuvent dès lors être exprimés, problèmes qui souvent apparaissent comme des conflits. Ainsi posés avec le recul du temps, ces problèmes ont plus de chance d'être clarifiés, des solutions sont apportées collectivement, elles sont débattues au sein du groupe et s'imposent si elles paraissent justes pour le groupe. La solution retenue devient *loi*, un pas est franchi vers plus d'autonomie.

Il est également à considérer que les problèmes risquent parfois de "s'éterniser", le progrès consistera alors en un apaisement et dans la perte d'intérêt manifesté pour le conflit. Nous constatons ici qu'il est indispensable d'assurer la parole tant à l'individu qu'au groupe. Ceci garantit la possible résurgence de conflits anciens qui n'ont pas trouvé de solution, et, s'ils réapparaissent, c'est qu'ils témoignent d'une inévitable prégnance, individuelle ou collective et qu'ils devront un jour ou l'autre obtenir un dénouement.

Le travail de la parole pour dénouer le conflit

Nous pouvons emprunter le chemin que suit le statut de la parole de la pédagogie traditionnelle, où la parole est confisquée - ou du moins annexée - par le maître, celui qui sait et possède le pouvoir, à la pédagogie nouvelle, puis à la pédagogie institutionnelle. Ce chemin est celui qui conduit de la morale à l'éthique. La morale a recourt à des règles⁸⁷²; l'éthique, quant à elle exige le sujet, où il y a nécessité que la loi se substitue à la règle. Entendons, avec Francis Imbert, "**loi comme exigence de séparation, de différenciation, de désajustement de la forme, du moule, du tout**" ⁸⁷³.

Cette différenciation naît de la séparation symbolique de l'enfant et de sa mère et repose sur le médium de l'apparition du tiers, qui acquiert son statut de la "**référence que la mère fait à la parole de l'autre, le père, en place du tiers symbolique**" ⁸⁷⁴ qui vient précisément opérer cette séparation.

L'importance et la validité de la loi ne se révèlent que lorsque apparaît un dysfonctionnement ou un conflit. Les institutions doivent pouvoir servir à répondre à des

⁸⁷¹ - OURY, (F.) & VASQUEZ, (A.). *Op. Cit. p. 83.*

⁸⁷² - Cf. Les travaux de Durkheim.

⁸⁷³ - IMBERT, (F.), *La question du sujet, enjeu d'une éducation à la citoyenneté. pp. 35-48. In Education à la citoyenneté. Paris, Magnard, 1996.*

⁸⁷⁴ - IMBERT, (F.), *Op. Cit. p. 36.*

besoins. Cependant, convient-il d'identifier les prémisses de ce qui deviendra ou non un conflit. Dans un groupe, un état de paix apparente "**permet aux éléments antagonistes qu'il renferme de vivre entre eux dans un état d'indétermination, parce que chacun peut suivre son chemin et éviter les heurts**" ⁸⁷⁵ . Ce propos est confirmé par Francis Imbert quand il écrit que : "**la loi s'oublie quand rien ne se passe. En somme, la richesse des institutions, leur sens, ne pourra naître que d'un échec, d'une transgression**" ⁸⁷⁶ .

C'est dans l'épreuve que les enfants et les adolescents sont en mesure de comprendre le sens des lois qu'ils se devaient de respecter. La classe, tel un mécanisme au fonctionnement harmonieux, vivait sans problème, et puis voilà qu'un événement soudain, imprévu, met à mal l'existence même de cette belle machine. Dès lors, il y a de ce **fait " obligation à l'échange, à la réflexion, à la négociation "** ⁸⁷⁷ . C'est le sentiment de perte, nous dit Francis Imbert, qui fait que chacun se sente à nouveau impliqué dans la vie de la classe : "**ainsi la loi renaît-elle de l'impérative nécessité de coopérer et de ses ratées**" ⁸⁷⁸ .

Ainsi, l'institutionnel permet l'émergence et l'existence de la loi ; cependant, considérons avec Imbert que l'institution n'est pas "toute", en ce sens qu'elle "**ne vaut que pour les processus de translation-altération qu'elle engage, les passages qu'elle ouvre, les transferts qu'elle supporte**" et, assurer par cela la translation "du un-tout au un parmi d'autres"⁸⁷⁹ .

C'est en termes de réseaux qu'il convient de penser les techniques qui sont mises en œuvre afin d'assurer les transferts ; chaque technique autorise ainsi un passage de relais pour se porter plus loin et "**soutient la tension du désir**"⁸⁸⁰ .

Selon Daniel Sibony, "**l'appareil du transfert**" serait "**ancré dans l'humain ; l'homme, toujours selon l'auteur, est en proie au désir de transférer ; c'est le ressort le plus puissant de ce qui le pousse à dire, à faire : à se dégager de soi. Ou encore : l'humain cherche l'amour d'autre chose que lui-même, ou de lui-même à travers autre chose ; dans les deux cas le transfert est impliqué. L'homme est en proie au trans-faire, poussé qu'il est à faire ce qui le dépasse, ou à faire naître les conditions de son dépassement**" ⁸⁸¹ .

Or, le transfert émerge dès que deux personnes sont en présence et impliquées vers une finalité commune ; il est de plus caractérisé par une *demande*. Ce qui spécifie cette situation, c'est que "**le transfert est ce par quoi un Dire s'institue, et déjà se situe, s'expose à d'autres transferts qui le destituent et le jettent dans la quête de nouveaux sites...**" ⁸⁸² .

Ceci est directement en rapport à la nature d'une confrontation, née des résistances en présence, comme symptôme du conflit. C'est en ce sens que Daniel Sibony écrit que "*si le*

⁸⁷⁵ - SIMMEL, (G.), *Le conflit*, Paris, éditions Circé, 1995. 153 p. p. 114.

⁸⁷⁶ - IMBERT, (F.), *Médiation, institution et lois dans la classe*, Paris, ESF, 1995. 131 p. p. 110.

⁸⁷⁷ - *Ibid.*

⁸⁷⁸ - *Ibid.*

⁸⁷⁹ - *Ibid.* p. 112.

⁸⁸⁰ - *Ibid.* p. 116.

⁸⁸¹ - SIBONY, (D.), *Entre dire et faire*, Paris, Grasset, 1989. 397 p. p. 136.

⁸⁸² - *Ibid.* p. 152.

transfert est créatif" c'est grâce à la partie cachée de la résistance, qui a un rapport au *reste*, lequel n'est pas conscient ou encore qui est ignoré. Une technique pédagogique peut donc être créative " **grâce à ce qui de l'être excède l'étant** " ⁸⁸³ , c'est-à-dire au transcendant.

Ceci installe la tâche éducative, caractérisée par ce qui relève de la résistance à l'action de l'éducateur, dans la posture où elle a " **pour visée de réinscrire la loi qui puisse dénouer la chaos. Remettre chacun à sa place, le séparer, voilà bien le travail de mise-en-je que supportent les institutions dans la classe** " ⁸⁸⁴ . Ceci fait que, au final, les liens établis, ou qui du moins s'établissent, entre les différents éléments sont au moins aussi importants que les éléments eux-mêmes, desquels ils sont les enjeux. C'est en cela qu'au delà " **de toute technique abstraitement isolée, ce soit le complexe dialectique de la forme coopérative (réseau articulé d'institution) qui assure le sens** " ⁸⁸⁵ .

Cependant, si la pédagogie de type institutionnelle permet d'établir des lois, toutes les lois ne présenteront sans doute pas le même poids institutionnel, une loi fondamentale peut être, par exemple, *l'interdit de la violence*, c'est-à-dire l'interdiction de la destruction de l'autre en tant que sujet. Si une des finalités de l'école est l'apprentissage, celui-ci doit pouvoir être disponible pour tout élève de la classe, cela suppose qu'il règne dans la classe un climat qui permette cet apprentissage. Travailler, individuellement ou coopérer selon les tâches à réaliser ou choisies, se doit de reposer sur une loi que nous pourrions nommer *l'interdit du parasitage* qui va assurer à chacune et chacun les conditions de son intégrité d'une part, et des conditions optimum de réalisation du travail engagé d'autre part.

Par ailleurs, la finalité de l'école n'est pas uniquement la transmission de savoirs et de savoir-faire c'est aussi un lieu éducatif et structurant où des espaces de négociation sont ménagés. Sachant qu'il y a des éléments négociables alors que d'autres ne le sont pas, comme l'exemple de l'interdit de la violence qui selon nous fait partie du non négociable, négocier suppose que l'enseignant délègue une partie du pouvoir qui lui était jusque là imparti. L'enseignant est par ailleurs le garant de la loi établie, loi qui d'autre part peut se transformer ou bien encore être supprimée du fait même qu'elle n'est plus nécessaire.

Une loi instaurée, afin qu'elle joue effectivement son rôle, requière l'authenticité quant à son respect de la part des membres du groupe ; *a contrario* le manque d'authenticité masque les sentiments qui sont alors contenus, mais qui néanmoins émergeront plus tard dans leur expression, souvent violente, que se soit contre soi-même ou contre l'autre, ce qui a pour conséquence la rupture de la relation.

Une telle pédagogie requiert de la part des acteurs, enfants et adultes, un engagement personnel de responsabilisation qui redéfinit les rapports humains. Certes, la création de ce nouveau milieu favorise les apprentissages, le développement des personnes ainsi que la cohérence du lien avec la vie sociale. Cependant, le choix de l'installation d'une pédagogie de type institutionnel ne semble pas devoir apporter LA solution, car il ne saurait y avoir d'issue au problème de l'apparition de la possible violence de l'homme dans ses relations tant individuelles que collectives. Dans le couple paix / violence, il y aura toujours avant toute discussion ou engagement un choix, conscient ou non, celui que la personne fera eu égard à la liberté qui est la sienne.

⁸⁸³ - *Ibid.* p. 154.

⁸⁸⁴ - *IMBERT, (F), Op. Cit. p. 113.*

⁸⁸⁵ - *Ibid.* P. 115.

Conclusion de la troisième partie

Pour les nouveaux éducateurs, au rang desquels Célestin Freinet et Maria Montessori ont marqué leur époque de manière significative, la paix ne saurait advenir si le système éducatif ne se refond pas et s'il ne se saisit pas du problème de son éducation. Il va donc s'agir pour ces pédagogues de développer un esprit de fraternité. Ce rêve est engendré par le fait que la bonne nature originelle est porteuse d'espoir. L'homme est sorti de son état de nature et il a gagné sa liberté. En conséquence il faut avant tout préserver la nature de l'enfant si l'on veut espérer pouvoir créer un monde nouveau. Cependant, il ne semble pas qu'une éducation basée sur le pacifisme assure à terme un état de paix.

Célestin Freinet, Maria Montessori et plus généralement les nouveaux éducateurs pensent la paix comme un état stable qu'il convient de faire advenir et qui, une fois établi va perdurer. Cette stabilité s'inscrit dans le pacifisme, le "plus jamais ça", et ce à tout prix. Ainsi, dans une telle démarche la valeur du conflit n'est pas prise en compte. Dès lors, il apparaît ici une déconnexion d'avec la réalité objective des relations humaines qui implique la possibilité du mal, de la violence et de la guerre.

Cependant, d'une part, les sciences psychosociales nous apprennent que le conflit à la condition qu'il ne dégénère pas en violence, peut s'il est convenablement pris en compte, être formateur pour l'homme et également pour la société ; la philosophie, d'autre part, nous montre que la raison est un choix, qui laisse ouvert celui de la violence. C'est une expression de la liberté de l'homme. Ainsi, pour se libérer de l'impasse de l'idéologie pacifiste il appert que le conflit, comme violence contenue, reste un moteur de la nature humaine et de son développement.

Le statut que l'on accorde au conflit dans une option éducative nous paraît de ce fait déterminant. L'approche éducative que fait la pédagogie institutionnelle, par la reconnaissance de l'existence du conflit et de son acceptation, correspondrait à la prise en compte de la réalité des rapports humains. L'intégration du conflit dans une pédagogie prendrait sens en regard d'une démarche d'éducation à la paix, cependant qu'il faut garder à l'esprit que la violence est toujours un possible irréductible lié au choix de l'homme, expression de sa liberté tout aussi irréductible.

CONCLUSION

Au sein de l'Education nouvelle, Célestin Freinet et Maria Montessori se sont saisis du problème de la paix à une période cruciale de l'histoire. Ils ont développé des principes éducatifs et des pédagogies dans le sens d'une éducation en vue de l'établissement de la paix. Cependant, ils ont peut être sous estimé la complexité du tissage des enjeux et des considérations diverses en présence en ce qui concerne les rapports qu'entretiennent la guerre et la paix. Cet oxymoron, noyau insécable, les aurait-il effrayé, eux qui ont vécu au plus près un bouleversement inédit dans l'histoire de l'humanité ?

Ainsi, leurs conceptions et leurs actions respectives furent-elles portées par une vision des rapports humains liés fortement au pacifisme.

Or, du point de vue conceptuel, la paix pour Héraclite ne se pense pas sans la guerre, ce sont des *contraires* qui se pensent ensemble dans une indissociable unité. La paix ne se réduit pas à une absence de guerre, diviniser distinctement la guerre ou la paix, c'est manquer le rendez-vous avec le divin caractérisé par l'unité vivante des opposés selon le philosophe. Le dieu n'est ni guerre ni paix : il est de manière indissoluble guerre et paix. La paix est subordonnée au *polemos* et non pas à la guerre, ce qui permet de soustraire la paix à l'alternative réductrice entre guerre et paix. Penser l'une sans l'autre ne serait qu'illusoire.

De son côté Erasme prône l'irénisme. La guerre est condamnée car contraire à la lettre et à l'esprit du christianisme. L'humaniste identifie humanité et chrétienté et pense le catholicisme comme universalisme. L'homme est né pour la paix, cependant qu'il est toujours en guerre. Il doit donc de cela tirer la conclusion des atrocités de la guerre pour établir la paix par la raison, soutenue par la foi chrétienne. A la formule de Végèce : "*si vis pacem, para bellum*", l'humaniste lui substitue : "*si tu veux la paix, commence par la préparer*". La paix fait croître toute chose, elle rend l'homme heureux et ses bienfaits favorisent la majorité des hommes, alors que la guerre détruit tout ce qui amène détresse et misère. La paix du chrétien est la meilleure des choses, elle lutte contre les mauvais penchants qui habitent l'homme et pour lesquels toutes les guerres sont menées, tels l'orgueil, la cupidité et l'ambition.

Cependant, la vie douce et paisible est illusoire. Du point de vue de l'expérience ordinaire, la paix, lorsqu'elle est établie, ne permet pas d'envisager sa pérennité par ce seul fait. Ce qui va conduire Jean-Jacques Rousseau, par exemple, à penser la nécessité d'un pacte comme contrat de paix. Le contrat d'inégalité, propre à l'homme entré en société repose sur le déséquilibre des forces et génère la violence. Cependant, ce pacte ou contrat idéal implique de fait une paix de principe et n'exclut pas la violence et la guerre.

La paix présenterait pour Kant un caractère normatif. L'état de paix n'est pas défini par un état de nature, il doit être institué. Kant introduit le devoir de paix entre les hommes pour que la vie devienne possible entre eux. L'homme ne recherche pas la solitude, mais sa confrontation à autrui génère son agressivité. La caractéristique de l'être humain serait qu'il a la capacité d'être à la fois belliqueux et pacifiste. La contrainte est alors de faire cohabiter ces différences non réductibles, cela n'est envisageable qu'en instituant le *devoir de paix* qui repose sur des règles de droit. Le philosophe est ainsi conduit à établir son *projet de paix perpétuelle* qui doit, selon lui, garantir la pérennité de l'état de paix entre les nations. Cela

suppose pour l'homme, individuellement et collectivement, qu'il développe son autonomie, par laquelle il fait de "la loi", sa loi. Il en va de même pour les nations par extension.

Des penseurs ont développé des projets qui tentent d'établir la paix par le droit, alors que la guerre perdure entre les groupes humains. Ceci laisserait à penser que les Etats se situent quant à leurs relations entre eux dans un état de nature. Ainsi, les contrats établis peuvent être rompus à tout moment et de façon unilatérale.

L'homme n'est pas à l'abri des risques de violence liés à sa nature. Il en va ainsi dans l'histoire, comme dans le développement de la personne et celui des sociétés humaines. Il semble que le conflit maîtrisé soit libérateur quand il aboutit à une situation plus juste pour les parties en cause. *A contrario*, la négation du conflit et de sa prise en compte sont susceptibles d'excès réducteurs qui enveniment les situations, ce qui occasionne des risques de violence accrus.

La violence peut par ailleurs être entretenue en direction d'un ennemi, intérieur ou extérieur ; c'est précisément ce que l'éducation sous la III^e République s'est employée à faire à l'égard du voisin Allemand en développant l'esprit de revanche après la défaite de 1870. Il est tout à fait possible ainsi, en mobilisant les énergies de la jeunesse, de "fabriquer des hommes de guerre" qui, le moment venu n'auront de cesse de se jeter, avec l'idée de la bonne cause et de la guerre juste, dans une guerre qui a eu les conséquences que l'on connaît. Suite à cette triste période, de nouveaux enjeux "guerriers" se sont dessinés. Du point de vue national, la notion de citoyenneté en France a du mal à côtoyer le concept de citoyenneté européenne tel qu'il est envisagé dans le traité de Maastricht. Comment dans ce cas ne pas créer la confusion dans l'esprit d'un enfant quand, en éducation civique, l'enseignant souhaitera lui faire approcher le concept de citoyen ? Au plan économique, industriel et social l'individualisme, l'élitisme et la recherche de la performance ne semblent pas propices à établir des rapports harmonieux entre les hommes.

Célestin Freinet, habité par de fortes convictions pacifistes, a refusé avec beaucoup d'autres hommes et femmes que la guerre puisse toucher de nouveau les jeunes générations. Il a mis en place une pédagogie et son instrumentation spécifique qui, selon lui, devaient permettre de construire des hommes nouveaux, des hommes de paix.

Contrairement à la plupart des penseurs du mouvement de l'Education nouvelle, dont les idées "**généreuses lancées par des pédagogues qui, n'étant plus, s'ils ne le furent jamais, instituteurs, ne peuvent évaluer avec exactitude la situation qu'ils proposent de modifier**"⁸⁸⁶, Célestin Freinet reste un instituteur, il enseigne dans sa classe. Il pense qu'il est nécessaire de développer une pédagogie populaire qui doit assurer la révolution sociale et promouvoir la paix, afin que la guerre disparaisse.

Il s'agit pour Célestin Freinet de transformer l'éducation au service du prolétariat et toute "**organisation chimérique... abstraite du monde et de la civilisation (est) contraire aux nécessités**"⁸⁸⁷. De fait, il s'insurge contre toute forme de dogme, qu'il soit laïc ou religieux, que l'action soit menée par la société au service du capitalisme ou qu'elle le soit par la religion avec l'imposition d'un dogme. Dans un cas comme dans l'autre, selon lui, la possible émancipation de l'individu est gommée et celui-ci demeure dans un état de passivité permissive aux risques des idées les plus folles.

L'enfant dont parle Freinet, n'est pas l'enfant idéal, c'est l'enfant du peuple, celui qui est dans sa classe. Entre le pédagogue et ceux, parmi les novateurs "**qui poursuivent**

⁸⁸⁶ - FREINET (C.), cité par Elise Freinet in *Naissance d'une pédagogie populaire*, Op. Cit. p. 319.

⁸⁸⁷ - FREINET (C.), *Ibid.* p. 85.

la réalisation dans la société actuelle de l'école idéale, abstraite du monde dont ils sentent la profonde influence destructrice " ⁸⁸⁸ , s'instaure une rupture. Il voit par ailleurs dans le mouvement de l'Ecole Nouvelle " *des implications bourgeoises manifestes* " .

Célestin Freinet élabore ainsi des techniques en praticien, il s'oppose aux théories qu'il conviendrait d'appliquer et qui, selon lui, ne répondent pas aux besoins profonds des enfants. Il convient de noter que Célestin Freinet réalise une œuvre singulière sur la base de relations interindividuelles du point de vue des élèves de la classe, puis intercollectives entre classes de villages ou de villes différentes y compris au-delà de l'hexagone.

Sa démarche s'ancre dans le concret du quotidien avec des pratiques de construction de la réalité telles que celle de l'imprimerie qui prend son sens dans celui que lui donne l'enfant, mis en situation par son acte d'imprimer. Il va ainsi promouvoir et organiser à partir du texte libre et dans son prolongement les fiches de travail, les bibliothèques de travail (B.T.), les livres de vie.

Le travail est le levier qui doit permettre cette émancipation. Mais ce n'est pas le travail "ersatz" qui n'est que l'occupation du temps, sans motivation constructive. Il s'agit du travail libérateur de l'individu et de la société à venir. Une société où l'homme ne sera plus l'exploiteur de l'autre. C'est précisément la révolution sociale qui permettra de l'accomplir. Mais auparavant, c'est la révolution à l'école qui l'assurera en formant des individus libres et en voie d'autonomisation. Il est nécessaire de redonner sa vraie dimension à la vertu du travail. C'est également le travail-jeu qui doit remplacer le "*jeu-haschich*", ce jeu qui endort l'énergie de l'enfant et l'installe dans la passivité quant aux réalités sociales qui l'entourent. Alors que le travail-jeu, celui où l'on prend du plaisir, permet à l'enfant de se construire avec les moyens qui lui sont propres, afin de développer ses potentialités. Ainsi, quand il sera adulte, il constituera avec les autres hommes une possible société émancipée qui refusera la violence et la guerre.

C'est le travail artisanal, rural, qui sert de modèle d'une manière analogique. Le travail d'usine, le travail industrialisé, qui découpe en tranches les travaux, est au service de la société capitaliste qui favorise la guerre, Célestin Freinet ne cessera de le répéter. Alors que le travail, tel qu'il le conçoit est instinct, il est émancipateur de l'homme et de la société où coopèrent les individus pour construire un monde à leur mesure.

L'éducation doit apprendre aux enfants la démocratie en la leur faisant vivre directement dans la classe. C'est ainsi qu'ils apprendront selon Freinet à se libérer. Ainsi, peu à peu, la guerre reculera si tous les hommes coopèrent effectivement, au plan national comme au plan international. Mais cela prendra beaucoup de temps, sans doute plusieurs années, voire plusieurs générations, l'éducateur en est conscient.

Mais, les pratiques éducatives développées par Célestin Freinet ne sont-elles pas sous-tendues par une vision utopique de l'action de la pédagogie sur la nature humaine, en ce sens que : la mise en place d'un certain type de relation pédagogique serait transmissible à l'identique au niveau macrosocial ? Pour Freinet, la pédagogie socialiste assurerait une progression de l'émancipation de l'homme par la base et, avant tout grâce à la tâche éducative de la société, réalisée par la formation de la jeune génération dès l'école.

Cependant, le mouvement initié par le pédagogue provençal répond à des aspirations profondes, il a précisément fait de nombreux adeptes qui s'y sont retrouvés au cours des années. Nous pouvons constater que les techniques proposées ont eu un vaste écho. En conséquence, nous pouvons dire que, si une technique joue un rôle essentiel, c'est

⁸⁸⁸ - *Ibid.* p. 82.

qu'elle symbolise, ou catalyse une rupture radicale existant simultanément dans les champs culturels et dans la société.

Le système axiologique que semble privilégier Célestin Freinet, et qu'il met en pratique dans sa classe, se présente comme le couple paix et non-guerre, ce qui dénierait tout sens au conflit et à sa maîtrise comme facteurs positifs assurant des relations humaines qui relèvent du "vivre ensemble". Toute négociation, significative de la maîtrise de la dualité entre la paix et la guerre devient alors insensée. Les deux termes pour Célestin Freinet fonctionnent dans une relation contradictoire, ils sont de ce fait exclusifs l'un de l'autre au regard de la logique, ils ne peuvent donc pas se penser ensemble. De ce fait, la classe est vécue comme un lieu de non conflit qui, pour ne pas être éradiqué, est néanmoins rejeté à l'extérieur et réapparaîtra inévitablement à un moment ou à un autre.

L'émancipation de l'homme, son apprentissage et la maîtrise de sa liberté gagnée devraient, selon Célestin Freinet, lui garantir l'éradication définitive de l'état de guerre dans son environnement. Or, compte tenu des composantes inhérentes à la nature humaine qui, chaque jour s'offre à nos regards et à nos réflexions par ses expressions de violence, cela ne nous semble pas fonctionner ainsi. Le conflit d'idées, né de la rencontre avec l'autre, quand il en vient à s'emballer, lorsqu'il se fracture, est à l'origine des violences. Lorsque les conflits ne sont ni reconnus comme éléments des relations naturelles entre les hommes, ni acceptés au sein du champ éducatif, la possibilité de les maîtriser, à l'articulation entre paix et violence, est compromise dès lors qu'ils apparaissent de manière "sauvage". Dans ce cas leur valeur formatrice n'est pas mise à profit.

Ainsi mise en place, la pédagogie proposée est la construction d'un modèle de non-conflits que nous pouvons qualifier d'utopique en ce sens qu'elle est contestataire à son origine et qu'elle repose sur des vues imaginaires quant à l'égalité des individus dans un groupe et ne peut être transférée sur le plan macrosocial. D'autre part, le caractère d'insularité coupe le groupe de la réalité sociale ; si l'école de Célestin Freinet s'ouvre néanmoins sur l'extérieur par la classe promenade, les visites aux artisans, l'imprimerie et la correspondance scolaire par exemple, il reste au demeurant que nous assistons à un *retranchement* dans la classe, c'est le groupe qui écrit et imprime. Même si les élèves échangent avec d'autres classes, ces actions ne sont-elles pas plus du ressort de l'information que de la communication ?

Du point de vue de Maria Montessori, la paix, qui est une construction, se présente, pour employer un terme actuel, de manière fractale ; c'est-à-dire où l'unité de la forme trouve sa construction dans l'irrégularité, dans la fragmentation qui génère l'ensemble. Ce qui a lieu dans la rencontre entre individus au sens large, à savoir entre les enfants eux-mêmes, entre les enfants et les adultes se retrouve selon elle également représenté à l'échelle des nations.

C'est précisément entre les adultes et les enfants qu'il faut d'abord éliminer les conflits. Ainsi, conjecture Maria Montessori, les adultes qui n'auraient pas connu de conflits initiaux ne seraient, pas des êtres belliqueux. Il faut, selon elle toujours, développer la tolérance, cette capacité à reconnaître que l'autre est à la fois semblable et différent.

Cette conception, s'appliquant à l'échelle des rapports interindividuels, tout de même qu'aux rapports que doivent entretenir les civilisations ainsi que les religions entre elles, en vue de l'établissement d'une harmonie universelle, c'est à l'enfant qu'il revient de "bâtir l'homme", selon son expression, afin de créer une nation unique⁸⁸⁹.

⁸⁸⁹ - MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Op. Cit. p. 94.

Il faut que tous les hommes cessent de se "**considérer comme des individus isolés, en concurrence les uns avec les autres pour la satisfaction de leurs besoins immédiats**" ⁸⁹⁰ .

Assurer le progrès "social organisé" en vue de la paix dans le monde, nécessiterait selon Montessori, la compréhension et la transformation des phénomènes sociaux, afin de pouvoir les transformer, d'où le but que devrait se fixer une science de la paix. Le rôle de l'éducation est majeur en ce domaine. Il convient "**de mettre en acte la valeur potentielle de l'homme, lui permettre d'atteindre le maximum de ses dynamismes, le préparer vraiment à changer la société humaine, à la faire passer sur un plan supérieur... [qui est] la civilisation, ou, en d'autres mots, la création d'une supernature**" ⁸⁹¹ .

Or, si l'espoir est noble, n'est-ce pas cependant nier une composante fondamentale des relations humaines, tant individuelles que sociales ? Dans cette logique, la nature même du conflit s'en trouve évacuée et déniée de tout sens. C'est en cela que Maria Montessori modèle ses classes comme sphères de non conflit, où la maîtresse montessorienne est dévouée corps et esprit au développement de l'enfant, être avec lequel il ne faut pas entrer en conflit.

Outre cela, Maria Montessori semble adhérer au courant positiviste, mais souvent les développements scientifiques qu'elle nous propose se présentent de façon contradictoire en regard des justifications philosophiques de ses options. Dès 1915, elle décrit, par exemple, la "*maison des enfants*" comme un laboratoire de recherches qui conduit à approcher l'âme de l'enfant quant à son développement. Les principes qui semblent être à la base des options éducatives et pédagogiques de Montessori se révèlent du domaine de l'immanence et du vitalisme. Le concept du plan de construction immanent mis en lumière par le concept "*d'embryon spirituel*". N'écrit-elle pas : "**l'origine du développement réside dans l'âme. L'enfant ne grandit pas parce qu'il se nourrit... respire... il grandit parce que la vie potentielle en lui s'épanouit, parce que l'embryon fécond, qui est à l'origine de sa vie, continue son développement conformément à son programme biologique héréditaire**" ⁸⁹² .

Il convient donc de libérer les énergies cachées chez l'individu, c'est encore permettre à l'impulsion vitale de s'exprimer et de croître.

L'idée de ce plan immanent suppose la nécessaire libération qui assure le développement de l'enfant par l'effet d'un environnement qui lui sera favorable. Par voie de conséquence, l'éducation ne peut, selon Maria Montessori, que parfaire et ouvrir à l'enfant des horizons où il pourra se réaliser lui-même, sachant cependant que toute éducation "*ne peut en modifier sa nature profonde*"⁸⁹³. La doctoresse italienne prolonge l'option d'immanence par son approche religieuse. Ainsi, écrit-elle dans ses cours d'anthropologie pédagogique : "**nous sommes immoraux si nous désobéissons aux lois de la vie... car la règle de vie qui triomphe de par l'univers est ce qui constitue notre conception du beau, du bon et du vrai, en un mot du Divin**" ⁸⁹⁴ .

⁸⁹⁰ - *Ibid.* p. 19.

⁸⁹¹ - *Ibid.* pp. 21-22.

⁸⁹² - MONTESSORI, (M.), citée par W. Böhm, in *Quinze pédagogues, Op. Cit.* p. 153.

⁸⁹³ - *Ibid.*

⁸⁹⁴ - *Ibid.* p. 155.

Dès lors, nous saisissons mieux ce que Maria Montessori entend par le développement normal de l'enfant. Celui-ci doit être aidé par l'éducateur – ou plus exactement l'éducatrice – qui a l'obligation d'obéir à ces lois. Et : **" si l'on ne s'y tient pas, l'on s'écarte du principe qui assigne Dieu comme guide à l'enfant ; car on a alors perdu le contact avec les lois que Dieu lui-même a établies "** ⁸⁹⁵ .

Ainsi les hommes doivent accomplir leur vie en harmonie ; et, de fait, le conflit est caractérisé implicitement de concept contre nature. Pour construire un monde où règne la paix, il est indispensable de mettre fin à la "guerre" entre l'enfant et l'adulte en établissant de meilleures relations entre ces deux classes de la société, ainsi que l'affirme Maria Montessori.

La voie normale de la hormé, cette impulsion vitale organo-formatrice, doit être libérée afin que le plan immanent puisse avoir quelque chance de se dérouler normalement. Ceci correspond précisément à ce que Maria Montessori nomme dans ses écrits la *"normalisation de l'enfant"* .

La perfection sociale qui conduirait à la paix viendrait de l'ordre des lois de la nature que ces enfants, ainsi libérés, auront rejointes. Il nous semble que ces conceptions ne sont pas très éloignées de ce que Kant dans son projet de paix perpétuelle, de manière ironique, nommait *"le doux rêve des philosophes"*, car en effet cela néglige tout un pan de la personnalité humaine marquée par la différence dans la ressemblance, des choix et des désirs de chacune et chacun.

Il apparaît en finalité que l'éducation à la paix ne sera toujours qu'une simple préparation de l'espoir de paix, mais en aucun cas son établissement durable et définitif par translation de l'école vers la société.

L'éducateur, par la pédagogie qu'il met en place, ne peut que faciliter, guider, accompagner, l'enfant. A terme, ce dernier doit pouvoir ainsi accéder à plus d'autonomie et parvenir par là même à la capacité de se décentrer face aux réactions immédiates, lesquelles en absence de raisonnement et de réflexivité, risquent fort de générer de l'agressivité et de la violence.

La paix se présente alors comme un devoir en ce sens qu'elle n'est pas naturelle à l'homme. Kant est à ce propos le philosophe qui a sans doute le mieux conceptualisé cette problématique. Dans la formulation de son impératif catégorique : d'abord **" agis, écrit-il, seulement d'après la maxime grâce à laquelle tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle "** ⁸⁹⁶ , ce qui représente un concept général du bien moral. Ensuite, du point de vue pratique, l'impératif s'exprime ainsi : **" agis de façon telle que tu traites l'humanité, aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme fin, jamais simplement comme moyen "**, ce qui nous conduit au règne des fins, principe pratique de la volonté qui se réfère à l'autonomie de la volonté. C'est encore le principe selon lequel **" l'idée de la volonté de tout être raisonnable [est] comme volonté légiférant de manière universelle "** .

C'est précisément, nous semble-t-il, en référence à l'impératif kantien que, l'éducateur "armé" de sa pédagogie peut favoriser l'expression et la lente maturation chez l'enfant du devoir d'humanité. Devoir, qu'à défaut de le formaliser dans les premières années de son existence, l'enfant est néanmoins dans la capacité de l'approcher de manière intuitive par l'impact de l'exemple que l'adulte peut lui proposer.

⁸⁹⁵ - *Ibid.* p. 156.

⁸⁹⁶ - KANT, (E.), *Métaphysique des mœurs*, Paris, GF, Tome I, 181 p. pp. 97-111.

Célestin Freinet, Maria Montessori et de manière plus générale les penseurs de l'Education nouvelle, ont ceci en commun qu'ils portent leurs espérances sur l'enfant, homme en devenir, qui, au terme de son enfance amènera le changement des mentalités et par suite celui de la société. Ils font le pari que la société peut sortir de sa corruption.

Pour l'un, il s'agit de réaliser les conditions, dans une option complexe ainsi que nous l'avons développé, d'une révolution au sein de l'école pour que la société, composée d'adultes ainsi formés, s'en trouve à son tour changée ; pour l'autre, pensant découvrir un "embryon spirituel" en chacune et chacun des enfants, elle établit de manière non moins complexe un remodelage de l'éducation par une structure adaptée à ses options tant religieuses que scientifiques.

L'homme reste néanmoins caractérisé par son "*insociable sociabilité*", ce qui, de fait, induit la reconnaissance de l'existence du conflit comme composante de la nature des relations humaines. Que ce soit dans les relations interindividuelles ou entre groupes, les vertus du conflit seraient à considérer comme présentant un caractère positif. De nombreux progrès ont été réalisés grâce à des conflits, sans pour autant dégénérer en violence déclarée.

Cependant, la violence reste un risque possible. La raison est un choix qui laisse ouvert celui de la violence. C'est une expression de la liberté irréductible.

Dénier l'existence et la nécessité du conflit, ainsi que l'ont fait Célestin Freinet et Maria Montessori, nous semble devoir engager l'humanité sur un chemin dangereux, celui d'un pacifisme aveugle et désarmé, alors qu'il apparaît que le conflit est le médium fondamental qui assure aux hommes leur progression vers l'humanité. La relation à l'autre permet de progresser précisément parce que deux singularités sont mises en présence et dès lors, naît le conflit. L'existence du conflit n'est cependant pas liée uniquement à la rencontre de l'autre homme, mais également et de manière plus générale à la rencontre avec une différence ou encore une résistance telles qu'en présentent à l'homme son environnement et la nature plus généralement.

Il est indispensable de guider l'enfant qui est confronté à ce qui lui résiste. Il a besoin de se heurter, tant aux réalités objectives qu'aux autres, individuellement et collectivement. C'est sans doute cela qui est l'essence même de la vie en société.

Au cours de sa vie individuelle et sociale, la volonté de l'enfant, puis de l'adulte, sera sans cesse sollicitée. Il est de fait nécessaire de préserver cet espace où le dialogue des contraires puisse s'établir et que, par une décision volontaire, l'enfant et l'homme plus tard, puissent s'appuyer sur la valeur du conflit pour progresser dans leur humanité.

Une possible éducation à la paix requiert une réflexion questionnante sur les modalités à mettre en œuvre dans le sens d'une pédagogie du conflit. Une pédagogie de l'émancipation de l'homme devrait sans doute considérer la violence, comme un risque accepté, inhérente à la nature de l'homme et par voie de conséquence le conflit comme élément essentiel à maîtriser, en vue d'une éducation à la paix.

Il semble, qu'à ce propos, un des grands problèmes de l'école actuelle soit sans doute moins d'instaurer la paix que de gérer les conflits qui se développent en lien avec une interpénétration sociale.

La réalité demeure faite de violence et de guerre. L'univers humain sera-t-il un jour pacifié ? Les aspirations humaines seront-elles harmonisées ? Mais, cette paix ne serait-elle pas la signature de la mort à venir ?

L'assemblée générale des Nations Unies a proclamé l'an 2000 "**année internationale de la culture et de la paix**", le Directeur général de l'U.N.E.S.C.O. indique dans son rapport que : "**la promotion d'une culture de la paix est une entreprise si vaste et si ambitieuse qu'elle ne pourra être menée à bien qu'à condition de devenir une priorité pour l'ensemble du système des Nations Unies. Si l'éducation, au sens le plus large du terme, est la principale forme d'intervention, elle devra, pour porter ses fruits, aller de pair avec l'action en faveur de la justice sociale et du développement humain durable**"⁸⁹⁷. Actuellement, en ce début du XXI^e siècle la configuration géopolitique ne laisse guère espérer qu'à court terme, les hommes qui disposent du pouvoir de décision aient la capacité, voire le désir majeur d'aller en ce sens.

Il reste au demeurant que non seulement on peut, mais que l'on doit éduquer à la paix. Il s'agit d'une "**utopie nécessaire**"⁸⁹⁸, comme le fait remarquer Jacques Delors dans un rapport à l'UNESCO pour le XXI^e siècle sur l'éducation. L'éducation a en effet un rôle fondamental à jouer en ce domaine, mais ce n'est pas à elle seule que revient cet impératif, il s'agit d'une tâche commune qu'il incombe à chacune et à chacun d'entreprendre de manière constante avec vigilance et opiniâtreté car la paix ne saurait être synonyme de tranquillité.

⁸⁹⁷ - MAYOR (F.), in "*Contribution au rapport du Directeur général de l'U.N.E.S.C.O. au rapport du Secrétaire général de l'O.N.U. sur le projet : vers une culture de paix*", source : <http://www.unesco.org/general/fre/mayor.htm>.

⁸⁹⁸ - DELORS, (J.), *L'éducation ou l'utopie nécessaire in L'éducation un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO, 1999. 275 p.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de Célestin Freinet

- FREINET (C.), *Combattant de la guerre 1914-1918*, Cannes, C.E.L. B.T. 403. avril 1958. 24 p. 1^{ère} édition 1920.
- FREINET, (C.), *Pages des parents*, Cannes, éditions de l'école moderne française, 1949. (<http://www.freinet.org/icem/archives>)
- FREINET (C.), *L'école moderne française*. Montmorillon, Rossignol, 1957. 158 p.
- FREINET (C.), *Le journal scolaire*, Montmorillon, Rossignol, 1957. 129 p.
- FREINET, (E. & C.), *Vous avez un enfant*, Paris, La Table Ronde, 1962. 344 p. 1^{ère} partie de Elise : "La santé de l'enfant" ; 2^{ème} partie de Célestin : "Conseils aux parents"
- FREINET (C.), *Les dits de Mathieu*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé. 1967. 169 p.
- FREINET (C.), *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris, A. Colin. 1969. 125 p.
- FREINET (C.), *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro, 1971. 176 p.
- FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994.
- Tome 1, 588 p. Comprenant : *L'Education du travail* et *Essai de psychologie sensible*.
- Tome 2, 720 p. Comprenant : *L'Ecole moderne française*, *Les dits de Mathieu*, *Méthode naturelle de lecture*, *Les invariants pédagogiques*, *Méthode naturelle de dessin* et *Les genèses*.
- FREINET (C.), *Touché, souvenirs d'un blessé de guerre*, Atelier du Gué. 1996. 104 p. 1^{ère} édition 1920.
- FREINET (C.), *Les années Ecole Emancipée de Célestin Freinet. 1920-1936*, (Facsimilé des articles parus dans la revue), Paris. EDMP-Ecole Emancipée. 1996.

Articles de Célestin Freinet (E.P. : L'Educateur Prolétarien ; E : L'Educateur ; E.E. : L'Ecole émancipée ; A.F. : Le Bulletin des Amis de Freinet)

A l'aide des petits Espagnols de l'école Freinet, (E. et C. Freinet) - E.P. 15/11/1938.
A propos de la méthode Montessori, E.E. 17/02/1923.
Ce n'est pas avec des hommes à genoux qu'on mettra une démocratie debout !, E.
15/10/1960.
Autorité, châtiments corporels : fascisme Confiance en l'enfant, libre activité essor
prolétarien, E.P. 20/11/1934.
Clartés dans la nuit, E. 01/10/1939.
Comment rattacher l'école à la vie, E.E. 07/05/1921.
Congrès d'Angers 1949, E. 01/05/1949.
Contre le fascisme à l'école, E.P. 15/10/1934.
Contre une pédagogie syndicale, E.E. 04/06/1921.
Dans une Ecole prussienne, I et II. E.E. 10 et 11/ 1922.
De la Théorie à la Pratique, E.E. 23/09/1923.
Forger la paix, E. 01/04/1949.
La correspondance scolaire réalisée par l'imprimerie à l'école, E.E. 19/06/1927.
La paix, congrès de Montpellier 1951, E. 15/04 - 01/05/1951.
Le chômage et les enfants, E.E 17/01/1932.
Le frémissement de la paix, in Les dits de Mathieu E. 01/04/1949.
Le matériel d'enseignement, E.E. 24/06/1928.
L'éducation est le ciment de la paix, in Les dits de Mathieu, E. 10/11/1956.
Les coopératives scolaires, E.E. 05/05/1929.
Les éducateurs prolétariens sont anti-fascistes, E.P. mai 1934.
Les laboratoires de la paix, in Les dits de Mathieu, E. 15/01/1951.
Les locaux scolaires, E.E. 13/05/1928.
Motions sur la paix, La Rochelle 1952, E. 1952.
Notre position dans la lutte sociale, E.P. 01/11/1934.
Notre naturisme prolétarien fonction éducative, E.P. 05/12/1934.
Perfectionnons nos techniques, E.E. 24/03/1929.
Pestalozzi, père de la pédagogie nouvelle, E.E. 13/02/1927.
Pour la révolution à l'école, E.E. 23/10/1920.
Ralliement, E. 15/02/1945.
Résolution sur la paix du congrès de Nancy 1950, E. 15/04/1950.
Symbole libérateur, E.P. 15/01/1937.
Un journal comme il n'en fut jamais, E.E. 10/05/1931.

Ouvrages d'Elise Freinet

- FREINET (E.), *La part du maître*, Cannes, éditions de l'école moderne française, 1951.
(<http://www.freinet.org/icem/archives>)
- FREINET (E.), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris. Maspéro, 1969. 355 p.
- FREINET (E.), *L'école Freinet, réserve d'enfants*, Cahiers libres 272-273. Paris, Maspéro, 1974. 307 p.
- FREINET (E.), *L'itinéraire de Célestin Freinet*, Paris, Payot, 1977. 195 p.

Ouvrages relatifs à Célestin Freinet

- BARRE (M.), Célestin FREINET, un éducateur pour notre temps, 1896-1936, les années fondatrices, Tome I - Paris, (P.E.M.F.) 1995. 152 p.
- BARRE (M.), Célestin FREINET, un éducateur pour notre temps, 1936-1966, vers une alternative pédagogique de masse, Tome II - Paris, (P.E.M.F.) 1996. 184 p.
- BARRE (M.), Compagnon de Freinet, Vauchrétien, éditions Ivan Davy, 1997. 103 p.
- BOUMARD (P.), Célestin Freinet, Paris, PUF, 1996. 124 p.
- Bruiliard (L.) & Schlemminger (G.), Le Mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt, Paris, L'Harmattan, 1996. 240 p.
- FREINET (M.), Elise et Célestin FREINET - Souvenirs de notre vie, Tome 1 (1896-1940) Paris, Stock, 1997. 180 p.
- MAURY (L.), Freinet et la pédagogie, Paris, PUF - Philosophies, 1988. 125 p.
- PIATON (G.), La pensée pédagogique de Célestin Freinet, Toulouse, Privat. 1974. 237 p.
- Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium de Bordeaux 1987. Sous la direction de P. Clanché et J. Testanière. Bordeaux, presses universitaires. 1989. 279 p.
- Freinet, 70 ans après. Actes du colloque Université de Caen en Octobre 1996. Presses Universitaires de Caen, sous la Direction d'Henri Peyronie, 148 p.
- Freinet et l'école moderne. Sous la direction de Ahmed Lamih. Vauchrétien. Ivan Davy. 1997. 157 p.
- Les Enfants de FREINET . Souvenirs recueillis par Jacques Mondoloni. Paris. Le Temps des Cerises. 1996

Articles relatifs à Célestin Freinet

- LAUNAY, (M.), Apprentissage du français langue étrangère selon les techniques Freinet, une des premières expériences. Entretien avec René Daniel, in Les amis de Freinet et de son mouvement. N° 53 juin 1990. pp. 53-58.

- Le Gal, (J.), René Daniel, premier correspondant de Freinet, in Les amis de Freinet et de son mouvement, N° 60 décembre 1993.
- LEGRAND, (L.), Célestin Freinet, in Penseurs de l'éducation, tome 1 - 85-86, Paris, UNESCO, 1993. pp. 407-423.
- PEYRONIE, (H.), Célestin Freinet, in Quinze pédagogues, Paris, A. Colin, 1994. pp. 212-226.
- Portier, (H.), Entretien avec René Daniel, in Les amis de Freinet et de son mouvement. N° 60 décembre 1993.
- Portier, (H.), Freinet et le parti communiste, in L'école émancipée janvier 1997. pp. 1-10.
- Cent ans - Cent œuvres. N° 75 spécial de la revue Créations - Paris. P.E.M.F.
- Education à la paix, in Les amis de Freinet et de son mouvement. N° 37 décembre 1982 pp. 17-73.
- La paix in Les amis de Freinet et de son mouvement. N° 39 décembre 1983. pp. 38-71.
- Le centenaire de Célestin Freinet. Numéro Spécial des Cahiers Binet-Simon N° 649, éd. Érés.
- Le Mouvement Freinet au quotidien. Des praticiens témoignent, in Les Amis de Freinet. Brest. Ed. du Liogan. 1997.
- Pour une éducation à la paix. Dossier in Le Nouvel Educateur, février 1994. pp. 4-11.

Ouvrages et textes de Maria Montessori

- MONTESSORI (M.), (Texte de la conférence donnée à Bruxelles de), *Généralité sur ma méthode* (1922), in Quinze pédagogues, textes choisis, Paris, A. Colin, 1995. pp. 153-161.
- MONTESSORI (M.), (Texte de), *L'enfant nouveau* (1931), in Quinze pédagogues, textes choisis, Paris, A. Colin, 1995. pp. 147-153
- MONTESSORI (M.), *La paix et l'éducation*, Genève, BIE, 1932. 23 p.
- MONTESSORI (M.), *L'enfant*, Paris, DDB, 1992. 1^{ère} édition 1932. 205 p.
- MONTESSORI (M.), *Les étapes de l'éducation*, Paris, DDB, 1932. 40 p.
- MONTESSORI (M.), *La messe vécue pour les enfants*, Paris, DDB, 1949. 117 p.
- MONTESSORI (M.), *L'éducation religieuse, la vie en Jésus-Christ*, Paris, DDB, 1956. 202 p.
- MONTESSORI (M.), *Pédagogie scientifique*, (Tome I) : *La maison des enfants*, 254 p. (Tome II) *Education élémentaire*, 254 p. Paris, DDB, 1958.
- MONTESSORI (M.), *De l'enfant à l'adolescent*, Paris, DDB, 1992. 1^{ère} édit. 1958. 172 p.

-
- MONTESSORI (M.), *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, DDB, 1992. 1 ère édit. 1959. 240 p.
- MONTESSORI (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996. 1 ère édit. 1949. 154 p.
- MONTESSORI (M.), *La formation de l'homme*, Paris, DDB, 1996. 1ère édit. 1949. 136 p.
- MONTESSORI (M.), *Eduquer le potentiel humain*, Paris, DDB, 2003. 152 p. (première édition 1943).
-

Ouvrages relatifs a Maria Montessori

- MONTESSORI (R.), *Educateurs sans frontières*, Paris, DDB, 2000. 91 p.
- CANFIELS-FISHER (D.), *L'éducation Montessori*, Paris, Fischbacher, 1912 (9e édit.). 231 p.
- OREM (R.C.), *Le manuel Montessori*, (Préface de Maria Montessori), Paris, Denoël, 1975. 1 ère édit. New York, 1966. 199 p.
- PAEUW (de) (L.), *La méthode Montessori*, Paris, Nathan, 1920. 138 p.
- SIZAIRE (A.), *Maria Montessori. L'éducation libératrice*, Paris, DDB, 1994. 110 p.
- STANDING (E.M.), *Maria Montessori, à la découverte de l'enfant*, Paris, DDB, 1972. 272 p.
- STANDING (E.M.), *Maria Montessori, sa vie, son œuvre*, Paris, DDB, 1972. 316 p.

Articles relatifs à Maria Montessori

- Böhm, (W.), Maria Montessori, in *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1994. pp. 149-166.
- Freinet, (C.), A propos de la méthode Montessori, in *L'Ecole Emancipée*, N° 21 février 1923.
- Freinet, (C.), La vraie figure de la Montessori, in *L'Ecole Emancipée*, N° 7,9 novembre 1930.
- Röhrs, (H.), Maria Montessori, in *Penseurs de l'éducation*, tome 3 - 89-90, Paris, UNESCO, 1995. pp. 173-188.
- Articles parus dans : "Il quaderno Montessori 51 Numéro speciale per il congresso Around the Childs around the workd automno 1996" :
- 1 - Fragments d'une lettre de Maria Montessori de 1932" : concernant la création de l'AMI (Association Montessori Internationale).

- 2 - Extraits du journal "Le Monde" sur les relations entre Maria Montessori et les Sœurs franciscaines Italiennes, Paris, février 1914.
- 3 - Copie d'une relation envoyée à Madame Georges Goyau, décembre 1912.
- 4 - Lettres de Sœur Maria Isabella F.M.M. (Providence) 1967.

Articles parus dans la revue "Pour l'ère Nouvelle (P.E.N.)" Comptes-rendus de livres, de communications dans des congrès, particulièrement consacrés à l'EDUCATION A LA PAIX,

- P.E.N. n° 13. Hors série 1924: Congrès français d'Education nouvelle VILLEBON, 22-27 avril 1924 - La "Semaine de Villebon" : (conférences et discussions) Nouvelles diverses : - La lutte pour la paix universelle et l'éducation nouvelle (A. Ferrière)
- P.E.N, n° 23. Novembre 1926 (Numéro spécial consacré à l'Italie) Nouvelles diverses : France (Congrès de la paix)
- P.E.N, n° 24, janvier 1927 - Bureau International d'Education (Chronique n°4) : L'éducation en vue de la paix.
- P.E.N, n° 28. Mai 1927 - Supplément au n°2 du Bulletin du Bureau international d'Education : L'éducation en vue de la paix.
- P.E.N, n° 30. Juillet-Août 1927 - Bulletin n°3 du Bureau international d'Education (Chronique n°6) : - La paix par l'école (Congrès de Prague).
- P.E.N, n° 34. Janvier 1928 - Bulletin n°6 du Bureau international d'Education (Chronique n°9) : L'éducation en vue de la paix.
- P.E.N. n° 36. Mars 1928 - Vie internationale (Le "Congrès pour la Paix" de la Jeunesse mondiale)
- P.E.N, n° 40. Juillet-Août 1928 - Bulletin n°8 du Bureau international d'Education (chronique n°11) : L'éducation en vue de la Paix.
- P.E.N, n° 42. Novembre 1928 - Bulletin n°9 du Bureau international d'Education (Chronique n°12) : Education en vue de la Paix.
- P.E.N. n° 44. Janvier 1929 - Bulletin n°10 du Bureau international d'Education (Chronique n°13) : - Education pour la Paix.
- P.E.N, n° 48. Juin 1929 - Bulletin n°12 du Bureau International d'Education (Chronique n°15) : Education pour la Paix.
- P.E.N, n° 51. Octobre 1929 : La psychologie nouvelle et les programmes scolaires Livres et revues : L'enfant turbulent (H. Wallon) - Pour la paix par l'école (J. Prudhommeaux) - L'instinct combatif (P. Bovet)
- P.E.N, n° 58. Mai 1930 - Nouvelles diverses : France (Paix et éducation nouvelle, groupe d'enfants pour la paix, Educateurs et paix).

- P.E.N, n° 77. Avril-Mai 1932
 Pour la Paix. M. Gandhi
 Quand la guerre sera hors la loi. Alain
 L'enseignement de la Paix à l'école. M. Hébert
 L'Ecole Belge et la S.D.N. M. Peers
 Manuels scolaires et enseignement international. G. Lapierre
 La révision des manuels scolaires
 L'instinct combatif et la Paix . M. Angles
 P.E.N, n° 92. Novembre 1933 - Chronique française : Pour la Paix. E. Delaunay
 P.E.N, n° 126. Mars-Avril 1937 : Education et liberté - Nouvelles diverses : Les
 éducateurs au rassemblement universel pour la Paix - l'Ecole d'Humanité (suite)
 P.E.N, n°138. Juillet 1938 Nouvelles diverses : - La science de la Paix - X^e Journée
 d'éducation à Neufchâtel. A. Ferrière.
 P.E.N, n° 141. Novembre 1938 Nouvelles diverses : P.E.N. de la Paix (A. Ferrière).
 P.E.N, n°6, 7 (NS2). Mars-Avril 1947 : Numéro spécial : Paul Langevin. Ecrits
 Philosophiques et pédagogiques Ecrits de Paul Langevin : 7. La science et la paix. La
 pensée française au service de la paix.
 P.E.N, n°3 (NS3). Septembre-Octobre 1948 RAPPORTS du 1er Congrès du Groupe
 Français d'Education nouvelle. PARIS, 14-18 juillet 1948 - L'éducation nouvelle et la
 paix dans le monde
 Rapport préliminaire. A. Fabre
 Rapport de la Commission du 1^{er} degré. A. Fabre
 Rapport de la Commission du 2^{ème} degré. R. Gal
 Rapport final. A. Fabre

Bibliographie générale

- ABBE DE SAINT-PIERRE, *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*,
 présentation de S. GOYARD-FABRE, Paris, Garnier, 1981. 603 p.
 ALAIN, *Mars ou la guerre jugée*, Paris, Gallimard, 1995. Première édition 1922. 519 p.
 ANEN, (Sous la direction du groupe de l'), *L'Education nouvelle : E. Claparède, R.
 Cousinet, J. Dewey, A. Ferrière*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1997. 221 p.
 ANV, (Collectif), *La non-violence dès l'école*, Ventabren, *Alternatives non violentes*, N°
 104, automne 1997.
 ARENDT (H.), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983. 404 p.
 ARENDT (H.), *Du mensonge à la violence*, Paris, Calmann-Lévy, 1972. 241 p.

- ARISTOTE, *Organon* (I - Catégories, II - de l'interprétation), Paris, Vrin. 1997. 144 p.
- ARON (R.), *Un professeur dans la tourmente, Paix et guerre, in Mémoires*. Paris. Julliard. 1983. 751 p. Chapitre XVII p. 451-470.
- ARZOLA (S.), *Qu'est-ce qu'éduquer pour la paix ? Une perspective sociologique*, congrès OMEP. Chili. 1995. Inédit communiqué aimablement par l'auteur.
- AVANZINI (G.), *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1992. 165 p.
- AVANZINI (G.), (Sous la direction de), *L'école d'hier à demain*, Paris, Erès, 1991. 188 p.
- AVANZINI (G.), *L'école et l'éducation à la paix. In Cahiers universitaires catholiques*. septembre-octobre 1987. pp. 30-41.
- Barret-Ducrocq, (F.), (sous la direction de), *L'intolérance*, Paris, Grasset, Académie universelle des cultures, 1998. 276 p.
- Barrios (M.), *Attention Ecole*, (PyréGraph éditions), 1997. 101 p.
- Bayada (B.), Bisot, (C.), Boubault, (G.), Gagnaire, (G.), (Sous la direction de), *Conflit, mettre hors-jeu la violence*. Lyon, Chronique sociale, 1997. 141 p.
- Bayada, (B.), Charlet, (C.), et Michaud, (M.), (textes réunis par), *L'éducation à la paix*, Paris, CNDP, 1993. 306 p.
- BEN JELLOUN (T.), *Le racisme expliqué à ma fille*, Paris, Seuil, 1998. 63 p.
- BENTOLILA (A.), *Le verbe pour soulever le monde, in Les entretiens Nathan*, 14 et 15 novembre 1998. <http://www.entretiensnathan.com>.
- BERNARD (N.) et LE BRICQUIR (D.), *La colombe et l'encrier, Colloque pour une pédagogie de la paix*, Paris, Syros, 1983. 203 p.
- BERTRAND (Y.), *Théories contemporaines de l'éducation*, Laval (Québec), Agence d'Arc, 1992. 2e édit. 200 p.
- BLOCH (M.A.), *Philosophie de l'Education Nouvelle*, Paris, PUF, 1968. 1 ère édition 1948. 163 p.
- Bovet, (P.), *La paix par l'école*, Genève, BIE, 1927. 148 p.
- Bovet, (P.); *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, D&N, 1951. 172 p. (1ère édi. 1925).
- Bovet, (P.); *L'instinct combatif, problèmes de psychologie et d'éducation*, Neuchâtel, D&N, 1961. 242 p. (1ère édition 1917).
- BREMARD (N.), *Cempuis : une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris, Editions du Monde Libertaire, 1992. 120p.
- BRULIARD (L.) & SCHLEMMINGER (G.), *Le mouvement Freinet des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan, 1996. 240 p.
- BRUNER (J.), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996. 26 p.
- Caspar, (P.), (Collectif présenté par), *Le patrimoine de l'Education nationale*, Paris, Flohic éditions, 1999. 981 p.
- CHANTEUR (J.), *De la guerre à la paix*, Paris, PUF, 1989. 365 p.

- Charlot, (B.) et Emin, (J.Cl.), (Sous la direction de), *Violences à l'école, états des savoirs*, Paris, A. Colin, 1997. 386 p.
- CLAUSWITZ, (Carl von), *De la guerre*, Paris, Editions de Minuit, 1955. 745 p. (1^{ère} édition 1830)
- COURTES (J.) *Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991. 286 p.
- de Bechillon, (D.), (Sous la direction de), *Les défis de la complexité*, Paris, L'Harmattan, 1994. 210 p.
- DE CERTEAU (M.), *L'étranger*, Paris, DDB, 1991. 205 p.
- DE LORIMIER (J.), *La compétence éthique : un apprentissage fondamental*, in *Vie pédagogique* N° 73, mai-juin 1991. Québec pages. 8-9.
- DEBARBIEUX (E.), *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF, 1997. 180 p.
- DEFRASNE, (J.), *Le pacifisme*, Paris, PUF, Que-sais-je ? 1983. 124 p.
- Delors, (J.) *L'éducation, un trésor est caché dedans, rapport Unesco sur l'éducation pour le 21^e siècle*, Paris, UNESCO, 1998. 275 p.
- Dewey, (J.), *Comment nous pensons*, Paris, Flammarion, 1925. 282 p.
- Dewey, (J.), *Démocratie et éducation*, Paris, éditions Inter-Nationales, 1975. 424 p.
- Dewey, (J.), *Expérience et éducation*, Paris, A. Colin, 1968. 147 p.
- Dewey, (J.), *l'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1953. 172 p.
- Dewey, (J.), & Dewey, (E.), *Les écoles de demain*, Paris, Flammarion, 1931. 278 p.
- DROUIN-HANS, (A.M.), *L'éducation une question philosophique*, Paris, Anthropos, 1998. 103 p.
- DUBET (F.) & MARTUCCELLI, *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris, Seuil, 1998. 302 p.
- DUBET (F.), *A propos de la violence des jeunes*, OASIS - L'essentiel de la presse du Travail social, <http://www.travail-social.com> (2001)
- DUBET (F.), *Violences juvéniles et urbaines : crises et conflits*, OASIS - L'essentiel de la presse du Travail social, <http://www.travail-social.com> (2001)
- DUPAQUIER, (J.), *La violence en milieu scolaire*, Paris, PUF, 1999. 107 p.
- DURKHEIM (E.), *Education et sociologie*, Paris, PUF, 6^e édition 1997. 1^{ère} édition 1922. 130 p.
- DURKHEIM (E.), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990. 1^{ère} édition 1938. 399p.
- ECA, *Violence à l'école ou violence de l'école*, Paris, Enseignement Catholique Actualité, N°218. 1997.
- ENSOR, (B.), (Sous la direction de), *Le problème de l'éducation dans l'ère nouvelle*, in *Premier congrès de la société théosophique, journée consacrée à l'éducation*, Paris, 1921. 44 p.

- Ephraïm, (M.), *Halyartes (conte philosophique sur la paix et la guerre)*, Paris, A. Lemerre, 1889, 15 p.
- ERASME (D.), *Eloge de la folie*, Paris, GF - Flammarion, 1964. 174 p.
- Erasme (D.), *Guerre et paix dans la pensée d'Erasme de Rotterdam*, Traduction de J. Cl. Margolin, Paris, Aubier-Montaigne, 1973. 380 p.
- EVEQUOZ (G.), *Le contexte scolaire et ses otages*, Paris, ESF, 1987. 135 p.
- FERRIERE (Ad.), *L'école active*, Neuchâtel (Suisse), 1947. 5^{ème} édition condensée. 211 p.
- flavier, (e.), bertone, (s.), meard, (j.), durand,(m.), *Les préoccupations des professeurs des préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe*, in *Revue Française de Pédagogie* , N° 139, avril, mai, juin 2002. pp. 107-119.
- FONVIEILLE (R.), *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien-militant (1947-1961)*, Paris, Méridiens Klincksiek, 1989. 231 p.
- FORGES (J.F.), *Eduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire*, Paris, ESF, 1997. 150 p.
- FORTAT (R.) & LINTANF (L.), *Pour une éducation à la paix et aux droits de l'homme*, Lyon, Chroniques Sociales, 1989. T1 149 p. T2 148 p.
- FREUD (S.), *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort (1915) et Au delà du principe de plaisir (1920)*, in *Essais de psychanalyse*. Paris. Payot édit. de 1981. 274 p.
- FREUD (S.), *L'avenir d'une illusion*, Paris, PUF, 1995. 57 p.
- FREUD (S.), *Pourquoi la guerre ? Lettre à A. Einstein*, in *Revue française de psychanalyse* , tome XXI - nov. déc. 1957. N° 6 pp. 757-768.
- GALICHET, (F.), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998. 199 p.
- galland, (O.), *Les valeurs en questions*, in *Sciences humaines* N° 79, janvier 1998. pp. 18-33.
- Gauthier, (C.) et Tardif (M.), (Sous la direction de), *La pédagogie, théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montréal, Gaëtan Morin, 1996. 331 p.
- GIRARD, (R.). *La violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972. 534 p.
- GROTIUS, (H.), *Le droit de la guerre et de la paix*, Paris, PUF, 1999. 838 p.
- GUILAINE (J.) & ZAMMIT (J.), *Le sentier de la guerre*, Paris, éditions du Seuil, 2001. 329 p.
- HABERMAS (J.), *La paix perpétuelle : le bicentenaire d'une idée kantienne*, Paris, CERF, 1996. 122 p.
- HAMELINE (D.), *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986. 206 p.
- Hameline, (D.), *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF, 2000, 139 p.
- Hameline, (D.), *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Ed. des sentiers, 2002, 280 p.

- HANNOUN (H.), *Anthologie des penseurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1995. 349 p.
- HANNOUN (H.), *Comprendre l'éducation*, Paris, Nathan, 1995. 235 p.
- HEGEL (G.W.F.), *Principes de la philosophie du droit*, Paris, Gallimard, 1940. 5^{ème} édition. 264 p.
- HEGEL (G.W.F.), *Textes pédagogiques*, Paris, Vrin, 1990. 162 p.
- HEGEL, (G.W.F.), *La raison dans l'histoire*, Paris, Plon, 1965. 307 p.
- HEGEL, (G.W.F.), *Propédeutique philosophique*, Paris, Editions de Minuit, 1963. 223 p.
- HEGEL, (G.W.F.), *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier Montaigne. 1991. Tome I, 355 p. Tome II, 313 p.
- HENRICI (P.), *Deux approches philosophiques du problème de la guerre et de la paix*, in *Revue catholique internationale Communio* . N° 114. 1994. P. 13-31.
- HERACLITE, *Fragments*, Paris, PUF, 1998. 1^{ère} édition 1986. 470 p.
- HEVELINE, (E.) & ROBBES, (B.), *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*, Paris, Hatier, 2000, 79 p.
- HOBSBAWM (E.), *Qu'est-ce qu'un conflit ?* In *Actes de la recherche en sciences sociales* . N° 100. 1993. P. 51-57.
- HOUSSAYE, (J.), *Ecole et vie active : résister ou s'adapter ?* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987. 234 p.
- HOUSSAYE (J.), *Les valeurs à l'école*, Paris, PUF, 1992. 328 p.
- Houssaye, (J.), (sous la direction de), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1994. 252 p.
- Houssaye, (J.), (sous la direction de), *Quinze pédagogues, textes choisis*, Paris, A. Colin, 1994. 273 p.
- HOUSSAYE (J.), *Autorité ou éducation ?* Paris, ESF, 1996. 181 p.
- HUNYADI, (M.), *La vertu du conflit, pour une parole de la médiation*, Paris, CERF, 1995. 112 p.
- HUSSON, (J.), **Les Mouvements d'Education nouvelle** , in Brochures d'Education Nouvelle Populaire, Vence (Alpes-Maritimes) L'Imprimerie à l'école. 1946. (<http://www.freinet.org/icem/archives>)
- HUSSON, (J.), *Paul Robin éducateur*, in Brochures d'Education Nouvelle Populaire, Cannes, éditions de l'école moderne française, 1949. (<http://www.freinet.org/icem/archives>)
- IMBERT (F.), *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF, 2000. 172 p.
- IMBERT (F.), *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Paris, ESF, 1997. 162 p.
- IMBERT, (F.), *Médiation, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994. 132 p.
- INSPECTION ACADEMIQUE 93,(collectif), *Education à la citoyenneté* , Paris, Magnard, 1996. 88p.
- JAFFRELOT (Ch.), *L'Etat et le communautarisme*, Paris, L'Harmattan, 1995. 254 p.
- Janusz Korczak*, (Dossier documentaire), Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1983. 60 p.

- Jean XXIII,(Encyclique de), *Pacem in Terris*, Paris, Spes, 1963. 195 p.
- Jodra, (J.), *Le paradoxe de la cruauté, l'homme, 18 questions sur notre espèce. In Science et vie* N° 200 hors série septembre 1997.
- JÜNGER, (E.), *La paix*, Paris, Editions de La Table Ronde, 1947.161 p.
- justice et paix, (dossier documentaire), *Eduquer aux droits de l'homme, cinquantième anniversaire de la déclaration de 1948*. ECD N° 220, février/mars 1998.
- KAMENAROVIC (I.), *Le conflit perceptions chinoise et occidentale*, Paris, CERF, 2001. 130 p.
- KANT (E.), *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Paris, Vrin, 1964. 170 p.
- KANT (E.), *Métaphysique des mœurs* : T1. *Fondation*, 181 p. ; T2. *Doctrine du droit. Doctrine de la vertu*, 373 p. Paris, GF. Flammarion, 1994.
- KANT (E.), *Opuscules sur l'histoire*, Paris, GF. Flammarion, 1990. 221 p.
- KANT (E.), *Projet de paix perpétuelle*, Paris, Hatier, édit. de 1988. 74 p.
- KERLAN (A.), *La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Berne, Peter Lang, 1998. 316 p.
- LAMIHI, (A.), *De Freinet à la Pédagogie Institutionnelle ou l'école de Gennevilliers*, Vauchrétien, Ivan Davy éditeur, 1994.154 p.
- LAPASSADE (G.), *Guerre et paix dans la classe*, Paris, A. Colin, 1993. 63 p.
- LE GAL (J.), *Pour une citoyenneté participative*, Institut coopératif de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet, Nantes, 2001. 37 p. (Communiqué par l'auteur)
- LE THANH KOI, *Education et civilisation*, (tome 1), *société d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, UNESCO, 1995. 665 p. (tome 2), *genèse du monde contemporain*. Paris, UNESCO, 2001. 700p.
- Lequan, (M.), (présenté par), *La paix*, Paris, GF Flammarion, 1998. 235 p.
- LEVINAS (E.), *Totalité et infini*, Paris, Poche, 1987. 343 p.
- LEWIN (R.), *Sébastien Faure et la Ruche ou l'éducation libertaire*, Vauchrétien, Ivan Davy, 1989. 246 p.
- LOUBE (O.), *L'école et la patrie*, Paris, Belin, 2001. 172 p.
- LOURAU, (R.), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Editions de Minuit, 1970. 289 p.
- MAALOUF, (A.), *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998. 189 p.
- MACHIAVEL, (N.) *L'art de la guerre*, Paris, GF-Flammarion, 1991. 259 p.
- MACHIAVEL, (N.), *Le prince et autres textes*, Paris, Gallimard, 1980. 416 p.
- MAFFESOLI (M.) & PESSIN (A.), *La violence fondatrice*, Paris, éditions du Champ urbain, 1978. 186 p.
- MARGOLIN (J.C.), *Guerre et paix dans la pensée d'Erasmus de Rotterdam*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973. 380 p.
- Martinez, (M.L.), & J. Seknadje-Askénazi,(Présenté par), *Violence et éducation, de la méconnaissance à l'action éclairée*, (Actes du Colloque de Saint-Denis) Paris, L'Harmattan, 2001. 411 p.

- MARX, (K.) & ENGELS, (F.), *L'idéologie allemande*, Paris, Edition sociales, 1968, 142 p.
- MARX, (K.) & ENGELS, (F.), *Manifeste du Parti communiste*, Paris, Editions sociales, 1966, 94 p.
- MARX, (K.), *La guerre civile en France, 1871 (La commune de Paris)*, 1968, 118 p.
- Matthey, (M.P.), *La pédagogie institutionnelle in Vous avez dit ... pédagogie. Les courants de la pédagogie contemporaine*, Université de Neuchâtel, 1998. 38 p.
- MAYOR (F.), *La paix demain ?* Paris, Flammarion, 1995. 114 p.
- MAYOR, (F.), *La conquête des droits de l'homme*, collectif, Paris, Cherche midi, 1988. 335 p.
- M'BOW, (A.M.), *Paix sur la terre, anthologie de la paix*, Paris, UNESCO, 1980. 228 p.
- MEDICI (A.), *L'éducation nouvelle*, Paris, PUF, Que-sais-je ? 1995 (14e édition) 125 p.
- MEIRIEU (Ph.) & GUIRAUD (M.), *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997. 200 p.
- MEIRIEU (Ph.), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995. 267 p.
- MEIRIEU (Ph.), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1994. 192 p.
- MENDEL (G.), *La société n'est pas une famille, de la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, Paris, éditions de la découverte, 1992. 295 p.
- MENDEL (G.), *L'acte est une aventure : du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*, Paris, La découverte, 1998. 560 p.
- MENDEL (G.), *Le vouloir de création*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube, 1999. 143 p.
- MENDEL (G.), *On est toujours l'enfant de son siècle*, Paris, Robert Laffont, 1986. 280 p.
- MENDEL (G.), *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, 1971. 294 p.
- Mendel (G.), Vogt (Ch.), *Le manifeste éducatif*, Paris, Payot, 1973. 302 p.
- MILLER (A.), *C'est pour ton bien*, Paris, Aubier, 1984. 322 p.
- MORIN (E.), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990. Edit. de 1994. 158 p.
- MORIN (E.), *La méthode 5, l'humanité de l'humanité : l'identité humaine*, Paris, éditions du Seuil, 2001. 275 p.
- MORIN (E.), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, éditions du Seuil, 1999. 130 p.
- MORIN (E.), *Penser l'Europe*, Paris, Gallimard, 1990. 1ère édition 1987. 260 p.
- MORIN (E.), *Terre patrie*, Paris, Seuil, 1993. 221 p.
- MOSCONI (N.), BEILLEROT (J.), BLANCHARD-LAVILLE (Cl.), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000. 317 p.
- MOSCOVICI (S.) & DOISE (W.), *Dissension consensus*, Paris, PUF, 1992. 273 p.
- MOUGNIOTTE, (A.), (Sous la direction de), *La paix*, Supplément au N° 7 de *La lettre du Clerse*, (Centre lyonnais d'études et de recherche en Sciences de l'Education) février 1992. 32 p.
- MUCCHIELLI (A.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences sociales*, Paris, A. Colin, 1996. 267 p.

- NEIL (A.S.), *Libres enfants de Summerhill*, Paris, La découverte, Ed. de 1996. 464 p.
- NIQUE (Ch.) et LELIEVRE (Cl.), *La république n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993. 262 p.
- OUELLET, (F.), *Mini-trousse à la paix*. CECI (Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale). Québec, <http://www.cam.org/~ceici>(1997).
- OURY, (F.), & VASQUEZ, (A.), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1971. 750 p.
- OURY, (F.), & VASQUEZ, (A.), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Matrice, 1996. 269 p. 1^{ère} édition Paris, Maspéro, 1967.
- PAILLE (P.), *Quelques éléments pour une clarification du champ de l'éducation à Vocation Internationale*, in *Education canadienne et internationale* . Vol. 19. N°2. 1990. P. 40-57.
- PAIN (J.), *La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale*, OASIS - L'essentiel de la presse du Travail social, <http://www.travail-social.com> (2001).
- PATURET (J.B.), *De Magistro : le discours du maître en question*, Ramonville, Erès, 1997. 144 p.
- PHILONENKO, (A.), *Essai sur la philosophie de la guerre*, Paris, Vrin, 2003. 313 p.
- PIAGET (J.), *L'éducation morale à l'école*, Présenté par C. Xypas, Paris, Anthropos, 1997. 178 p.
- PIAGET (J.), *Où va l'éducation*, Paris, Denoël/Gonthier, 1988. 116 p.
- PISTRAK, *Les problèmes fondamentaux de l'Ecole du travail*, réédition Desclée de Brouwer, 1973. Introduction de PA. REY HERME. 169 p.
- PROST, (A.), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 494 p.
- PROUDHON, (P.J.), *La guerre et la paix*, (1861), Anthony, Tops, 1998. T. 1 (315 p.), T. 2 (291 p.)
- REBOUL (O.), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1993. 121 p.
- REBOUL (O.), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992. 244 p.
- REBOUL, (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre*, Paris, PUF, 1993, 200 p.
- REMOND, (R.), *Du mur de Berlin aux tours de New York, Douze ans pour changer de siècle*, Paris, Bayard, 2002. 136 p.
- RENAUT, (A.), *La libération de l'enfant. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy, 2002. 394 p.
- RICOEUR (P.), *Lectures 1, autour du politique*, Paris, Seuil, 1991. 403 p. Morale et éthique pages. 256-269.
- RICOEUR (P.), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990. 410 p.
- Rocquet, (J.P.), *Pour une formation civique*, in *Enseignant magazine* , janvier 1998. p. 36-37.
- Rousseau, (J.J.), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, GF - Flammarion, 1971, 272 p.

- Rousseau, (J.J.), *Du contrat social*, Paris, GF-Flammarion, 1992. 169 p.
- Rousseau, (J.J.), *Emile*, Paris, GF - Flammarion, 1966. 629 p.
- Rousseau, (J.J.), *Sur l'économie politique suivi de Considérations sur le gouvernement de Pologne et Projet pour la Corse*, Paris, GF-Flammarion, 1990, 261 p.
- SCHMID (J. R.), *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspéro, 1979. 207 p.
- SEMELIN (J.), *Pour sortir de la violence*, Paris, éditions ouvrières, 1983. 200 p.
- SIMMEL, (G.), *Le conflit*, Paris, éditions Circé, 1995. 153 p.
- SIX (J.-F.), *Dynamique de la médiation*, Paris, DDB, Culture de Paix, 1995. 280 p.
- SKIDELSKY (R.), *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises, Abbotsholme, Summerhill, Dartington hall, Gordonstoun*, Paris, Maspéro, 1972. 248 p.
- SOËTARD (M.), *La pédagogie entre pensée de la fin et sciences des moyens*, in *Revue française de pédagogie*, N° 120 - juillet-août 1997. pp. 90-104.
- SOËTARD (M.), *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF, 2001. 122 p.
- Soëtard, (M.), *Pestalozzi*, Paris, PUF, 1995. 126 p.
- STEINER (G.), *Dans le château de Barbe-Bleue, notes pour une redéfinition de la culture*, Paris, Seuil, 1973. 157 p.
- TEXIER (R.), *Introduction à une philosophie de l'homme*, Lyon, Chroniques Sociales, 1985. 153 p.
- TOUATI (A.), *Démocratie ou barbarie*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996. 118 p.
- ULMANN (J.), *La pensée éducative contemporaine*, Paris, Vrin, 1982. 159 p.
- UNESCO, (Commission suisse pour), *Education à la paix. Séminaire de Territet sur Montreux 26-28 sept. 1985, rapport final*. Berne 1986. 154 p.
- VALADIER (P.), *L'anarchie des valeurs, le relativisme est-il fatal ?* Paris, Albin Michel, 1997. 218 p.
- VOGT (Ch.), *L'école socialiste*, ed. CEMEA, Le Scarabée, coll. Pédagogies, 155 p.
- WALKER (J.), *Violence et résolution de conflits à l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1992. 93 p.
- Walker, (J.), (coordonné par), *Violence et résolution des conflits à l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1992. 93 p.
- WEIL, (E.), *Violence et langage*, in *La violence (Semaine des intellectuels catholiques 1967)*, DDB, 1967. pages 75-86.
- WEIL, (E.), *Essais et conférences, tome second*, Paris, Plon, 1971. 420 p.
- WEIL, (E.), *Philosophie morale*, Paris, Vrin, 1998. 222 p.
- WULF (Ch.), *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1999. 222 p.
- Xypas, (C.), (sous la direction de), *Education et valeurs, approches plurielles*, Paris, York, 1996. 205 p.
- ZWEIG (S.), *Conscience contre violence ou Casteillon contre Calvin*, Paris, Le castor astral, 1997. 204 p.

ZWEIG (S.), *Le monde d'hier, souvenirs d'un européen*, Paris, Belfond, 1993. 530 p.

Institut des Sciences de l'Education et de la Communication d'Angers

Université Catholique de l'Ouest. 3 Place André-Leroy – BP 808 49008 Angers Cedex
01 - France

lscea@uco.fr – <http://www.uco.fr>