

vous avez dit ...

pédagogie

**REFLEXIONS SUR
L'UTOPIE PEDAGOGIQUE**

**J. Balegamire Bazilashe
P. Furter
P. Marc**

**n° 39
octobre 1995**

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
tél. (038) 208 341 & 208 606**

VOUS AVEZ DIT . . .

P E D A G O G I E

**REFLEXIONS SUR
L'UTOPIE PEDAGOGIQUE**

**J. Balegamire Bazilashe
P. Furter
P. Marc**

**n° 39
octobre 1995**

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
Tél. (038) 208 606 & 208 341**

Réflexions sur l'utopie pédagogique

TABLE

Préface :	
Épuisante et inépuisable réflexion utopique en pédagogie	3
par Pierre Marc	
Paulo Freire et Ivan Illich :	
Des utopies pédagogiques aux utopies sociales	8
par Pierre Furter	
1) Les grandes illusions des utopies pédagogiques	8
2) Un même contexte, des parcours distincts :	11
- La convergence des enjeux dans un contexte commun :	
Les Amériques des années 60 (et au-delà)	11
- La prise de conscience d'un provincial	12
- La quête d'un Monseigneur cosmopolite	15
- Les Goliards de la modernité	17
3) Le corps du délit : alphabétisation v. scolarisation	18
4) Des principes théoriques en faveur d'une émancipation du	
"genre humain" [par l'éducation?]	20
5) Quo vadis ?	24
La dimension utopique chez les jeunes de mai 68	26
par Juvénal Balegamire Bazilashe	
1) Mai 68 : une utopie	26
2) A l'aube de Mai 68 : la France et le monde	29
3) Les grandes étapes de Mai 68	30
4) Mai 68 : les idées et le mouvement	32
5) La commune étudiante : révolution ou contestation ?	34
6) Mai 68 : et après ?	36
7) Bibliographie et matériel audio-visuel	38
Vous avez dit... pédagogie	39

Préface : Epuisante et inépuisable réflexion utopique en pédagogie

Pierre Marc

Que de fois ne l'entend-on pas dans le domaine pédagogique, cet avertissement : "c'est utopique votre affaire, ça ne marchera jamais". Parle-t-on politique et redessine-t-on l'ensemble du fonctionnement d'une éducation nationale ? Bouleverse-t-on ou réforme-t-on la formation du corps enseignant du pays ? Vise-t-on un changement des procédures de sélection-orientation caractéristiques d'un système scolaire ? Imagine-t-on de développer les compétences pluriculturelles de l'école dans son ensemble ? Pense-t-on, plus modestement, à un aménagement structurel de la distribution du pouvoir dans un établissement ? S'agirait-il même seulement d'un aménagement de la pédagogie de telle ou telle discipline ? Peu importe dirait-on : un "c'est utopique" vous envoie derechef dans les oubliettes de l'histoire pédagogique. Certes le jugement vous permet de cotoyer des devanciers dont vous pouvez toujours espérer que la célébrité, faisant tache d'huile, vous propulsera au panthéon pédagogique. De manière plus réfléchie, toutefois, vous observez que ce jugement est sans appel, qu'il coupe tout pont avec votre interlocuteur, que celui-ci vient de ravalé votre projet au rang de stupidité définitive - au mieux, comme on dit, d'aimable stupidité -; on vous laisse entendre ou on vous dit sans ménagements que vous planez dans les hauteurs irréalistes d'une idéologie malsaine ou de billevesées sans lien avec la pratique journalière, que "vous n'êtes qu'un théoricien", qu'il faut avoir les pieds sur terre, que trop de grands discours sont dangereux qui menacent de lézarder l'édifice... bref : vous sentez bien qu'un praticien réaliste (faudrait-il par contrecoup dire du bas de son réalisme ?) s'est à ce titre doté du droit à une parole pédagogique autrement plus crédible que la vôtre. A telle enseigne d'ailleurs que vous craignez de défendre votre proposition devant un parterre de collègues auquel s'adressera également ce praticien si crédible...

Parmi toutes les manières d'aborder la notion d'utopie, notamment dans le monde pédagogique, il en est une qui ne manque pas d'intérêt, et qu'on examine peut-être moins que les autres : pourquoi des réactions si passionnelles face à l'utopie - telle que celle qu'on vient d'évoquer, avec autant de souriante bienveillance côté détracteur que côté zélateur ?

Evidemment l'approche sociopédagogique du courant qui, dans le monde francophone des années 70, s'est nourri de la grande utopie pédagogique égalitaire pour prendre ensuite ses distances à son sujet, cette approche a observé avec pertinence la manière dont les défenseurs des utopies s'engouffrent dans un système de pensée qu'ils n'ont aucunement le pouvoir d'appliquer, qui plus est sans s'apercevoir de cette impuissance. Ceci, plusieurs lecteurs l'auront vécu directement. Parmi les nombreux auteurs qui analysent cette observation, lisons Passeron :

"Toute la question est de savoir si, dans une société réelle, l'entreprise pédagogique est libre de ses choix derniers, autrement dit si les individus ou les institutions qui ont le pouvoir pédagogique ont aussi le pouvoir social de faire servir celui-ci à leurs fins propres, en faisant abstraction des conflits et des rapports de forces entre les différents pouvoirs sociaux. C'est cette question que la réflexion pédagogique a toujours éludée, poursuit notre sociologue, d'autant plus facilement sans doute qu'elle n'a échappé aux philosophes que pour passer aux psychologues. Il semble que les œuvres majeures qui jalonnent en Occident la tradition de la spéculation pédagogique aient été comme fascinées par la capacité de refaire l'homme à chaque génération, capacité qui définit abstraitement le pouvoir pédagogique, et qu'elles aient, de ce fait, cru pouvoir écarter la question des fondements sociaux de cette puissance par une sorte de fuite en avant dans le raffinement utopique. L'oubli du contexte social se conjugue en effet presque toujours dans les grandes utopies pédagogiques avec la minutie de la description programmatique."

En l'absence d'un questionnement sur les racines réelles du pouvoir dans une société, et sur ses répercussions au plan pédagogique, ne subsiste plus guère chez l'utopiste qu'une sorte de certitude de la toute-puissance de l'acte d'enseigner. L'idée de pédagogie "se réduit alors au schème de l'omnipotence des techniques sur l'homme, schème magique ou enfantin comme tous les schèmes de toute-puissance, schème sur lequel reposent précisément le mythe et le fantasme de Pygmalion." Passeron poursuit d'ailleurs en évoquant le *Pygmalion* de G.B. Shaw, "une pièce où il traite, sur le mode de la parabole, de la toute-puissance de la pédagogie."⁽¹⁾

Tout ceci est bel et bon, et constitue indiscutablement, un quart de siècle plus tard, une plateforme intéressante sur laquelle appuyer les réflexions macrosociales relatives aux systèmes éducatifs contemporains. Mais ce type d'analyse fait bon marché des engouements des pédagogues⁽²⁾, et notamment des *grands pédagogues*, vis-à-vis de leurs passions à former, de leurs croyances en la capacité de reconstruction sociale que recèle leur système utopique, bref du pourquoi de ce besoin d'une construction pédagogique "nouvelle" et globalisante.

Autrement dit, un approfondissement psychologique est bienvenu pour compléter cette intéressante approche sociologique. Dès lors les positions utopiques se doivent d'être analysées au niveau des personnes qui les défendent, que ce soit en paroles - et écrits - et en actes - et gestes... On voit à cet effort l'ossature sociologique qu'on vient d'évoquer s'emplier d'aspects

⁽¹⁾ J.-C. Passeron, «Pédagogie et pouvoir», article Pédagogie, *Encyclopædia Universalis*, 1968. On sait comment ce point de vue se précise en une critique de l'école en tant qu'institution au service d'une classe sociale et se développe ensuite dans de très nombreux travaux, notamment autour de la notion d'habitus. A ce sujet, voir notamment P. Bourdieu, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979.

⁽²⁾ Tout comme elle fait bon marché de tout un approfondissement du besoin qu'existe le mythe de Pygmalion, qu'Ovide dans ses *Métamorphoses* présente sous un jour évidemment plus mythique que G.B. Shaw (cf. P. Marc, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, 3e éd., 1995, préface).

individuels qui représentent autant de variations ponctuelles, et introduisent une certaine flexibilité dans le schéma global.

Dans des perspectives bien différentes les textes proposés ci-dessous œuvrent à incarner ainsi l'"ossature". Les rassemblent manifestement les désirs de saisir les fondements du propos utopique et d'analyser son retentissement dans les institutions et collectivités, dans la société occidentale en général et du côté de la pédagogie en particulier. Bref, présenter ensemble ces deux textes est bien légitime. Par contre les différencie leur choix des lieux géographiques d'investigation : l'Amérique (les Amériques faudrait-il dire) pour le premier, l'Europe (la France surtout) pour le second; les différencie également les types d'approche de l'utopie : les écrits et propos d'I. Illich et de P. Freire pour l'un⁽³⁾, les événements de mai 68 pour l'autre.

Les différencie aussi, mais en apparence plus qu'en profondeur, leur perspective générale d'étude, qui mérite dans l'un et l'autre cas d'être précisée.

- Pierre Furter s'attache depuis plusieurs années à cerner l'utopie et la pensée imaginaire⁽⁴⁾, suivant des angles d'attaque divers qui tous révèlent d'une part le souci de toucher du doigt l'articulation individu-société, de l'autre un engagement socio-politique profond, d'autant plus tenace, et justifié à l'être, qu'il est fondateur d'un sens possible de l'humain - précisément en cette articulation⁽⁵⁾.

- De son côté, s'intéressant à l'impact de l'école sur le développement économique, Juvénal Balemire Bazilashe étudie les attitudes et conduites des adolescents au cœur de la société africaine (de sa société zaïroise notamment) et repère des différences telles entre celles-ci et celles des adolescents européens qu'il tente de saisir ce fossé - espérant probablement de cette compréhension qu'elle puisse un jour ou l'autre être incitatrice pour une adolescence africaine dont l'éloignement de la vie politique, insuffisamment ou non démocratique, est énorme⁽⁶⁾.

Différence plus apparente, en effet, que réelle : avec des degrés d'optimisme variables, toujours il s'agit de se rendre un peu plus qu'au préalable maître de son destin, d'une part face à un concert économique et politique international qu'indiffère l'individu insolvable, d'autre

⁽³⁾ On appréciera particulièrement que P. Furter ait personnellement rencontré Illich et Freire. L'information est anecdotique, certes, mais explique au moins en partie la profondeur des analyses présentées par l'auteur.

⁽⁴⁾ Parmi plusieurs écrits, cf. P. Furter, *Mondes rêvés, formes et expressions de la pensée imaginaire*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel & Paris, 1995.

⁽⁵⁾ P. Furter me dédicace son texte, Je l'en remercie d'autant plus que cette attention est liée à une proximité de nos vues quant à cette "motivation psycho-socio-politique".

⁽⁶⁾ La parution de la thèse de J. Balemire Bazilashe est imminente : *L'école secondaire et le développement au Zaïre; analyses structurelle et dynamique, propositions*. Université de Neuchâtel

part face à des engagements personnels dont les motivations profondes, derrière les intentions proclamées, sont probablement plus agissantes qu'on croit.

Ce dernier point mériterait de longs développements. Quelle incompatibilité d'humeur oppose tant le tenant du "réalisme" à tous crins à celui de la construction utopique ? *Quel moteur retient le premier dans la réalité*, le pousse à "garder les pieds sur terre", à exiger de toute recherche une scientificité absolue, à se garder de toute échappée vers des horizons inconnus et de ce fait incertains à ses yeux ? *Et quel moteur pousse le deuxième au plaisir* d'une construction sans s'inféoder au souci réaliste, l'incite à fouiller dans des horizons incertains non menaçants à ses yeux...?

Peut-être la réponse à ces questions se trouve-t-elle du côté de la psychanalyse. Je ne résiste pas au plaisir, certes un peu incongru dans ces pages de présentation, de citer les premières lignes de la biographie de Françoise Dolto, en l'occurrence interrogée par sa fille. En appréhender la profondeur ouvre des horizons déterminants, tant pour le premier que pour le second de nos personnages en incompatibilité d'humeur...

*"Comment ça se fait que les grandes personnes ne comprennent pas les enfants ? Ça, c'est une des choses qui, pour les enfants, est très, très surprenante : d'abord parce que les enfants croient que les grandes personnes savent tout jusqu'au jour où, en questionnant sur la mort, ils s'aperçoivent soit que les grandes personnes ont peur de parler de la mort, soit que les grandes personnes, si elles leur disent la vérité, ne savent rien sur la mort: alors, ce jour-là, les enfants sentent que les grandes personnes ne font pas exprès de ne pas les comprendre. Les enfants comprennent, ce jour-là, que c'est très drôle de vivre, puisque personne ne comprend ce que ça veut dire. Là-dessus, suivant les enfants, ou bien ils veulent oublier qu'ils ne comprennent pas ce que c'est de vivre, et ils font semblant de comprendre des toutes petites choses de tous les jours pour s'intéresser à ça et fuir comme font les grandes personnes; ou bien ils restent en quelque façon des poètes, et tout ce qui est mystérieux, ça fait partie de ce qui les fait vivre : ils aiment ce qui est mystérieux, ce qu'on ne peut pas toucher, ce qu'on ne comprend pas, et ce qu'on ne comprend pas, c'est pour eux ami, ça devient ami, je crois."*⁷¹

Elevées sur pareille fondation, les utopies ne sont pas prêtes de s'éteindre, comme certains le craignent. Elles sont (au moins) inépuisables parce qu'elles résultent de la répétition d'expériences archaïques et découlent directement de la dialectique plaisir-réalité. S'il est vrai qu'elles ont massivement migré de nos jours du côté de la science-fiction et de la bande dessinée, parce que là l'expression n'est pas enfermée dans une obligation trop massive de scientificité et d'académisation, elles ne sauraient disparaître longtemps de quelque secteur de la pensée que ce soit. Dans le secteur de la pédagogie, en tout cas, elles sévissent-fleurissent

⁷¹ F. Dolto, *Enfances*, Seuil, Points Actuels, 1986, p. 9.

sans cesse (chacun biffera le mot qui l'insupporte - et relira la citation précédente en se souriant): chaque année voit paraître nombre d'écrits d'inspiration qu'on peut qualifier d'utopique, auxquels il n'est pas impertinent d'adjoindre ceux qui s'insurgent vis-à-vis des réalités⁽⁸⁾.

Cela dit, ainsi que conclut P. Furter, il est vrai que l'individu ne revit pas impunément des années durant les mêmes résurgences d'utopie. L'échappée vers du moins réel (en fonction de ce qui précède, "moins réel" n'est évidemment pas synonyme de "moins pertinent") est éphémère et la volonté la plus vive de transformation s'émousse. L'envolée utopique use son porteur et le verbe le plus flamboyant se ternit. Mais on a compris qu'un successeur ne peut qu'apparaître. De même qu'il est inévitable, pour répondre à J. Balemire Bazilashe, que les "événements" de mai-juin 1968 reviennent encore et toujours, sous une forme qu'un futur proche nous révélera.

⁽⁸⁾ L'étude des métaphores chères aux éducateurs est également à envisager dans cette perspective. Cf. notamment D. Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, ESF, Paris, 1986; N. Charbonnel, *La tâche aveugle*, Presses Universitaires de Strasbourg, trois volumes, 1991, 1991 et 1993.

Paulo Freire et Ivan Illich : Des utopies pédagogiques aux utopies sociales

Pierre Furter

A Pierre Marc, inspirateur généreux de ces lignes

Réunir deux amis, pour célébrer le plus âgé d'entre nous, est un plaisir, certes personnel, mais qui peut être partagé avec d'autres; par exemple en s'interrogeant sur leurs apports à l'évolution de la pensée utopique en cette fin de millénaire qui, pour certains, commença au Vatican par une tentative d'*aggiornamento* de la plus puissante institution occidentale et, pour d'autres, par les grandes bacchanales prérévolutionnaires des milieux universitaires...

1. Les grandes illusions des utopies pédagogiques

"La pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de
littérature utopique" [E. Durkheim]

En ces temps-là, comme le veulent les contes de fée, on voulait "conscientiser" le peuple tout en "déscolarisant" la formation; valoriser les analphabètes tout en dénonçant l'école, cette "vache sacrée"; libérer la "culture populaire" de toutes ses contraintes tout en "désinstitutionnalisant" les appareils de la culture officielle. Quels éducateurs dans ces bienheureuses années 60, du Nordeste du Brésil aux ghettos nordaméricains, échappaient à ces rêves ? Quels "s'éduquants" des mirobolants projets d'animation culturelle aux étudiants révoltés des métropoles de l'Europe centrale ont pu résister aux séductions de ces utopies pédagogiques qui promettaient de décupler le potentiel de leur développement ? Qui n'était pas ébranlé par ces pédagogues qui assuraient que l'éducation était la condition *sine qua non* de lendemains qui chanteraient ? Qui ne s'est pas jeté à corps perdu dans une mobilisation des consciences qui allait nécessairement trouver par-delà ces situations pré(sic)révolutionnaires la "Grande Société" ? Car il y avait longtemps que le ghetto des éducateurs n'avait pas été traversé ni soulevé par des idées-forces aussi dynamiques et exaltantes.

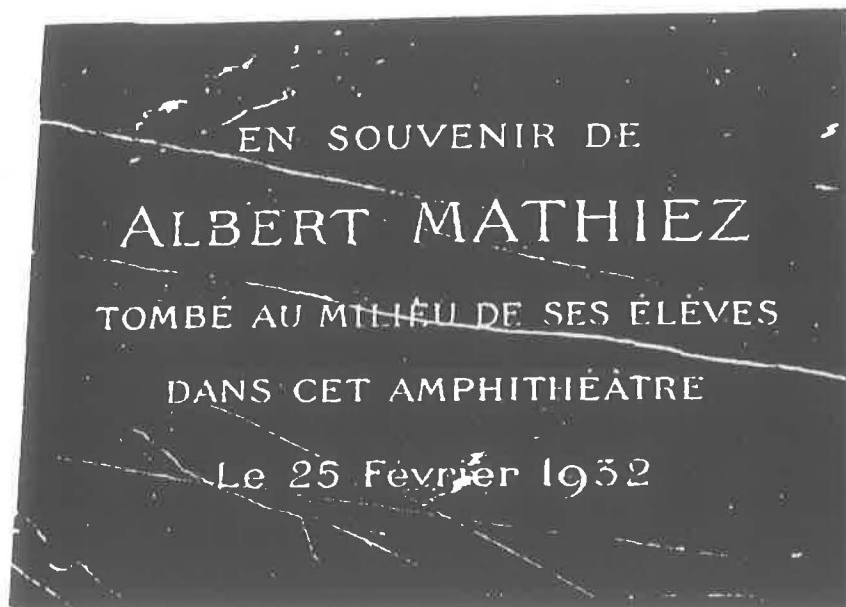
Il y avait longtemps que l'on n'avait plus connu des utopies qui sans toujours proposer - comme les *utopies sociales* - des "représentations imagées d'une société opposée à celle qui existe, que ce soit au niveau d'une organisation totale distincte, de l'altérité des institutions ou d'un vécu quotidien différent" [Bogdan Baczko, *Lumières de l'utopie*, Paris, Payot, 1978, p. 30], prétendaient quand même extrapoler la radicalité de leurs nouveaux "rapports pédagogiques" vers la rénovation de l'ensemble de nos rapports avec le réel.

Même les murs prennent la parole

Photographies de Jo Schnapp

(in W. Lewino, *L'imagination au pouvoir*, Le Terrain Vague, Paris, 1968, p. 34)

ET SI ON BRULAIT
LA SORBONNE?



← BIEN FAIT!

L'effet paradoxal de ces utopies pédagogiques fut de persuader les éducateurs de leur mission régénératrice à l'égard de toute une société tout en maintenant l'horizon de leurs consciences du possible à *l'intérieur* des systèmes éducatifs ! Ou pour le dire comme Ivan Illich : les pédagogues au lieu de réfléchir *sur* l'éducation - par exemple *sur* le rôle de son sous-système dans l'ensemble de la société - se contentaient de produire un nouveau savoir *dans le cadre* des institutions éducatives. Bref le sous-système éducatif "oubliait" une fois de plus son contexte. On se comportait *comme s'il* était autonome en ne dépassant toujours pas les limites de ses lieux clos et fermés sur eux-mêmes comme le montre la tendance de la pédagogie de cette époque à reproduire en son sein tout le savoir sous la forme *des (sic) sciences* de l'éducation.

Cette involution est d'autant plus fâcheuse que la pensée utopique vise fondamentalement *un projet imaginaire d'une réalité autre* [Henri Desroche, article "Utopie" in *Encyclopaedia Universalis*, vol. XVI, Paris, p. 558].

La pensée utopique en effet vise d'abord un possible désiré qui n'est pas nécessairement un probable "prévisible" comme le suppose ingénument et trop rapidement la futurologie. Ensuite, elle suggère et se réfère à une réalité qui procède en niant partiellement ou totalement celle qui nous est (encore) imposée. Cette charge de *négativité* de l'utopie authentique - qui n'a rien à faire ni avec la négation rhétorique, ni avec le néant nihiliste - n'exclut pas pour autant l'espérance puisque celle-ci justement émerge lentement et obstinément à travers les formes utopiques. Cette dialectique de la négativité et de l'espérance marque toute la trajectoire historique de la pensée utopique avec des moments où la négativité est plus importante - dans les situations d'oppression, de répression ou de manipulation de l'Histoire "froide" - ; et d'autres moments qu'un B. Baczko a désignés comme des moments "chauds" de l'Histoire - où jaillit l'espérance créatrice. La négativité et l'espérance constituant les deux faces de cette dialectique rendent, il est vrai, l'interprétation des utopies particulièrement délicate. C'est pourquoi plusieurs lectures en sont possibles; aucune n'étant normative, ni définitive; sans oublier qu'elles sont souvent accompagnées par des réactions aussi passionnées que contradictoires :

- Pour certains, ce sont des formes aberrantes qui relèvent d'une pensée malade - ou sur le point de le devenir. Il faut donc dénoncer ces déviances qui illusionnent les esprits, combattre ces simulacres trompeurs, bref limiter les déviances imaginaires.

- Pour d'autres, il s'agit de survivances d'un passé mythique qui entretiendraient des nostalgies certes charmantes et idylliques mais inutiles puisqu'elles nous rendent dépendants d'un héritage disparu. A quoi bon en effet aspirer à une ruralité arcadienne pour sortir - en fait pour oublier - les contradictions du développement urbain contemporain ?

- Ou pour d'autres encore, c'est une pensée qui provoque; qui fait peut-être rêver, mais pour mieux dynamiser l'action; qui nous pousse à vouloir toujours plus et mieux. C'est pourquoi la pensée utopique ne peut pas "s'achever", ni s'accomplir dans de soi-disantes réalisations. Elle se dépasse et nous dépasse sans cesse dans un corps à corps incessant avec les échecs jusque dans l'échec suprême de notre mort puisqu'elle parie sur la reprise par les autres (survivants) des héritages du temps présent et passé.

La double dimension sombre mais efficace des utopies (c'est-à-dire leur passage indispensable par une négativité radicale et leur penchant pour l'échec considéré comme une épreuve nécessaire) nous conduit à examiner tout d'abord ce que Paulo Freire et Ivan Illich ont rejeté de leurs contextes et qui, malgré leurs successifs échecs, a constitué la matière première de leurs cheminements.

2. Un même contexte, des parcours distincts

"Comparaison n'est pas raison"

La convergence des enjeux dans un contexte commun : Les Amériques des années 60 (et au-delà)

Ce qui relie fondamentalement ces deux amis - qui, chose curieuse, ne se citent guère et qui rarement ont dialogué, du moins dans leurs écrits - c'est la même attitude provocatrice à l'égard des sociétés post-industrielles qui se sont imposées dans tous les pays américains. Ils questionnent les motivations de leurs contemporains latino-américains qui les ont poussés à accepter si facilement les formes multiples de la société de consommation et à se résigner à vivre dans l'ombre des dépendances dont la plus insidieuse est peut-être la dépendance culturelle et religieuse. Rappelons sommairement quelques-unes de ces interrogations qui leur sont communes :

- Malgré un désir séculaire d'indépendance et d'un nationalisme sourcilleux, pourquoi s'est-on soumis à la main mise du modèle nord-américain - qui englobe le Canada et qui n'est pas seulement anglophone ?

- Malgré des politiques populistes - qui mobilisent les collectivités autour d'un homme providentiel et/ou d'un groupe dominant - quelle est la place que l'on fait au "peuple" ? Une notion, d'ailleurs assez vague, qui désigne tous ceux qui ne font pas partie des élites, soit 90% des populations intéressées, et qui englobe les nouveaux pauvres, les exclus ou les minorités des périphéries dominées par les disparités et les inégalités.

- Pourquoi se plie-t-on si facilement à une modernisation dont on constate chaque jour qu'elle est socialement trop coûteuse et la source de l'accroissement des injustices ?

- Pour quelles raisons "l'Eglise d'Amérique latine s'abandonne-t-elle et devient-elle une sorte de satellite gravitant dans l'orbite culturelle et politique des Etats-Unis" [I. Illich, *Libérer l'avenir*, Seuil, Paris, 1971, p. 53]. Pourquoi cette église - qui reste prédominante malgré les "sectes" protestantes et d'autres formes de religiosité "populaire" - a-t-elle tant de peine à développer l'extraordinaire ouverture de Vatican II (1962-1965)⁽¹⁾ ? D'autant plus qu'elle ne

⁽¹⁾ Dans le cas particulier de l'Amérique latine, la très officielle Conférence épiscopale de l'Amérique latine (CELAM) a essayé en 1968 de tirer les conclusions régionales du Concile Vatican II dans une importante publication *La iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, CELAM, Bogotá, 1968.

peut plus ignorer "les réalités nationales" grâce à l'énorme effort de la FERES⁽²⁾ pour confronter la théologie aux sciences humaines et sociales sous la houlette de l'abbé François Houtart⁽³⁾ ? Pourquoi a-t-elle négligé les perspectives d'un développement "humanin" tel que le proposait le R.P. Lebre⁽⁴⁾ ? Pourquoi cette hostilité obsessionnelle à l'égard de la "théologie de la libération" qui réintroduisait la question des droits de l'homme au sein de la Chrétienté après des siècles de silence complaisant ? Pourquoi l'Eglise a-t-elle raté sa démocratisation interne et est-elle devenue le paradigme des institutions néfastes pour l'émancipation des hommes ?

La prise de conscience d'un provincial

L'origine de Paulo Freire est très modeste. Il naît en 1921 au Récife. Il passe son adolescence dans une toute petite bourgade, à Jabotão près du Récife dans l'Etat de Pernambouc, qui était un nœud de communications avec ses nombreux ateliers de réparation du matériel ferroviaire. Son prolétariat ouvrier était alors particulièrement combatif et Paulo Freire s'est longtemps souvenu des répressions féroces qui ont suivi les grèves et les rébellions ouvrières, en particulier lors de la Révolution de 1930. Son père était sous-officier de la police de l'Etat (≈ gendarmerie) et il appartenait à une famille spirite; néanmoins c'est sa mère surtout qui influencera sa spiritualité de sorte que Paulo Freire semble avoir été un catholique fervent et convaincu. Cette enfance difficile s'achèvera sur une première épreuve : une tuberculose à vingt ans qu'il surmontera difficilement.

Il doit affronter d'autres obstacles encore dans son cursus socio-professionnel qui suit l'itinéraire traditionnel des petites gens venus de l'intérieur de l'Etat : émigrer vers la métropole et capitale de l'Etat afin d'accéder à l'enseignement secondaire et supérieur; devenir "bachelier en droit" et... trouver une clientèle. Il devient d'abord l'un des avocats des syndicats créés dans le cadre de la Loi sur le Travail, une initiative paternaliste mais efficace du dictateur Getúlio Vargas. Puis il est engagé par le Service Social de l'Industrie (SESI) où il cotoie dans un contexte dominé par l'Action Catholique une pléiade de jeunes militants qui constitue la contre-élite, puis la relève de la classe intellectuelle et politique qui avait dominé le Brésil sous la férule de Vargas. En effet l'habileté du vieux dictateur manipulateur est de plus en plus soumise à rude épreuve après la 2e Guerre Mondiale. Malgré une certaine sympathie pour le fascisme italiénisant, le nationalisme de Getúlio Vargas supporta mal les prétentions des immigrants italiens et allemands de sorte qu'il engagera le Brésil du côté des

⁽²⁾ Cette Fédération internationale des Instituts de recherche socio-religieuse a édité à Fribourg pendant les années 60, pour préparer le Concile de Vatican II, trois séries de publications originales comprenant plus de 50 titres sur les aspects les plus divers et les plus importants de la situation latino-américaine d'alors.

⁽³⁾ Ce secrétaire général de la FERES, enseignant à l'Université de Louvain, a été le principal animateur avec E. Pin du projet latino-américain pour la préparation de Vatican II. Ils en publièrent ensemble une excellente synthèse : *La Iglesia latino americana en la hora del Concilio*, FERES, Fribourg, 1962 (trad., Casterman, Paris, 1965).

⁽⁴⁾ Le dominicain R.P.L.J. Lebre o.p. non seulement créa à Paris un centre d'études, de formation et de conseils sur le développement des pays qui venaient d'accéder à l'indépendance - en Afrique - et de l'Amérique latine, mais surtout la revue *Economie et Humanisme*. Il réalisa de nombreuses missions de planification qui lui permirent de divulguer dans plusieurs pays latino-américains (Brésil, Colombie, Venezuela, etc...) les principes et les techniques de la planification intégrée où une place importante est faite aux ressources humaines.

Alliés pour le plus grand profit des exportations brésiliennes. Une participation militaire importante dans le corps expéditionnaire engagé dans la libération de l'Italie mettra de nombreux jeunes officiers en contact avec les conceptions modernes, technocratiques et "démocratiques" qui prédominent dans les milieux militaires américains. Cette aventure américo-européenne suscitera dans l'après-guerre une formidable poussée vers une "démocratisation à la brésilienne" c'est-à-dire "dans l'ordre et vers le progrès". C'est ainsi que Paulo Freire milite à l'Université pour la reconnaissance des partis d'opposition (de centre-droite) et pour de libres élections.

Il commence par se faire remarquer par ses initiatives pédagogiques originales au sein du SESI où il dirige le Département de formation et de culture. Il se distingue aussi par des critiques acerbes à l'égard de l'enseignement primaire dans son premier article, publié dans la très officielle revue *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* en 1959. Il propose, en 1960, des thèses originales pour régionaliser l'enseignement primaire dans le Nordeste du Brésil lors du *Simpósio sobre a educação para o Brasil* organisé au Recife par le Centre Régional de Recherches Pédagogiques dirigé par le "régionaliste" Gilberto Freyre. Ces idées seront développées dans une thèse intitulée *Educação e realidade brasileira* (1959) qui ne sera jamais publiée mais dont la problématique constituera beaucoup plus tard la base de son premier livre, qu'il rédigera pendant son exil chilien. Avec cette thèse, il se présenta au concours pour une chaire de philosophie de l'éducation de l'Université Fédérale de Pernambuco, qu'il perdit contre une concurrente qui avait suivi les enseignements de Heidegger... et qui savait l'allemand ! Paulo Freire reste néanmoins dans l'Université grâce à ses amis progressistes. Ceux-ci persuadent le Recteur de lui confier la tâche délicate d'être son porte-parole auprès des étudiants agités par l'Union Nationale des Etudiants (UNE) et continuellement en grèves contre l'oligarchie des professeurs. Comme il en rend compte dans un plaidoyer *pro domo* en 1961, non seulement il fait preuve d'une très grande habileté et d'une parfaite maîtrise dans les négociations, mais il obtient du Recteur l'élargissement de son mandat pour réaliser un projet auquel il tient par-dessus tout : engager l'Université Fédérale de Pernambuco - jusqu'ici un véritable ghetto puriste, intellectualiste et aliéné dans son admiration inconditionnelle de la culture européenne - dans la réalité pernamboucaine. Dès 1962, il obtient des crédits, des équipements importants (avec une station d'émission de radio, puis de télévision) et surtout l'adhésion d'une équipe interdisciplinaire d'action, de recherche et d'enseignement qui constitue le Service d'Extension Culturelle (SEC) où il va installer un véritable laboratoire pédagogique. Cette institution, qui dépend directement du Rectorat et qui entretiendra parfois des rapports difficiles avec les Facultés, cherchera pendant ces années 60 à se transformer en une véritable université alternative. Le SEC se charge peu à peu de toutes les activités *extramuros* sous la forme d'abord de cours d'extension culturelle librement ouverts, puis de l'organisation et de l'encadrement du personnel universitaire mobilisé pour des campagnes socio-culturelles. Le SEC publie un *Bulletin*, puis une prestigieuse revue, *Estudios Universitários*; enfin il dispose d'une radio éducative et, au moment du coup d'état militaire de 1964, il commence à utiliser sa propre télévision. Le rayonnement du SEC dépasse le Recife et gagne les villes de l'intérieur de l'Etat. Grâce au nouvel espace politico-économique créé par la Surintendance du Développement du Nordeste du Brésil (SUDENE), il établit des contacts avec d'autres universités du Nordeste. Paulo Freire entre aussi en contact avec des personnalités étrangères comme H. Desroche, du mouvement coopératif international, du R.P. Houtart, de la FERES ou du R.P. Lebret, pionnier de la planification intégrée.

Si cette première étape constitue un remarquable cheminement fait de patience et de ténacité, celui-ci reste marqué par un provincialisme éclairé. A 43 ans, Paulo Freire ne connaît que le Nordeste - malgré un ou deux voyages à S. Paulo dans sa famille spirite. S'il lit avec aisance le français, l'anglais et le castillan, il ne s'exprime qu'en portugais. Il reste en fait dans les (vastes) limites de sa langue et de sa culture brésiliennes. L'ensemble de ses intuitions, de ses thèses, de ses propositions et même de ses expériences sont celles d'un autodidacte qui fait face aux ratés de la croissance économique et qui s'émeut de la multiplication des nouveaux pauvres qui affluent dans la métropole pernamboucaine. Il s'identifie tellement avec ce petit "peuple" qu'il partage avec lui son expression orale : Paulo Freire parle, puis écrit... comme il s'exprime ! Néanmoins il rêve tout autant de persuader les élites nordestines d'admettre que cette population - que l'on stigmatise depuis longtemps à cause de son analphabétisme et son absence de culture - pourrait être la source de la régénération du pays dans un processus de démocratisation authentique. Il retrouve ainsi l'inspiration des "populistes" russes du XIXe siècle qui voyaient dans leur paysannerie l'unique terreau immaculé pour un renouveau national.

Ce provincialisme ne s'épuise pas dans le culte folklorique des particularismes car Récife, alors, est encore une métropole proche de Dakar, de Londres et de Paris; ce qui a permis pendant plus d'un siècle à son Université et en particulier à sa Faculté de Droit de ne jamais cesser d'être ouvertes aux influences les plus diverses : de la philosophie du droit allemande au positivisme français, du libéralisme économique anglo-saxon aux mouvements ouvriers ibériques, du catholicisme ultramontain au catholicisme rose du personnalisme. Rien n'échappe à la curiosité de ces intellectuels qui compensent leur éloignement par une rage de la lecture et une passion du dialogue avec tous les étrangers qui transitent par le Récife. Cette situation exceptionnelle - qui disparaîtra hélas avec la modernisation des communications et des transports aériens que le régime militaire après 1964 conduira à son paroxysme - explique qu'un intellectuel comme Gilberto Freyre, malgré sa renommée, refusera obstinément de quitter sa ville natale et restera toute sa vie directement rattaché à son terroir, où il sera à l'origine de plusieurs institutions aussi importantes que le *Musée du Sucre*, le *Centre Régional de Recherches pédagogiques* et surtout l'*Institut Joaquim Nabuco de Sciences Sociales*. Ou qu'un industriel - qui deviendra un génial artiste - comme F. Brenand⁽⁵⁾ pourra y déployer tout son potentiel créateur. Paulo Freire se retrouve ainsi dans un contexte où il peut vérifier et enrichir son bagage intellectuel par une boulimie de lectures et une indigestion d'idées reçues qui l'entraîneront souvent vers l'éclectisme.

Dans les années follement "prérévolutionnaires" de 1963-1964, Paulo Freire est nommé à la tête de la *Campagne Nationale d'Alphabétisation des Adultes* dont l'enjeu capital est de modifier dans les plus brefs délais la composition du corps électoral puisque à cette époque la Constitution brésilienne prive du droit de vote ceux qui ne savent ni lire, ni écrire, c'est-à-dire plus de la moitié des électeurs potentiels pour les élections présidentielles qui devraient avoir lieu au cours de 1964. Le coup d'état des militaires du Premier avril 1964, largement approuvé par les classes moyennes et légitimé par les politiciens de la droite, plonge le Brésil dans la répression; on emprisonne; on prive les militants de leurs droits civiques; on expurge les institutions universitaires des éléments douteux en commençant par le SEC du Récife. On

⁽⁵⁾ Cet entrepreneur et chef d'une importante entreprise pernamboucaine va se consacrer de plus en plus à la création et à la promotion artistique. C'est lui qui dessinera les premières diapositives destinées au processus de "conscientisation" imaginé par Paulo Freire.

exilé des milliers d'intellectuels, de syndicalistes et tous les mal-pensants. Paulo Freire est arrêté: il s'enfuit en Bolivie et il commence sa longue diaspora d'exilé au Chili.

La quête d'un Monseigneur cosmopolite⁽⁶⁾

Ivan Illich est né en 1926 à Vienne au sein d'une famille bourgeoise d'Europe centrale. Ses parents seront des victimes de l'Holocauste. Cosmopolite par ses origines, polyvalent quant à sa formation (doctorat en cristallographie à Florence et en histoire à Salzbourg, licence en théologie à Rome) et doué d'une habileté et d'une maîtrise linguistique exceptionnelles, il a été très vite destiné pour le sérail de l'Eglise catholique. Il commence son cursus *ecclesiae* à New York sous la houlette du Cardinal Spellmann et il est ordonné prêtre en 1951; plus tard, le Cardinal le fera nommer "camérier secret surnuméraire" d'où son titre - provisoire - de Monseigneur.

Dans cette Amérique bruissante, il découvre la réalité de "ses pauvres" (les immigrants irlandais et portoricains) à propos desquels il écrit son premier article connu : "Puerto-Ricans in New York", dans *Commonweal*, le 22 juin 1956, qui sera republié avec un titre plus accrocheur : "Not Foreigners, yet Foreign" (c'est-à-dire : *De nationalité américaine et pourtant étrangers*). Il est de plus en plus sensible aux rumeurs et aux commentaires apocalyptiques qui accompagnent les mouvements féministes, le malaise des étudiants et surtout les incendies des ghettos noirs qui semblaient alors sur le point d'embraser toute la partie nord du continent américain. Certains "découvraient" alors l'ampleur des disparités de la "Grande Société" et ses misères structurelles. D'autres revalorisaient la pensée utopique comme D. Riesman (*Reconsidered Individualism*, recueil d'articles publiés à New-York en 1954), ou W.E. Moore ("The utility of utopies" in *American Sociological Review*, 1966, 6, pp. 765-772). De son côté, de sa position de franc-tireur⁽⁷⁾, Paul Goodman (*Compulsory Miseducation*, New York, nouvelle édition revue de 1966) proposait une option radicale à une société de consommation sous la forme d'une utopie décentralisée et enracinée dans la vie quotidienne qui devait être accompagnée par une "contre-éducation obligatoire". On ressourçait "l'Etat-Providence" dans le lointain "New Deal" où l'on rejoignait J. Dewey (*Later Works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1986, vol IX) lorsqu'il était encore l'extraordinaire inspirateur du mouvement socio-culturel de gauche de la "New Frontier" de l'avant-guerre, et qu'il prêchait pour la *reconstruction sociale* - une version "soft" de la révolution bolchévique. Sur ce fond de multiples remises en cause, on prenait aussi conscience d'une transformation plus lente mais très inquiétante puisqu'elle mettait en cause le sacro-saint principe du *melting-pot* : l'émergence de minorités irréductibles. D'abord des "Ricos" (les immigrants portoricains), puis des "Chicanos" (les travailleurs mexicains), enfin des "Gusanos" (les exilés cubains) qui seront relayés par les Haïtiens et les Antillais. Non seulement ceux-ci appartiennent à des pays dont la croissance démographique est exponentielle, mais leurs résistances culturelles créent l'ébauche d'un espace "latino". Leur intégration devient de plus en plus conditionnelle.

⁽⁶⁾ Notre information a été complétée sur de nombreux points obscurs par celle que Madame Marie-Paule Matthey a patiemment recueillie pour son mémoire de licence et qu'elle a ensuite - fait notable - développée même après avoir terminé ce travail et obtenu sa licence. Nous lui exprimons toute notre reconnaissance.

⁽⁷⁾ Pour plus d'informations, il convient de consulter le remarquable dossier que E.Z. Friedenberg a proposé sur cet utopiste américain - que l'on peut tenir pour "le Jean-Baptiste" du futur messie illichien - dans *Penseurs de l'éducation*, édité par Z. Morsy, volume 2, UNESCO, Paris, 1994, pp. 589-612.

L'idéologie et la politique officielles sont obligées d'envisager une reconnaissance *de facto* d'un bilinguisme et d'un biculturalisme étrangers à l'immersion dans le grand *melting-pot*. Sans oublier qu'ils sont de fervents catholiques qui méconnaissent les subtils arrangements de la tolérance et qui gênent la société des "WASP" - c'est-à-dire les "Anglo-saxons protestants et blancs". Une situation par ailleurs ambiguë puisque leur foi aveugle dans les possibilités de la formation et leur certitude que l'éducation américaine était la solution à tous leurs problèmes les amenaient à exercer une formidable pression sur le système éducatif. Celui-ci devait bientôt montrer ses limites et son incapacité à corriger les inégalités ou à compenser les disparités. Les minorités "latinas" se retrouvèrent par conséquent souvent parmi les laissés-pour-compte de la société en général et du système éducatif en particulier.

La délinquance juvénile "ricaine" attira l'attention du Cardinal Spellman qui confia à ce jeune prêtre, plein de talents et d'idées, la mise en place d'une nouvelle stratégie dans le diocèse de New York. Ivan Illich comprit très vite qu'il fallait aller aux racines du problème. Il part donc en pèlerinage à Porto-Rico afin de comprendre pourquoi ses habitants ne restent pas dans cette "vitrine" néo-coloniale. En 1956, il accepte de diriger l'Université catholique et pontificale de Porto-Rico. En 1958, il y rencontre Everett W. Reimer⁽⁸⁾, un spécialiste des ressources humaines, qui pilotait le développement de l'enseignement public portoricain avec l'espoir de le réformer et de le réorienter radicalement de manière à le mettre au service d'un développement endogène. Après d'innombrables démêlés avec le clergé et les notables de l'île, les deux compères se rendent compte que l'inertie de leurs institutions respectives ne fait que refléter l'inertie sociale d'une société apparemment autonome, mais en fait complètement dépendante de la bonne (?) volonté de Washington. Il faut dépasser les limites de cet Etat artificiel, corseté dans les marches de l'empire pour aller au coeur des luttes entre la domination "gringa" et la volonté d'indépendance sud-américaine. Ivan Illich fonde au sud de Mexico, dans la ville de Cuernavaca, le *Centre Interculturel de Documentation* (CIDOC) dans ce lieu - hautement symbolique surtout dans la littérature anglo-saxonne - qui est devenu une véritable plaque tournante dans les relations Nord-Sud mais aussi entre l'ancien continent et le nouveau.

Le CIDOC devait servir, d'abord, à initier linguistiquement, à informer sur les réalités latino-américaines, à perfectionner tous ceux qui souhaitaient travailler en-dessous du Rio Grande. D'abord pour les religieux et religieuses, les missionnaires et les éducateurs de l'Eglise catholique qui, selon le vœu de Jean XXIII, devaient "sauver l'Amérique Latine" - nous sommes en pleine "crise cubaine". Le Pape avait en effet demandé aux Eglises nord-américaines d'envoyer 10 % de leurs effectifs vers le sud; seulement 0,7 % le feront... Le CIDOC attira aussi des protestants et même des laïcs que la qualité et l'ouverture de sa formation séduisaient. Cette clientèle stable - et rémunératrice - facilita la participation de francs-tireurs des mouvements alternatifs qui y apportèrent leurs préoccupations hétérodoxes. On pouvait y rencontrer et écouter tous les hors-la-loi de l'intelligentsia américaine du sud comme du nord. Dans cette étrange entreprise, où se mêlaient étroitement "business" et culture d'avant-garde, les polémiques que suscitait Vatican II connurent des développements inattendus, par exemple autour de la question houleuse de la politique de natalité. Cette arche

⁽⁸⁾ E.W. Reimer devait par la suite suivre avec la plus grande fidélité son nouvel ami et il participa souvent aux travaux du CIDOC dont il était l'un des apôtres les plus respectés. En son honneur, le CIDOC publia ses documents de travail inédits sous le titre *Social Planning, collected papers 1957-1968*, CIDOC, Cuernavaca, 1968. On y trouve l'ébauche de son futur livre sur la mort de l'école.

de Noé plaisait manifestement aux Jésuites de la puissante Université de Nord-Dame ainsi qu'à l'évêque de Cuernavaca qui la soutinrent jusqu'au dernier moment. En principe et au début surtout, elle ne déplaisait pas non plus aux Conférences Episcopales nord-américaines et latino-américaines. Sans doute sentait-elle tout autant le soufre. Dès 1968, la Congrégation pour la doctrine de la foi du Vatican ouvre une enquête sur le CIDOC. On limite le nombre des participants ecclésiastiques qui assureraient la majeure partie des contributions. En 1969, le Vatican interdit aux religieux de s'inscrire au CIDOC, qui devient de plus en plus l'objet de ragots et de soupçons - d'autant plus qu'en 1967 I. Illich avait rédigé ses premiers brûlots sur le clergé et contre la charité comme substitut à une véritable aide au développement. En 1968 il termine un article - véritable manifeste - intitulé *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada : en América Latina abre un abismo de clases y prepara a una élite y con ella el fascismo* pour l'hebdomadaire mexicain de grande diffusion *Siempre*; un article qui va choquer profondément les dévôts de la foi en l'éducation. En 1970, il s'en prend directement aux offices d'aide au développement et, en 1972, il s'attaque à l'*establishment* de la santé publique avant de polémiquer sur l'énergie et le chômage. Après 1974, le CIDOC entre dans une longue agonie. Tout et tous se liguent contre le CIDOC et, afin de sauver ce qui peut être sauvé - en fait son impressionnante bibliothèque -, Ivan Illich prend les devants en demandant d'être libéré de toutes ses responsabilités directes tout en restant prêtre. Il entre lui aussi en diaspora accompagné par un tel incognito que les rumeurs les plus étranges vont courir à cette époque à son propos.

Les Goliards de la modernité

Leurs échecs dans la démocratisation des institutions - surtout politiques pour Paulo Freire, plutôt ecclésiastiques pour Ivan Illich - seront suivies de mesures de rétorsion et de répression qui obligeront Paulo Freire à fuir dans l'exil et Ivan Illich à se retirer dans une certaine marginalité. On pourrait quand même se demander si ces malheurs ne les ont pas conduits à renouer avec une vieille tradition médiévale : celle des Goliards si bien analysée par Le Goff⁽⁹⁾. Ces nouveaux "vagabonds intellectuels" ne parcourent pas seulement des distances surprenantes étant donné l'état des moyens de déplacement de l'époque, mais cette mobilité leur donne la possibilité d'être libres (penseurs), provocateurs et parfois aussi libertins; bref ils savent où souffle l'Esprit. C'est ainsi que Paulo Freire trouve tout d'abord un refuge... sous la table d'une chambre d'hôtel à La Paz, le temps de laisser passer la bourrasque d'une insurrection qui abat le gouvernement bolivien de Paz Estensoro; puis il se précipite au Chili où se termine l'expérience démo-chrétienne du Président Frei. Il collabore avec enthousiasme à l'adaptation de sa méthode par les Chiliens qui la rebaptisent "méthode psycho-sociale". Il accepte ensuite un contrat de l'Université de Harvard en 1969, où il ne restera que les six premiers mois de 1970. En effet il en supporte mal le climat et encore moins le style académique; sans oublier qu'il est allergique à l'usage obligatoire de l'anglais. C'est pourquoi il accepte la même année une proposition du Conseil Œcuménique des Eglises Protestantes à Genève. Il y devient le conseiller pédagogique permanent des actions protestantes pour une "pédagogie de la liberté", en particulier dans les pays africains en lutte pour l'indépendance : la Guinée-Bissau, l'Angola, le Mozambique, le Cap-Vert ou la Tanzanie. Il s'intéresse à la Révolution des œillets au Portugal. Quand les militaires brésiliens passent la main aux

⁽⁹⁾ Voir les pages 29 à 31 de l'étude de J. Le Goff sur *Les intellectuels au Moyen-âge*, Seuil, Paris, 1957. Ceux-ci constituaient un groupe de clercs contestataires sans cesse en route d'une université européenne à l'autre.

politiciens civils, ces derniers abrogent les mesures qui avaient été prises contre les exilés. Avec bien d'autres Brésiliens de l'opposition, Paulo Freire retourne au Brésil en 1980. Il participe à la fondation du Parti des Travailleurs et il se présente à la mairie du Recife; une élection qu'il perdra. Le PT ayant gagné plus tard la mairie de São Paulo, il devient en 1989 le Secrétaire d'éducation d'une des plus grandes villes d'Amérique Latine. Après avoir abruptement démissionné de ses fonctions, il continue de soutenir le PT en exerçant ses fonctions de professeur dans une des Universités de São Paulo.

Ivan Illich, après la fermeture *de facto* du CIDOC, parcourt le monde entier et il fréquente les milieux les plus surprenants. Ainsi, en 1975, il sera à Genève pour soutenir un débat avec E. Faure ! Dès 1977, tout en gardant Cuernavaca comme base, il se consacre à l'étude de l'histoire où il recherche la sociogenèse des idées qu'il a si longtemps dénoncées ainsi que les sources les plus profondes de la dérive institutionnelle comme par exemple chez le besogneux Alcuin, factotum culturel de Charlemagne. Il s'inspire de philosophes-mystiques comme Hugues Saint Victor (1096-1141). Il enseigne régulièrement l'histoire médiévale dans une université allemande... en latin. Il refuse systématiquement de s'exhiber devant les médias et se consacre uniquement à de petits cercles de fidèles disciples choisis.

Afin de tirer une possible moralité (?) de ces parcours complexes, commençons par leurs points de départ.

3. Le corps du délit : alphabétisation v. scolarisation

"2 + 2 = 5" [G. Orwell]

Notons tout d'abord que leurs champs d'expériences proprement pédagogiques furent en réalité assez limités puisqu'ils s'adressaient le plus souvent à des universitaires même si leurs conceptions du travail académique s'inspiraient des conceptions anglosaxonnes de l'*extramuros*.

Ivan Illich - après ses expériences de New York et Portorico - théorise, discute, plaide, s'entretient avec d'autres qui font (pour lui) des expériences concrètes. Le contexte immédiat de Cuernavaca - c'est-à-dire le Mexique - n'a pas de place concrète dans sa pensée, son oeuvre ou son enseignement. En fait c'est le sort des pays industrialisés qui le préoccupe puisqu'il est persuadé que fatalement tous les pays devront pour finir se référer à leur modèle. Il n'en reste pas moins qu'il faut se demander pourquoi Ivan Illich a fait d'abord du phénomène de la scolarisation universelle sa tête de Turc. Nous restons quant à nous persuadé - malgré des discussions avec Illich - qu'il projette en effet sur l'école toutes ses préoccupations à l'égard de l'Eglise (≈ l'église catholique-romaine). L'école n'est qu'un enjeu, le bouc émissaire et peut-être la victime d'un débat beaucoup plus vaste avec l'église institutionnalisée; et elle ne sert qu'à dénoncer l'idée même d'institution. L'école - cette fille bâtarde et illégitime de l'église *docens* - n'est dans notre société que l'ultime avatar d'une évolution socio-spirituelle qui a substitué le culte cérémoniel à la célébration de l'espérance : une castration de la foi vivante qui a été camouflée par une excroissance monstrueuse des appareils : "le rite de la scolarité ne sert ni l'acquisition individuelle des connaissances ni l'équité sociale" (I. Illich, *Une société sans école*, trad., Seuil, Paris, 1971, p. 70). L'école - à l'image de l'Eglise comme institution - engendre une culture du silence. C'est pourquoi I. Illich - à la différence

d'E. Reimer qui ne partage pas ses obsessions ecclésiastiques et qui est beaucoup plus précis dans son analyse de *La mort de l'école : solutions de rechange* (trad., Fleurus, Paris, 1972) - ne retient dans son analyse de la scolarisation que ce qui éclaire par analogie le processus d'institutionnalisation de l'Eglise. Ainsi et par exemple :

- Les corps enseignants comme les clergés seraient soumis à une hiérarchie toute puissante, peu favorable aux changements et aux innovations, peu sensible au dialogue, à la réciprocité des relations et pour finir à la participation effective des "s'éduquants" comme des fidèles.

- L'institution maîtrise mal sa croissance car les mécanismes de régulation interne lui font défaut.

- Les enseignants - comme le bas-clergé - sont des instruments impuissants; lorsqu'ils réagissent, ils sont marginalisés.

- De même que la foi dépendrait d'un savoir codifié et spécialisé qui s'éloigne de l'expérience religieuse, ainsi la culture scolaire dévalorise de plus en plus la culture vécue. "L'école, elle aussi, peut exercer un monopole radical sur le savoir en le redéfinissant comme éducation. Aussi longtemps que les gens acceptent la définition de la réalité que leur donne le maître, les autodidactes sont officiellement étiquetés comme des non-éduqués" (I. Illich, *La convivialité*, trad., Seuil, Paris, 1973, p. 81).

- La culture scolaire ne fait que reproduire la culture dominante de même que les prises de position de l'Eglise se moulent trop souvent dans les idéologies officielles. La culture scolaire comme la théologie dogmatique se méfient de toutes les formes minoritaires, sources d'hétérodoxie. Toutes les deux imposent une seule vérité, hostile au pluralisme démocratique; elles condamnent aussi bien la culture que la religiosité populaires à une existence souterraine.

Si I. Illich estimait que le bilan aujourd'hui est plus grave pour l'école que pour l'Eglise, c'est que la scolarisation est quasiment admise comme un droit universel dans toutes les sociétés contemporaines. Grâce à l'obligation scolaire et aux moyens mis à sa disposition pour l'imposer - même par la force -, elle peut raisonnablement prétendre englober bientôt la totalité de la population. Sans doute un tel bilan coïncide en partie avec celui d'un E. Reimer (op. cit.) ou même d'un P.H. Coombs (*La crise mondiale de l'éducation*, trad., PUF, Paris, 1968); néanmoins il reste un magnifique prétexte pour attaquer, à travers l'école, *l'Eglise-institution*. Le style d'Illich - où il use et abuse de métaphores brillantes, de formules géniales, de raccourcis provoquants - souligne encore l'aspect pamphlétaire de son argumentation. C'est pourquoi il frappe tout en ne prouvant pas toujours; il raisonne par l'absurde en prenant ses lecteurs au piège; enfin il spéculé souvent, au lieu d'analyser des faits contrôlés.

De son côté, Paulo Freire, après quelques modestes essais de laboratoire pédagogique dans des milieux suburbains et ruraux dans le Nordeste du Brésil (plus particulièrement dans l'alphabétisation au Rio Grande du Nord et dans la Paraíba ou dans l'éducation primaire à Pernambouc, puis la vaste expérience de la *Campagne Nationale d'Alphabétisation* de 1964), Paulo Freire a surtout rempli des rôles d'animateur et de conseiller dans des campagnes et des expériences étrangères. Par ailleurs il s'est consacré, comme Ivan Illich, à de nombreuses activités comme conférencier et comme professeur universitaire qui l'ont mis avant tout en contact avec des élites universitaires et des militants de l'animation culturelle. On pourrait

même parfois se demander si la fameuse "conscientisation" ne s'adressait pas *d'abord* à ceux qui appartenaient aux couches intermédiaires de nos sociétés et si souvent "le peuple à conscientiser" n'a pas servi surtout de catalyseur d'un processus qui vise *en fait* à modifier les attitudes et les comportements de ceux qui sont destinés (sic) à diriger ou à remplacer des élites disqualifiées. Comme le remarquait une sociologue pauliste⁽¹⁰⁾, après le coup d'état brésilien du Premier Avril 1964, après tout, ceux qui furent les premiers à se conscientiser (...pour ne rien changer au *statu quo*) furent sans doute les militaires et leurs complices civils !

Quoi qu'il en soit de l'Histoire et de la petite histoire de ces *faits* pédagogiques, leur originalité ne s'épuise pas dans ces pratiques, pour significatives qu'elles aient été, puisque nous prétendons que leur apport *utopique* consista à s'obstiner par-delà leurs échecs dans la construction "théorique" d'une émancipation pour leurs contemporains. Mais, protesteront quelques opiniâtres de la pédagogie, il y a... "La Méthode" au moins dans le cas de Paulo Freire. A ce propos, reste à savoir si cette "méthode" a été réellement mise au point par Paulo Freire lui-même ou par ses innombrables épigones; et même si c'était le cas, cette "méthode" ne correspondrait-elle pas uniquement à la partie "pochable" de l'ensemble de ses intuitions ? D'autres illustres pédagogues ont connu de tels avatars à commencer par Pestalozzi⁽¹¹⁾ dont les démêlés avec ses disciples sont bien connus et qui surtout ne s'embarrassait guère des moyens didactiques puisque sa méthode pédagogique - si méthode il y a ! - était avant tout un ensemble structuré de *principes* d'inspiration philosophique... ou même utopiques ! Notre propos sera par conséquent dans le prochain chapitre de dégager quelques-uns des *principes théoriques* mis en œuvre par Paulo Freire et Ivan Illich; puis de montrer comment ces premières ébauches furent progressivement dépassées pour prendre les formes de véritables *utopies sociales*.

4. Des principes théoriques en faveur d'une émancipation du genre humain [grâce à l'éducation ?]

"L'égalité d'instruction que l'on peut espérer d'atteindre, mais qui doit suffire est celle qui exclut toute dépendance ou forcée ou volontaire" [Condorcet]

Pour ce bref raccourci, nous retiendrons surtout trois principes :

I. L'HOMME ÉTANT FONDAMENTALEMENT EN DEVENIR - DONC UN "S'ÉDUQUANT" - SES APPRENTISSAGES DE BASE - L'ALPHABÉTISATION ENTRE AUTRES - SONT PLUS IMPORTANTS QUE TOUTES LES ACCUMULATIONS POSTÉRIEURES DE CONNAISSANCES.

Ce principe repose sur la conviction que tout homme, quel que soit son degré d'ignorance et/ou de savoir, son statut socio-politique ou sa condition économique, est capable d'exercer

⁽¹⁰⁾ Il s'agit de Madame M.I. Pereira de Queiroz, une spécialiste des mouvements messianiques brésiliens et des rébellions paysannes du Nordeste.

⁽¹¹⁾ M. Soëtard a fort bien mis en évidence l'ambiguïté de Pestalozzi à l'égard de ce que les autres surtout appelaient "sa" méthode dans les paragraphes qu'il consacre à cette question dans son récent *Pestalozzi*, PUF, Paris, 1995, pp. 38 et suivantes.

un regard critique sur son monde qu'il exprime dans les formes dites "populaires" de la culture. Celles-ci sont souvent ignorées parce qu'elles empruntent des formes modestes d'expression; elles sont aussi fugaces parce qu'elles se transmettent oralement; quand elles ne "s'expriment" pas paradoxalement par des gestes ou même des silences. Ce principe suppose que ces populations seront capables de peser leurs mots en échappant au verbalisme et, en prenant parole, qu'elles découvriront le pouvoir générateur de la parole (*logos spermatikos*). C'est pourquoi il faut "faire confiance à un apprentissage des connaissances qui soit l'affaire de chacun, sans nous décharger de cette tâche sur des enseignants chargés de convaincre l'enseigné (≠ du "s'éduquant") - par la persuasion, la corruption ou la menace - qu'il lui faut trouver le temps et la volonté nécessaire pour s'instruire" [I. Illich, *Une société sans école*, op. cit. p. 124].

II. L'HOMME EST CAPABLE INDIVIDUELLEMENT ET/OU COLLECTIVEMENT D'ACQUÉRIR UNE CONSCIENCE CRITIQUE DE LA RÉALITÉ PROCHE, PUIS LOINTAINE, QUI LUI PERMET D'AGIR EFFICACEMENT SUR ELLE.

Même s'ils sont des "opprimés" dans et par leur propre société, les hommes perçoivent leurs réalités personnelles et collectives, régionales et nationales, d'un regard lucide. Ils sont capables de discerner les contradictions dans leurs transformations et ils peuvent en repérer les causes et les conséquences. Sans doute, pour ce faire, ils doivent passer par une phase de déblocage et apprendre à maîtriser les instruments et les codes culturels de leur société.

III. LES HOMMES, AVEC LES AUTRES HOMMES, SONT CAPABLES DE SE LIBÉRER DE LEURS ALIÉNATIONS.

Grâce à ce long et complexe processus - de "conscientisation" chez Paulo Freire et de "déscolarisation" chez Ivan Illich - les hommes s'habilitent (en s'autoformant) à transformer cette réalité par des actions concrètes. Dans la mesure où ils développent ces activités, qu'ils les étendent à différents secteurs, ils découvrent la complexité du réel et ils aiguisent leur conscience critique. Pour préciser encore ce principe, rappelons que Paulo Freire n'a jamais admis une interprétation idéaliste de la conscientisation. Ainsi au cours d'une conférence à Rome⁽¹²⁾, il affirme dans son style biblique de prédicateur : "je n'ai jamais dit que les idées faisaient l'Histoire. Je n'ai jamais dit que la conscientisation est un instrument magique, que la conscience crée la réalité, car ce serait de l'idéalisme. Je n'ai jamais dit non plus que la conscience est le simple reflet de la réalité. Mais je dis que la conscience étant pour la réalité, elle réfléchit sur cette réalité. Il faut donc étudier et discuter le rôle de la conscience dans sa transformation, sans tomber ni dans le subjectivisme, ni dans l'objectivisme" (...) "La conscientisation nous invite à **assumer une position utopique en face du monde**, position qui **convertit le conscientisé en «facteur utopique»**" (...) "Pour moi, **l'utopique n'est pas ce qui est irréalisable, l'utopie n'est pas idéalisme; c'est la dialectisation des actes de dénoncer et d'annoncer**, l'acte de dénoncer la structure déshumanisante. Pour cette raison **l'utopie est aussi engagement historique** (...) *La conscientisation est évidemment liée à l'utopie, elle implique l'utopie*. Plus nous sommes conscientisés, plus par l'engagement même des transformations que nous assumons, nous sommes annonceurs et dénonciateurs. Mais cette position doit être permanente : à partir du moment où nous dénonçons une structure

⁽¹²⁾ C'est nous qui mettons les passages significatifs en caractères gras.

déshumanisante sans nous engager dans la réalité, à partir du moment où nous parvenons à la conscientisation du projet, *si nous cessons d'être utopistes, nous nous bureaucratisons*; c'est le danger des révolutions, quand elles cessent d'être permanentes (...) La conscientisation c'est cela : prendre possession de la réalité; pour cette raison et à **cause de l'enracinement utopique qui l'informe**, c'est un déchirement de la réalité."

Soulignons que I. Illich manifeste une plus grande réticence que Paulo Freire à propos de la dimension utopique puisque **"le contraire de l'école n'est pas utopique"**. En effet si "nous devons bâtir une société où l'acte personnel retrouve une valeur plus grande que la fabrication des choses et la manipulation des êtres, dans une telle société, un enseignement nouveau, inventif, créateur, serait logiquement considéré comme une des formes les plus désirables de "loisir"; **et nous ne sommes pas obligés d'attendre l'avènement de l'utopie**" (I. Illich, *Une société sans école*, op. cit., p. 167). Et d'affirmer avec force : **"Je ne propose pas une utopie "normative", mais les conditions formelles d'une procédure qui permette à chaque collectivité de choisir continuellement son utopie réalisable"**. (Ibidem, p. 124). Néanmoins nous pensons qu'I. Illich retrouve - sans peut-être l'admettre - une inspiration authentiquement utopique lorsqu'il dépasse la question de l'école et qu'il généralise brutalement l'impact de la "déscolarisation qui se trouve à la base de toute liberté" : "La déscolarisation de la société fera s'effacer la distinction entre l'économie, l'éducation et la politique sur lesquelles reposent la stabilité du monde actuel et celle des nations". Cette affirmation doit être comprise, croyons-nous, sous deux aspects. D'une part, la déscolarisation en promouvant un environnement culturel décentralisé et ancré dans la vie quotidienne serait une condition *sine qua non* de toute libération; elle seule libère des forces et libère des désirs. Cet aspect - qui est particulièrement développé dans la première version de *La société sans école (Deschooling Society, CIDOC, Cuernavaca, 1970)* - sera nuancé dans la deuxième version - définitive et qui correspond à la traduction française de 1971) - où c'est la *libération qui devient essentielle* alors que la déscolarisation n'est plus qu'une condition nécessaire mais non suffisante pour créer une société conviviale. Cette conviction pour la libre initiative - certains critiques trouveront à ce sujet qu'Illich en fait annonce et légitime les politiques ultérieures de privatisation - le conduit de façon surprenante à défendre la valeur de la libre-pensée - et peut-être du libre-arbitre ! - contre les tendances officielles du catholicisme romain.

Cette quête d'une société autre - qu'Illich désignera dorénavant comme une *société "conviviale"* (I. Illich, *La convivialité*, trad., Seuil, Paris, 1973) - où la déscolarisation pourra pleinement se déployer et prouver sa dimension libératrice vise :

- d'une part, à permettre à tout homme d'exercer l'action la plus autonome et la plus créative à l'aide "d'outils moins contrôlables par autrui";
- d'autre part, à entretenir des rapports autonomes et créateurs avec autrui et avec l'environnement en général.

Pour ce faire, la déscolarisation doit s'intégrer dans une vie sociale qui s'appuie sur des **"réseaux"** flexibles où s'associent des personnes autonomes et qui leur donnent accès aux multiples ressources d'apprentissage. Il s'agit de "concevoir un véritable réseau de communication à desseins éducatifs par lequel seront accrues les chances de chacun de faire à chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'instruire". Ces réseaux proposent aussi des **"lieux de rencontres"** - fortuites ou non - entre ceux qui savent quelque chose et ceux qui veulent en savoir plus; entre des personnes de tous les âges et de toutes les conditions qui veulent partager et échanger le savoir. Ces rencontres intensifient les

communications interpersonnelles comme elles multiplient les occasions pour se faire entendre. Cette société "conviviale" - qui rappelle sous bien des aspects l'utopie de la Renaissance de la "cité éducative" - repose sur un humus socio-culturel dans lequel une éducation positivement déscolarisée prendra racines, sans contraintes, ni dépendances. Il est probable que dans une telle vie sociale - où tout est potentiellement éducatif - surgiront des attitudes nouvelles, étrangères à l'accumulation capitaliste des connaissances et ouvertes à la communication réciproque des expériences au gré. Certes ces échanges supposent que chacun sache quand et comment il doit en prendre l'initiative. Ce qui implique une grande maîtrise de soi afin d'être capable de dépasser ses désirs particuliers - et même collectifs - et afin de s'intégrer au bien commun. Enfin et par delà ces exigences morales, I. Illich insiste sur l'importance d'une conscience responsable des limites des outils que nous utilisons; il manifeste par conséquent une très grande réticence à l'égard des machineries des technocraties : "J'appelle société conviviale une société où l'outil moderne est au service de la personne intégrée à la collectivité et non au service d'un corps de spécialistes. Conviviale est la société où l'homme contrôle l'outil" (Ibidem., p. 13).

Un tel programme est assurément séduisant mais ne serions-nous pas devant une ébauche d'une nouvelle Arcadie au point que certains⁽¹³⁾ ont vu, dans ce projet illichien d'une société idyllique, une autre version de "la croissance zéro" ? Il n'est pas sûr pour autant que cette société conviviale se plie à certaines conditions comme l'inversion de la productivité industrielle, la possibilité pour chacun d'exercer l'activité la plus autonome et la plus créatrice à l'aide d'un outillage moins contraignant, qu'elle abolisse la suprématie mutilante du marché en rétablissant la "valeur non-marchande", ce pivot de toute vraie culture. Il est également indispensable que la masse (sic ?) ou le peuple (resic ?) ne soient plus des agrégats d'assistés soumis aux ukases des professionnels qui s'érigent en arbitres de leurs besoins. Il va de soi qu'un tel projet ne se réalisera pas à coups de force et il n'est donc pas étonnant que le livre d'Illich sur la scolarisation se termine par une méditation sur le mythe de Prométhée où il met l'accent sur le malheureux Epiméthée (I. Illich, *The Eawn of Epimethean Man*, CIDOC, Cuernavaca, 1970); c'est-à-dire sur celui qui a su se mettre dans une situation d'attente du don, qui a su attendre contre l'impatience de son frère.

Il n'en reste pas moins que certains aspects de cette utopie nous laissent rêveur. Ainsi I. Illich semble n'avoir jamais surmonté le clivage entre les "élus" et... les autres. Sans vouloir moraliser, nous constatons chez I. Illich une certaine propension à la superbe - et même à l'arrogance - qui se manifestent en particulier par un regard qui survole le train-train quotidien de ses contemporains. Cette vision hautaine n'aurait-elle pas pour finir glissé sur nos sociétés en n'y discernant que ses épiphénomènes ? Plus grave encore, il donne parfois l'impression d'acquiescer à une politique néolibérale au point de négliger souvent la question politique malgré quelques petites phrases qui y font allusion comme : "Les critères de la convivialité ne sont plus des règles à appliquer mécaniquement - la convivialité est multiforme - ce sont des indicateurs de l'action politique qui concernent ce qu'il faut éviter" (I. Illich, *La convivialité*, op. cit., p. 49). La convivialité risque fort de rester par conséquent confinée à de petits groupes de marginaux qui fuient la société au lieu de chercher à la transformer.

⁽¹³⁾ Parmi les plus critiques, il faut citer l'Anglais R.P. Dore dans *The false prophets : The Cuernavaca critique of school*, IDS-University of Sussex, 1972, et l'Américain H. Gintis dans "Critique de l'illichisme", *Temps Modernes*, Paris, 1972.

V. Quo vadis ?

"Ecrire des livres est un travail sans fin et beaucoup méditer fatigue le corps. Ecoutons la conclusion de tout ce discours : Crains Dieu et observe ses commandements; c'est là le devoir de tout homme"

[L'Ecclésiaste]

Il est fatigant d'être utopique car les faits sont durs et, quand on arrive au bout, on dégringole comme Sisyphe; et plus encore lorsque l'on vieillit. Certes des âmes charitables rassurent en identifiant - un peu précipitamment - vieillesse et sagesse. On saurait alors mieux, après tant d'épreuves, d'errances et d'expériences vécues jusqu'à la lie, apprécier nos limites. S'il est vrai que l'âge est un remarquable révélateur du degré de sagesse auquel on est (ou l'on croit être) parvenu, l'âge révèle aussi et parfois surtout l'épuisement de l'inspiration, le ronron d'une pensée répétitive et même la tendance à régresser vers l'enfance; bref la vieillesse, si elle peut conduire à la sagesse, peut être aussi source de gâtisme. Ces épreuves - positives et négatives - imposées par l'âge sont rendues plus dures de nos jours par les troubles d'une période que l'on prétend qualifier de "post-modernité", c'est-à-dire d'un moment historique où "les coups portés et qu'il ne viendrait plus à l'idée de contester, contre les dogmatismes de la métaphysique du sujet, de la Raison qui repose sur elle et de l'idée de son accomplissement dans l'histoire, convergent vers un blocage de la pratique au lieu, ou plutôt alors même, qu'ils en redéfinissent le contexte (G. Raulet, *Chronique de l'espace public : Utopie et culture politique 1978-1993*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 96).

Remarquons tout d'abord que si I. Illich s'est toujours préoccupé du destin de nos sociétés contemporaines, il semble se moquer éperdument de ces polémiques parisiennes; il ignore tout ce que d'aucuns incluent dans la "post-modernité" comme un des disciples pauliste de Paulo Freire, M. Gadotti, qui propose rien moins qu'une "éducation populaire postmoderne" (M. Gadotti & C.A. Torres, *Estado e educação popular na América Latina*, Papirus, São Paulo, 1992). Outre ses tendances de plus en plus manifestes pour un âge d'or médiéval latinisant, il laisse entendre un certain dédain pour sa production "de jeunesse" (sic). Peut-être s'agit-il là d'une manifestation d'ironie puisque, selon les maîtres en utopies comme Erasme et son copain Thomas More, l'utopie est aussi un exercice délié et raffiné d'humour ?

Quant à Paulo Freire, beaucoup plus engagé politiquement depuis son retour au Brésil comme nous l'avons déjà vu, il discute de la problématique de la "post-modernité" à propos des principales revendications du parti auquel il appartient dorénavant. Le PT défend en particulier la suprématie de la société civile contre les dictatures militaires, militarisées ou néomilitaires qui se sont succédées depuis 1964 pour arriver enfin à une "transition démocratique". La société civile implique la garantie "d'espaces publics" comme par exemple un système éducatif basé sur une école "publique et populaire". Ce qui semble être possible dans le cadre de l'orientation décentralisée que propose la nouvelle Constitution brésilienne qui fut proclamée après la restauration d'un régime démocratique civil. Précisons que, dans cette perspective brésilienne, la décentralisation vise moins une régionalisation qu'une "municipalisation" grâce

au renforcement du pouvoir et des responsabilités des municipalités⁽¹⁴⁾. Dans les domaines du développement culturel et éducatif, les militants et sympathisants du PT soutiennent par conséquent plutôt des microexpériences "à la base". Ils cherchent ainsi à renforcer les savoirs "populaires", à mettre en place des structures de pouvoir qui permettront peu à peu "l'hégémonie du peuple" et à persuader les élites - définies comme "intellectuels organiques" (sic) - à participer activement à cette micropolitisation en jouant le rôle "d'agents provocateurs". Un programme d'action singulièrement utopique puisque, à trois reprises au moins, le PT n'a pas pu s'imposer au niveau national; ce qui n'exclut pas un certain impact au niveau local.

Dans une récente conférence de presse, Paulo Freire estimait que de telles options politiques (qui devaient l'inspirer dans ses fonctions politiques de Secrétaire de l'éducation de São Paulo) découlaient d'une critique "post-moderne" de la "modernité" dont il a "la sensation (sic) qu'elle a déçu" parce que plus personne ne croit plus au progrès; que la rationalisation qu'elle proposait s'est évaporée comme la soi-disante objectivité des sciences sociales; que son économisme a été impuissant face à la croissance des inégalités; etc.

A notre avis et en suivant les analyses pertinentes de G. Raulet (op. cit.), seule la critique des "post-modernes" permettrait de dépasser les impasses actuelles en donnant de l'importance aux différences, aux disparités et aux minorités car le "multi-", le "pluri-" ou "l'inter-" socioculturel sont nécessairement synonymes d'une démocratie authentique. Ce qui est assez surprenant de la part d'un utopiste que la question des relations hommes/femmes n'a jamais effleuré et qui ne s'est jamais rendu compte qu'il existait des peuples indiens en Amérique Latine... Nous ne pouvons nous empêcher de voir dans cette logomachie un exemple d'une pensée utopique *abstraite* - dans le sens où E. Bloch opposait l'abstraction de l'utopisme idéaliste et libéral à la pensée utopique authentique qui s'expriment par des *utopies concrètes*⁽¹⁵⁾. C'est pourquoi, au lieu de se laisser illusionner par des "transitions démocratiques", nous croyons qu'il nous faut apprendre que - comme Marco Polo l'aurait découvert, selon Italo Calvino (*Les villes invisibles*, trad., Seuil, Paris, 1972, p. 189), auprès de Gengis Khan :

"- L'enfer des vivants n'est pas chose à venir; s'il y en a un, c'est celui qui est déjà là, l'enfer que nous habitons tous les jours, que nous formons d'être ensemble. Il y a deux façons de ne pas souffrir. La première réussit aisément à la plupart : accepter l'enfer, en devenir une part au point de ne plus le voir. La seconde est risquée et elle demande une attention, un apprentissage continuel : chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer, et lui faire de la place".

⁽¹⁴⁾ Pour plus de détails sur ce processus en cours, voir le dernier chapitre de *Imaginer pour former : les représentations des ressources humaines et la planification régionale de l'éducation*, sous presse.

⁽¹⁵⁾ Cette distinction essentielle a été développée par E. Bloch dans *Das Prinzip Hoffnung*, Suhrkamp V., Frankfurt A.M., 1959, aux pages 725 et suivantes (trad., Gallimard, Paris, deux volumes, 1976-1982).

La dimension utopique chez les jeunes de mai 68

Juvénal Balemire Bazilashe

Introduction

Mai 68 est perçu en France comme un moment important dans l'évolution de la société française. Ce fut un mouvement anti-technocratique, de prise de parole et de mobilisation commune de tous les jeunes - étudiants, lycéens et ouvriers - contre la rigidité des institutions françaises (Touraine, 1969 : 130-145). Pour les jeunes, ces institutions semblaient installées paisiblement dans le contexte mondial de l'époque, caractérisé par une bonne conjoncture socio-économique et l'acceptation tacite de la division politique internationale intervenue à Yalta en 1945.

Ce mouvement contestataire qui surprit la société française par son ampleur se place pourtant dans un contexte international de contestation par les jeunes de cette sorte d'"establishment" social qui consistait à considérer que l'on se trouvait dans le meilleur des mondes possibles (Jousselin, 1968 : 11-76 et Copfermann, 1962). Ce qui surprit le plus fut peut-être moins la nouveauté des thèmes de ce mouvement que la profondeur de son caractère contestataire, sa capacité de mobilisation massive, rapide et violente (*L'événement*, juin 1968), mais aussi sa conception utopique d'une société "communautaire, spontanéiste, égalitaire" (Touraine, 1969 : 145).

Pourquoi ce mouvement se radicalisa-t-il rapidement si ce n'est à cause des maladresses et de la brutalité des réactions de l'autorité publique et des forces de l'ordre ? Pourquoi ce mouvement s'essouffla-t-il tout aussi rapidement si ce n'est parce que, des forces qui le composaient, les utopistes prirent le dessus sur les révolutionnaires ? Leur discours ne tournait-il pas autour de la volonté utopique de réaliser une société libre, égalitaire et fraternelle ? Cette volonté utopique, de par son caractère hautement contestataire de la société technocratique et de ses institutions, pouvait-elle exister plus longtemps que l'espace d'un mois ?

Ce qui nous préoccupe dans cette analyse des événements de Mai 68 en France est leur caractère utopique. Nous tenterons d'y découvrir la "structure du contestataire", comme l'écrit Stéphane (1969 : 231-299). Pour cela nous commencerons par une réflexion sur l'utopie-idée et l'utopie-mouvement. Ensuite nous essayerons de comprendre la signification de la commune étudiante, tiraillée entre les idées révolutionnaires et les idées contestataires (Morin, 1968 : 13-33). Nous essayerons, autant que faire se peut, de nous baser sur les discours des jeunes de Mai 68 pour faire ressortir leur caractère utopique.

1.- Mai 68 : une utopie

Il y a plus de vingt-cinq ans, les jeunes déferlèrent sur Paris au point d'ébranler le pouvoir politique au bout de trois semaines de manifestations. Les armes qu'ils opposèrent aux forces de l'ordre et à l'ordre politique établi furent principalement les pavés et la parole. De nombreuses personnes gardent encore dans leur mémoire ces instants de violence indescriptible

au cours desquels les CRS (Compagnies Républicaines de Sécurité) déployaient force énergie, matraques et gaz lacrymogènes pour disperser des étudiants retranchés derrière des barricades de fortune, armés de pavés et décidés à occuper la rue ou à transformer la Sorbonne en commune étudiante (*L'événement*, 29, juin 1968 : 58-71; voir aussi *Les pavés de mai 68*, émission d'A. Frossard, FR3, 1978). Mais peu de gens se souviennent des discours de ces jeunes : discours spontanés, violents, sans concession et qui se radicalisaient à mesure que le pouvoir devenait tantôt rigide et brutal, tantôt hésitant et même absent (Morin, 1968 : 68-69).

Depuis lors une question parmi d'autres n'a plus quitté de nombreuses lèvres : "Quelle mouche a piqué ces jeunes ?" Des politiciens, journalistes, politologues et autres sociologues les traitèrent d'enragés, de marginaux, de gauchistes, de révolutionnaires, de manipulés par des forces extérieures. Des auteurs divers qualifièrent leurs discours et leur mouvement d'"utopistes". E. Morin (1968 : 22) parla des discussions interminables qui se déroulaient à la Sorbonne transformée en "commune étudiante" et constata : "nul magnétophone n'a malheureusement recueilli les mille propos où s'exprime et s'exalte l'aspiration à une utopie universitaire, monde où le savoir vrai et pur (débarassé de ses contenus de "classe") serait librement assimilé". A. Touraine consacra un livre au "*Mouvement de Mai ou le communisme utopique*" (1968). E. Morin, encore lui, qualifia ce mouvement de "révolution sans visage" (Morin, 1968 : 63-87) alors que R. Aron alla jusqu'à parler de "révolution introuvable" (1968). Vingt ans plus tard, Weber (1988 : 16 et 35) évoqua Mai 68 en termes de "mouvement révolutionnaire" ou mieux de "situation prérévolutionnaire caractérisée" à laquelle ont manqué "un pilote dans l'avion", "une force organisée capable... d'assumer le rôle de grand état-major du mouvement social".

La théorie axiomatique des utopies de Y. Friedman (1975 : 35) a inspiré notre approche des événements de Mai 68. Pour l'auteur,

- "1. les utopies naissent d'une insatisfaction collective,
2. les utopies supposent l'existence d'une technique ou d'une conduite, applicable pour :
 - a. soit éliminer la source de cette insatisfaction,
 - b. soit réévaluer cette insatisfaction en la considérant comme une ouverture vers une meilleure situation.
3. les utopies ne deviennent réalisables que si elles entraînent un consentement collectif".

Les étudiants sont mécontents du système universitaire existant, tant du contenu des cours que de l'organisation des examens; ils étendent leur mécontentement à toute l'organisation de la société française qu'ils considèrent comme étant bourgeoise, capitaliste et impérialiste. Le mouvement des étudiants ne se contente donc pas des revendications corporatistes : il va déferler sur la cité, englober les lycéens et les ouvriers dans une contestation totale de la société. Il sera aidé par les maladresses du pouvoir, comme l'écrit A. Touraine : "la répression et les hésitations des autorités face à des revendications universitaires donnent l'occasion de se former en un mouvement social à des groupuscules plus ou moins politisés. Le mouvement n'a pas progressé de bas en haut mais des extrémités vers le centre" (1969 : 149).

Ce mouvement a inventé un nouveau style d'action, celui de s'installer résolument dans l'illégalité et de tenter avec opiniâtreté d'y attirer la majorité des étudiants : "Pas de programme, pas de perspective, pas d'objectif, au sens où l'on entend ces termes dans un parti, mais l'idée que, par l'action directe, la provocation, en récusant la loi de l'Université, il était possible de forcer un passage ou de desserrer un étau, de changer les données d'une partie que

les joueurs poursuivaient dans la torpeur, en maugréant, comme s'ils y étaient fixés de toute éternité, et par voie de conséquence de gripper un mécanisme essentiel au fonctionnement du système social... Ouvrir une brèche, selon l'expression de Cohn-Bendit, voilà bientôt la tâche reconnue" (Lefort, 1968 : 44).

Ainsi les barricades sont-elles subtilement utilisées par les "enragés" pour pousser le gouvernement à la faute : "elles jouent la comédie de l'efficacité militaire, mais elles gardent ou retrouvent une efficacité psychologique". En effet "les barricades, en tant que mise au défi des forces de l'ordre par des insurgés étudiants, ne ressortissent pas à une technique archaïsante, il s'agit tout au contraire de la mise en application d'une technique qui tend à obliger le gouvernement soit à perdre la face, soit à faire des martyrs" (Aron, 1968 : 87-88). Le gouvernement ne put éviter ni de perdre la face, ni de faire des martyrs !

Mai 68 ne serait-il pas appelé aussi une utopie au sens où Gabel compare les caractéristiques de celle-ci à celles de la schizophrénie ? En effet Gabel écrit que "les éléments schizophréniques de la conscience utopique tiennent au caractère "fixiste" et au sentiment de toute puissance de celle-ci, au rôle qu'y joue le "possible", enfin à son caractère antidialectique" (1989 : 268).

Le mouvement a été dominé par le caractère spontané de ses manifestations et de ses réactions aux comportements de l'autorité publique. Au fur et à mesure qu'il prenait de l'ampleur, il ressentait le besoin de s'organiser et de se radicaliser. Ainsi sont nés des thèmes narcissiques comme la décision de détruire la société de consommation par des manifestations de masse, la considération de la toute-puissance de la parole, le passage symbolique à l'acte de destruction du système capitaliste à travers l'incendie des voitures, l'occupation des usines en compagnie des ouvriers, l'occupation et la transformation de la Sorbonne en commune étudiante...

Tout ceci répondait chez de nombreux jeunes au besoin permanent d'un bonheur immédiat et infini. Ils avaient besoin de jouer comme des enfants et ne pouvaient supporter que leur jeu fût interrompu de peur de tomber dans l'ennui comme la plupart des adultes (Stéphane, 1969 : 236-237). Ils étaient heureux d'être là, à manifester, à jouer en quelque sorte au bonheur de défiler, d'ériger des barricades, de détruire tout, surtout tout ce qui pouvait symboliser l'ordre, l'interdit. En effet s'"*il est interdit d'interdire*", les forces de l'ordre et l'autorité politique, académique ou patronale devinrent des cibles privilégiées à détruire.

Dans le contexte où les jeunes se considéraient comme tout puissants grâce à leur prise de parole et à leur capacité de mobilisation des masses de manifestants à travers la France entière, le dialogue devenait inutile car la révolution était déjà là. Et si elle était déjà là, c'était l'essentiel, car "*quelqu'un qui imagine ce qui suivra la révolution n'est pas un révolutionnaire*" (Stéphane, 1969 : 292). Voilà un comportement radical, figé et inattendu en ce mois de Mai 68 où la réalité de la plupart des Français était celle du "*méto, boulot, dodo*" et du désir de partager les bénéfices accumulés par le capitalisme triomphant.

2.- A l'aube de Mai 68 : la France et le monde

Les événements de Mai 68 se sont déroulés alors que, comme l'écrit Lefort (1968 : 37-38), "la France ne paraissait pas, dans les derniers jours d'avril, sur le point d'engendrer une révolution. Un pouvoir qui a gagné la stabilité, le plus ferme qu'on ait connu depuis un siècle, le mieux armé, grâce à son appareil policier et militaire, pour réprimer toute atteinte à l'ordre de la rue; une économie en expansion, suivant le rythme d'une croissance dont les pauses ne font pas douter qu'elle se poursuivra, le niveau de vie des salariés s'élevant peu à peu - si lente soit l'ascension et réduit le bénéfice que ceux-ci tirent de l'accroissement de la productivité - la hausse des prix contenue, l'inflation conjurée, la monnaie consolidée; une opposition installée dans une pratique parlementariste et électoraliste sans efficacité, incapable de faire mieux que revendiquer un relèvement du taux d'expansion, une meilleure répartition des investissements, la restauration du régime d'assemblée, divisée au point de ne pouvoir s'entendre sur un programme de gouvernement; une population enfin qui, dans sa majorité, ne s'intéresse à la politique que le temps des joutes électorales et dont les désirs, les goûts et les conduites tendent à se modeler en fonction des mêmes critères - quelles que soient les différences de classes - orientés qu'ils sont par toutes les puissances qui magnifient les emblèmes de la modernité; non, voilà qui n'annonçait pas pour un proche avenir des barricades dans les rues de Paris et dix millions de grévistes". Cette situation inspire P. Vianson-Ponté dans un article écrit le 15 mars 1968 dans "*Le Monde*" et qui a comme titre : "Quand la France s'ennuie" (Voir "*Mai 68 : Histoire d'un jour, 1. Le 24 mai 1968*", émission de Maurice Dogowson, Paris, FR3, INA, 1985).

Si la France s'ennuie, ce n'est pas le cas du reste du monde. En effet la guerre fait rage au Viêt-nam, la guerre fait rage aussi au Biafra en pleine sécession contre le pouvoir central de Lagos au Nigéria. A l'Est Européen c'est le Printemps de Prague et la tension qu'il a provoquée entre l'URSS et la Tchécoslovaquie, au Moyen Orient c'est la persistance d'une vive tension entre Israël et les pays arabes après la guerre de juin 1967. Aux Etats-Unis l'opinion publique est mobilisée par des manifestations contre la ségrégation raciale et contre l'intervention américaine au Viêt-nam. Partout c'est la jeunesse qui manifeste dans les rues et sur les campus; et ce mouvement de protestations, surtout contre la guerre au Viêt-nam, gagne beaucoup de campus universitaires à travers le monde.

"En France, le Mouvement du 22 mars (1968) qu'anima Daniel Cohn-Bendit et qui fut à l'origine des manifestations de Nanterre, puis de la Sorbonne et de la révolte générale des étudiants, par son nom, rappelle la manifestation, organisée à cette date par quelques trois cents étudiants qui entendaient protester contre l'arrestation de plusieurs militants du Comité Viêt-nam national. Dans la nuit du 21 au 22 mars ils avaient envahi les bureaux de la faculté de Nanterre et avaient affiché sur les murs : *Non à l'université bourgeoise !*" (Jousselin, 1968 : 27). Le 22 mars est souvent pris pour le repère déclencheur des événements de mai 68.

3.- Les grandes étapes de mai 68⁽¹⁾

- 22 mars : 142 étudiants dirigés par Daniel Cohn-Bendit occupent la salle du Conseil de faculté de Nanterre et protestent contre l'arrestation de plusieurs lycéens et de militants du comité "Viêt-nam national" après les "attentats" contre la Chase Manhattan Bank et l'agence T.W.A. de Paris.
- 2 avril : 1200 étudiants se rassemblent à Nanterre pour discuter des luttes ouvrières et étudiantes dans les pays de l'Est, des luttes anti-impérialistes, de l'Université et de l'Université critique, du capitalisme en 1968, de la culture et de la créativité.
- 21 avril : L'UNEF (Union Nationale des Etudiants de France) tient une assemblée extraordinaire au cours de laquelle éclatent des bagarres entre étudiants de droite et de gauche. Les "apolitiques" sont expulsés. Un affrontement avec "Occident", un groupuscule d'extrême-droite, empêche l'assemblée d'achever d'élire un nouveau président. L'UNEF refuse de boycotter les examens.
- 25 avril : De violentes bagarres éclatent entre étudiants de droite et de gauche à Toulouse.
- 26 avril : Des étudiants manifestent à Strasbourg.
- 27 avril : Cohn-Bendit est interpellé par la police.
- 2 mai : A la Sorbonne un incendie signé "Occident" ravage les locaux de l'Association des étudiants en lettres. Le doyen réagit contre un appel au boycottage des examens. A Nanterre le doyen de la faculté des lettres décide de suspendre les cours devant l'agitation estudiantine : différents groupes d'extrême-gauche occupaient un amphithéâtre et des locaux administratifs et célébraient la première de deux "Journées anti-impérialistes". Cohn-Bendit est appelé à comparaître le 6 mai devant le Conseil de l'Université.
- 3 mai : Les étudiants tiennent le pavé de Paris : barricades dressées et voitures mises en travers de la chaussée par les étudiants, charges policières et grenades lacrymogènes, 596 étudiants appréhendés et 27 gardés à vue, lock-out de la Sorbonne, grève illimitée de l'Université lancée par l'UNEF et la SNESup (Syndicat National de l'Enseignement Supérieur). Le détonateur ? L'appel du recteur Roche aux policiers pour dégager la Sorbonne alors que plusieurs centaines d'étudiants protestaient calmement contre la fermeture de Nanterre et la comparution de six de leurs camarades devant le Conseil de l'Université.
- 6 mai : A 20 heures, M. Peyrefitte tente vainement de justifier à la télévision l'intervention de la police : "Il s'agissait de protéger la grande masse des étudiants contre une poignée d'agitateurs". Les agitateurs ? Ils sont 20.000 qui au moment même hurlent dans la rue : "*Nous sommes un groupuscule*", "*Etudiants solidaires des travailleurs*", "*Une dizaine d'enragés*", "*Figaro fasciste*", "*Libérez nos camarades*". Des combats de rue se déroulent boulevard Saint-Germain : 345 membres du service d'ordre atteints et 24 conduits à l'hôpital, plusieurs centaines d'étudiants blessés, 422 arrestations. Au plus fort des combats, des responsables de l'UNEF condamnent "l'action la plus déchaînée des manifestants". Plus tard dans la nuit, l'UNEF rectifie le tir et appelle les étudiants à "s'élever contre la barbarie en poursuivant la grève engagée et en participant à toutes les actions des jours suivants".
- 9 mai : Le recteur Roche et les doyens décident dans la matinée de lever la suspension des cours. Devant la Sorbonne, les étudiants font spontanément le sit-in, parlent d'occuper les locaux et réclament la libération des manifestants arrêtés. De nombreux étudiants participent au meeting organisé par Jeunesse communiste révolutionnaire, d'obédience trotskyste. Cohn-Bendit annonce la multiplication des meetings politiques dans les facultés et l'occupation de Nanterre et de la Sorbonne si ces facultés n'ouvrent pas. A vingt-heures, M. Peyrefitte sabote la désescalade : "La Sorbonne restera

⁽¹⁾ Nous nous sommes résolu à faire figurer ici ce rappel historique pour rafraîchir la mémoire des témoins de l'époque et favoriser auprès des plus jeunes la re-connaissance de ces "événements".

fermée jusqu'au retour au calme". L'UNEF et la SNESup appellent alors étudiants et enseignants à manifester le lendemain à Denfert-Rochereau.

- 10 mai : C'est la nuit des barricades, la plus longue nuit du gaullisme : le Général de Gaulle dort depuis 22 heures et personne n'osera le déranger avant 6 heures du matin; Pompidou est en Afghanistan; Joxe refuse de libérer les étudiants condamnés; Peyrefitte et Debré gardent le mutisme... La sauvagerie de la police est telle que le bilan de la nuit se chiffre à 367 blessés dénombrés, 460 interpellations, de multiples "ratonnades", 188 voitures endommagées. Le Ministère de l'Information censure l'émission "*Panorama*" consacrée aux événements relatifs à l'Université et à la révolte des étudiants.
- 11 mai : Les organisations syndicales décident une grève générale de 24 heures et un défilé de la République à Denfert-Rochereau. Pompidou, de retour de Kaboul, désavoue implicitement la police et décide, dans un but d'apaisement, de rouvrir la Sorbonne dès le lundi (13 mai). 24 des 28 étudiants qui se trouvent aux mains de la justice seront libérés dès dimanche. Quant aux quatre condamnés à des peines de prison ferme, la Cour d'appel se prononcera sur leur demande de mise en liberté provisoire. Un projet de loi d'amnistie sera déposé à la Chambre.
- 13 mai : La rue a parlé : plus de 500.000 manifestants - 171.000 pour la TV - défilent de la République à Denfert-Rochereau. L'UNEF et le SNESup annoncent "l'occupation de tous les locaux universitaires et la poursuite de la grève". Alors que les organisations syndicales veulent disperser la manifestation, les étudiants se regroupent au Champ-de-Mars. Vers 21 h 30 ils se retrouvent à la Sorbonne qui se transforme en "Université critique". Les doyens des facultés de lettres se déclarent favorables à la participation des étudiants à la gestion des facultés.
- 14 mai : Le Général De Gaulle arrive en Roumanie pour une visite officielle. Pompidou admet à l'Assemblée Nationale l'autonomie des Universités, accepte la participation directe des étudiants aux grandes réformes nécessaires et rejette au passage les méthodes de sélection "pour apaiser les esprits".
- 15 mai : Les ouvriers de Sud-Aviation près de Nantes occupent leur usine où des étudiants passent la nuit avec eux. L'initiative revient à de jeunes syndicalistes agissant spontanément sur le modèle des étudiants. Les ouvriers débrayent aux chantiers navals de Bordeaux. A Paris, le théâtre de l'Odéon est occupé par un millier de manifestants porteurs de banderoles qui proclament : "*L'Odéon aux ouvriers*".
- 16 mai : Des drapeaux rouges flottent sur les usines Renault occupées. Rhodiaceta est occupée à Lyon. Un colloque est organisé entre ouvriers et étudiants devant les portes de l'usine de Billancourt : les étudiants attendent que les ouvriers prennent "de leurs mains fragiles" le relais de la lutte contre le régime. L'UNEF désavoue la "prise de l'Odéon". L'initiative passe définitivement au mouvement ouvrier.
- 18 mai : De Gaulle rentre précipitamment de Roumanie.
- 21 mai : Alors que la France compte déjà six à sept millions de travailleurs en grève, que les trains, les métros, les bus et le courrier sont stoppés, les grèves touchent de nouveaux secteurs (enseignement, textile, grands magasins, banques). Les agriculteurs se mêlent au mouvement et fraternisent dans l'Ouest avec les ouvriers. En Europe, l'agitation étudiante se déroule aussi aux Pays-Bas, en Belgique, en Allemagne de l'Ouest et en Grande Bretagne. A Pékin, des centaines de milliers de personnes saluent "le puissant torrent révolutionnaire qui balaiera le système capitaliste et tous les monstres mangeurs d'hommes".
- 22 mai : Une motion de censure de l'opposition est repoussée au Parlement. Cohn-Bendit est interdit de séjour en France. Cette interdiction provoque des manifestations d'étudiants au Quartier Latin. La CGT (Confédération Générale des Travailleurs) s'élève contre une manifestation de caractère "provocateur" et rompt les ponts avec l'UNEF.

- 24 mai : De Gaulle s'adresse aux Français à la télévision et annonce un référendum sur la "participation". Cette annonce est mal accueillie dans le pays. Il y a des manifestations et des barricades à Lyon, où un commissaire est tué, à Nantes, Strasbourg et Bordeaux. C'est un véritable champ de bataille à Paris sur les deux rives de la Seine : un mort, des centaines de blessés, 648 interpellations et la Sorbonne transformée en hôpital de campagne. A Bruxelles deux drapeaux - un rouge et un noir - flottent sur l'Université. A Francfort, à Santiago du Chili, à Milan, les universités sont occupées.
- 25-27 mai : Des négociations se déroulent entre le gouvernement, les syndicats et le patronat. Le 27 au matin, les négociateurs dressent le bilan. Points d'accord : SMIG, augmentation des salaires, garantie des droits syndicaux, mise à jour des conventions collectives, dispositions concernant l'emploi. Points de désaccord : réduction insuffisante de la durée du travail, maintien de l'âge de la retraite, non-paiement des jours de grève, maintien des ordonnances. Dans la même matinée, les travailleurs de Renault, Citroën, Berliet, Rhodiaceta et de la SNECMA décident de poursuivre la grève et réclament "un gouvernement populaire". Cohn-Bendit refoulé de France à Forbach déclare : "Je reviendrai".
- 28 mai : Cohn-Bendit rentré clandestinement en France tient une conférence à la Sorbonne.
- 29 mai : Le Conseil des ministres est reporté. Le Général de Gaulle quitte Paris. Il laisse planer un mystère sur la destination qu'il a prise. Plusieurs centaines de milliers de personnes répondent à l'appel de la CGT et du PC (Parti Communiste). Les mots d'ordre au cours de la manifestation sont : "*Gouvernement populaire*", "*Adieu de Gaulle !*".
- 30 mai : De Gaulle prononce à la radio un discours de combat : il reste, il garde Pompidou comme premier ministre, il dissout l'Assemblée nationale. Il fixe les élections nationales aux 23 et 30 juin. Il fait du chantage à propos du "communisme totalitaire". A 18 h, les gaullistes mobilisent tous les anti-communistes de Paris de la Concorde à l'Etoile : on voit défiler plusieurs centaines de milliers de manifestants, des fascistes qui crient "*Cohn-Bendit à Dachau*", la jeunesse dorée des beaux quartiers, une majorité d'hommes et de femmes d'un âge certain, la France d'hier. Réactions de Mitterrand : "La voix que nous venons d'entendre... c'est la voix de la dictature".
- 31 mai : C'est la reprise du franc sur les places étrangères. Le contrôle des changes est institué aux frontières. Le gouvernement est remanié. L'activité reste pratiquement nulle dans le secteur public alors qu'une timide reprise s'annonce dans les petites et moyennes entreprises.
- 1^{er} juin : L'essence ne manque plus dans les stations, à la grande joie des millions d'automobilistes. "*Elections trahison*" : c'est le slogan des 40.000 étudiants qui défilent avec Cohn-Bendit de Montparnasse à la gare d'Austerlitz.
- 11 juin : On note des manifestations de lycéens (place Maubert) et d'étudiants (gare de l'Est), quelques incidents et barricades dans divers quartiers de Paris.
- 12 juin : Onze associations de jeunes sont dissoutes.
- 16 juin : La Sorbonne est reprise en mains par les forces de police.

(D'après *L'événement*, 1968 : 2-14 et 26-35, Jusselin, 1968 : 71-76).

4.- Mai 68 : les idées et le mouvement

Mai 68 a souvent été caractérisé comme un moment privilégié de prise de parole par les jeunes. Et il est vrai que les jeunes ont beaucoup parlé à travers les divers graffiti et affiches qui ont couvert les murs de Paris, au cours des manifestations qui ont animé les rues de la capitale et de nombreuses villes de province, et dans les différentes commissions qui siégeaient sans discontinuer dans la Sorbonne occupée. Cette prise de parole a été dominée par les idées

gauchistes de l'époque, celles des groupuscules marxistes, léninistes, trotskystes, maoïstes, anarchistes..., décidés à en découdre une fois pour toutes avec le capitalisme et la société de consommation.

Celle-ci accusée de tous les maux est vouée à la destruction : "*La société de consommation doit crever, la putain, nous aurons sa peau*". Car si on ne détruit pas la société de consommation, elle finira par nous avaler : "*Consommez plus, vous vivrez moins*" (Stéphane, 1969 : 85-90). Il ne s'agit pas de détruire seulement l'aspect matériel de la société de consommation, l'outil de production en l'occurrence, mais aussi de faire table rase de toutes nos pensées antérieures, comme l'exprime la commission "Nous sommes en marche" : "*Toutes les notions sont périmées et à repenser*" (*L'événement*, 1968 : 45).

La grande messe des manifestations et l'attitude désespérée des autorités ont rendu les jeunes tellement euphoriques qu'ils commencèrent à prendre leurs paroles pour des réalités : "*Le rêve est vrai*", "*Tout est possible*", "*Mes désirs sont la réalité*". Et s'il suffisait de parler pour changer les choses, il n'était plus nécessaire d'inventer un programme qui pouvait signifier la compromission avec cette société vouée à la destruction : "*Nous ne devons pas présenter de projet de réforme car si notre projet est accepté on ne pourra plus contester tandis que si le gouvernement en fait un, on pourra continuer*" (Stéphane, 1969 : 128). D'où le mot d'ordre suivant : "*D'abord jeter bas la vieille baraque, après on verra*". Ou bien : "*Il faut tout fiche en l'air, après on se débrouillera*".

La volonté des étudiants de rallier les ouvriers à leur mouvement se place dans la ligne marxiste du XIXe siècle où ce sont les prolétaires qui devaient faire et incarner la révolution contre la société bourgeoise. Oubliant que la société française avait évolué et que les ouvriers n'étaient plus les analphabètes, misérables et affamés du siècle dernier, mais des personnes aspirant à l'embourgeoisement, c'est-à-dire au partage des acquis de la société capitaliste - la participation à la Société de Consommation -, les étudiants les invitaient à dépasser les revendications syndicales, à occuper les usines et au besoin à détruire leurs outils de production (Stéphane, 1969 : 135-145). Le dialogue suivant entre un ouvrier et des étudiants illustre bien des désirs et aspirations contradictoires :

- *Pensez-vous qu'il y ait des différences fondamentales entre ouvriers et étudiants ?*
- ***Oui, je suis fils à papa, s'écrie un étudiant, je le dis, nous sommes ici pour la plupart des fils de bourgeois, mais nous ne voulons pas vivre comme nos parents.***
- *Où sont vos parents en ce moment ?*
- ***A la campagne.***
- *Moi j'aimerais avoir un peu plus d'argent pour aller à la campagne.*
- ***Oh ! tais-toi, tais-toi ! dit un étudiant effondré.***
- (...)
- ***Oui, nous sommes des fils de bourgeois, reprend ce "fils à papa", mais nous voulons que le Pouvoir soit exercé par les travailleurs. C'est notre but et non 10 % d'augmentation.***
- *Pour nous une augmentation n'est pas négligeable.*
- ***Ils n'ont absolument rien entravé, dit une voix à la cantonade...*** (Jean-Claude Kerbouc'h, *Le piéton de Mai*, cité par Stéphane, 1969 : 141-142).

Comment expliquer que malgré ces profondes contradictions et l'ignorance manifeste du monde des ouvriers par les étudiants, ceux-ci aient réussi à les mobiliser dans des grèves et

des manifestations qui paralysèrent tous les secteurs de la vie française ? Pourquoi le mouvement des étudiants commencé dans la spontanéité s'est-il transformé en mouvement de masse au point de menacer le pouvoir de l'Etat capitaliste dans son essence ? Ce mouvement a profité de trois circonstances : la crise de l'Ecole, et surtout celle de l'Université, l'incapacité du système institutionnel à gérer les tensions nées des changements socio-économiques et un contexte international favorable (Weber, 1988 : 117-119).

Malgré les transformations technologiques et économiques de la société française, les structures institutionnelles de l'Université ne songent pas à s'y adapter : elles vont jusqu'à refuser tout dialogue et toute négociation. Le mouvement étudiant naît de ce refus, comme tout mouvement adolescent-juvénile, naturellement contestataire dans son processus d'auto-affirmation. En effet lorsque l'image du monde adulte se dégrade dans la jeunesse, celle-ci se radicalise. "Dans les années 50 et 60, écrit Weber (1988 : 101), les guerres coloniales, la crise de l'institution scolaire, la résistance acharnée des suppôts de l'ordre moral à la libéralisation des moeurs et des rapports d'autorité ont entraîné une telle dégradation, et donc induit un processus de radicalisation en profondeur de la jeunesse".

Ce processus de radicalisation s'est opéré à la même période contre les mouvements politiques traditionnels et donné naissance aux multiples groupuscules gauchistes qui marqueront fortement Mai 68 par "leurs idéologies, leurs pratiques collectives, leurs modes de vie permettant à la fois une opposition maximale à la société adulte - incarnée dans l'extrémisme des mots d'ordre et la violence des formes d'action - et une communion maximale au sein du groupe des pairs" (Weber, 1988 : 113). Le mouvement de Mai 68 se voulait démocratique et libertaire contre le modernisme autoritaire du gaullisme; il se voulait hédoniste et communautaire contre "l'atomisation du social" qu'engendrent l'entrée dans la société de production et de consommation de masse et la généralisation des rapports marchands; enfin ce mouvement se voulait romantique et messianique, annonçant une société meilleure, "sans classes, sans guerres, sans Etat" (Weber, 1988 : 121-158 et Touraine, 1969 : 119-188).

5.- La commune étudiante : révolution ou contestation ?

C'est ce type de société que les étudiants cherchèrent à instaurer quand ils décidèrent d'occuper la Sorbonne. La commune étudiante était un lieu de rêves pour les étudiants : un lieu où ils tentaient de mettre en pratique les idées de liberté, d'égalité et de solidarité. Toutes les barricades érigées dans les rues de Paris, tous les combats contre les forces de l'ordre, toutes les manifestations rassemblant des centaines de milliers de jeunes étudiants, lycéens et ouvriers, toutes les occupations d'usines ou de facultés, tout ceci s'est fait dans un esprit de solidarité entre jeunes de toutes conditions.

L'occupation de la Sorbonne a été le symbole de l'occupation d'un espace de liberté, de la libération de la parole à travers les débats permanents dans les différentes commissions : "On débouche sur une efflorescence de thèses, de placards, on part à la recherche ou à la découverte d'une autre vie. on vit cette autre vie dans la fièvre fraternelle de communications, échanges, dans les amphis, dans la cour, entre copains... Jamais on n'a tant écouté, jamais on n'a tant parlé. *"Je n'ai rien à dire, mais je veux le dire"*, a écrit une main anonyme parmi les innombrables inscriptions" (E. Morin, 1968 : 29).

Cette prise de parole par les jeunes était une forte réaction contre une société où l'individualisme est tellement érigé en règle d'or que les gens cessent de se parler pour ne pas se gêner les uns les autres. La prise de parole devenait une sorte de psychothérapie collective, un processus de désaliénation, de lutte collective contre la solitude et l'ennui. Les jeunes ressentaient un besoin immense de communiquer parce que, affirmaient-ils, "*nous refusons un monde où la certitude de ne pas mourir de faim s'échange contre le risque de périr d'ennui*" (Valabrègue, 1970 : 26). Ainsi exploitaient-ils toutes les possibilités pour exprimer cette soif de s'exprimer.

De nombreuses assemblées et commissions siégeaient sans discontinuer. Tout le monde pouvait prendre la parole et parler de tout ce qui l'intéressait. E. Morin (1968 : 22) écrit que "les commissions se multiplient librement et examinent les rapports enseignants-enseignés, la structure et la gestion des facultés, les disciplines particulières depuis la sociologie bien entendu jusqu'aux études littéraires, la sexualité...". L'une des commissions les plus célèbres, appelée "Nous sommes en marche", élaborait vingt-trois propositions pour une révolution culturelle dont voici quelques-unes :

"2. Nos structures psychiques sclérosées et archaïques doivent se saborder, pour laisser la place à l'imagination d'un monde nouveau.

"10. Tout esprit jeune, encore libre de structures psychiques trop déterminées peut imaginer des idées nouvelles et être créatif.

"23. Tant que nos structures mentales seront inchangées, le goût du pouvoir restera le pire des fléaux de toute société. Faisons en sorte que chaque leader ne puisse rester trop longtemps en place, compte tenu d'un seuil d'efficacité." (L'événement, 1968 : 45).

Si au cours de ces discussions l'imagination était au pouvoir, le pouvoir était aussi dans la rue que les jeunes ont plusieurs fois investie à l'occasion des manifestations modestes ou géantes. Ces rassemblements ont été des moments privilégiés de rencontre de jeunes de toutes conditions. La rencontre entre étudiants et ouvriers a été l'occasion de découvrir que ces deux catégories indispensables à l'avenir du pays vivaient dans une ignorance réciproque. Pour la première fois des étudiants découvraient les ouvriers dans leurs usines et des ouvriers pénétraient dans la Sorbonne. Au lendemain de la décision du gouvernement d'interdire Cohn-Bendit de séjour en France, une grande manifestation fut organisée en signe de protestation et la foule scandait ce slogan de solidarité et de fraternisation : "*Nous sommes tous des juifs allemands*".

Les jeunes s'organisaient par tous les moyens pour créer un climat de dialogue. "Le magnifique slogan "*PARLEZ A VOS VOISINS*" figurait en larges lettres blanches dans les couloirs d'une faculté et était répété mille et mille fois sur les panneaux réservés à la publicité" (Valabrègue, 1970 : 29). Des groupes d'étudiants provoquaient des discussions dans la rue en s'exerçant aux jeux de rôle. Ils s'éclipsaient dès que prenaient le relais des débats les passants qui avaient rejoint en simples badauds le petit attroupement du début. Les étudiants, eux, reprenaient le même scénario quelques rues plus loin. Certains jeunes utilisaient les murs pour exprimer leurs idées, leurs envies, leurs sentiments. D'autres engageaient une conversation autour des écrits sur les murs, d'autres encore préféraient poursuivre par écrit leurs échanges : Un jeune homme se souvient de "Nanterre où les murs ont été complètement recouverts d'affiches..., de ces grandes feuilles de papier où un type écrivait, par exemple, dix lignes sur ce qu'il pensait de tel ou tel problème qui pouvait très bien n'intéresser qu'une dizaine de

militants, et puis les dix autres réécrivaient dessus: on aboutissait à des affiches où il y avait des dialogues incroyables entre militants. C'était amusant et puis, d'autre part, je crois sur un plan politique c'était quelque chose d'important. De s'exprimer. De s'exprimer simplement. Dans un endroit où, avant, ce n'était pas possible, où ça ne pouvait pas se faire !" (Valabrègue, 1970 : 29-35).

La précipitation, l'intensité et l'ampleur des événements ont surpris tant les autorités politiques et la France profonde que les ténors de Mai 68. Ceux-ci ont été tiraillés entre la contestation et la révolution - selon la distinction de Stéphane (1969 : 293) : "le contestataire rejetant le père, rejette la réalité et veut les remplacer par un idéal narcissique irréalisable par essence, car la moindre ébauche de réalisation le fait déjà passer du domaine narcissique au domaine de la réalité qui ne peut plus être que contesté : *"tout doit être possible mais rien ne doit être réalisé"* (*"soyez raisonnable, demandez l'impossible"*). Quant au révolutionnaire il s'attaque à une certaine réalité pour en mettre une autre à la place. Il reste toujours sur le plan du réel alors que pour le contestataire une réalité en vaut une autre, c'est-à-dire ne vaut rien".

Les événements ont été finalement dominés par les contestataires même si ceux-ci n'ont pas "su" les gérer longtemps et ont "donné l'impression" de laisser échapper l'occasion de prise d'un pouvoir complètement désemparé à la fin du mois de mai. En réalité les contestataires n'ont laissé s'échapper aucune occasion de prise de pouvoir, car leur objectif, on s'en souvient, était limité à *"d'abord jeter bas la vieille baraque, après on verra !"* Et il n'y a jamais eu d'"après" parce que les révolutionnaires n'ont jamais réussi à s'emparer du mouvement, à proposer un programme de gestion de la nouvelle société née des manifestations des jeunes lycéens, étudiants et ouvriers. Et le relais avec les appareils des partis et syndicats de gauche était impossible parce que ces appareils étaient considérés comme partageant les vues du pouvoir gaulliste, sans autre ambition que celle de lui succéder et non celle de changer radicalement de société.

6.- Mai 68 et après ?

Pouvons-nous dire alors que Mai 68 a été de l'agitation pour rien ? Il est vrai que l'après Mai 68 a été très dur à vivre pour beaucoup de jeunes, pour tous ceux qui commençaient à croire à l'avènement d'une nouvelle société non technocratique, démocratique et libertaire. Les élections de juin suivies des mois de vacances et de la ruée vers les plages ont tôt fait oublier à la majorité des Français que les événements du mois de mai avaient été à deux doigts d'emporter les institutions de la Cinquième République. Les grèves et occupations d'usines ont progressivement cessé et la vie a repris son train-train quotidien. La majorité des Français a replongé dans l'action individuelle et s'est détournée de la politique comme à son habitude. Les espoirs brisés, de nombreux jeunes ont replongé aussi dans la solitude de la "foule solitaire".

Pendant ce temps d'autres jeunes cherchaient leur salut dans la vie en petites communautés en vue de poursuivre le "rêve éveillé" d'une société idéale, c'est-à-dire égalitaire, libertaire et solidaire. Ces "tentatives communautaires" (Bolle De Bal, 1985) et autres rêves d'une "société alternative" (Allan Michaud, 1989) n'ont pas été faciles à réaliser, d'autant que la société capitaliste est entrée dans une longue période de crise économique depuis le choc pétrolier de 1973 et que le plein emploi allait progressivement devenir un mythe. Par ailleurs dans les

années 70 les sociétés socialistes ont commencé leur descente aux enfers à partir des révélations des divers goulags et autres atrocités commises sous leur régime à travers le monde entier; elles se sont complètement effondrées sur le plan économique au cours de la décennie 80 et, à la fin de celle-ci, elles ont imploré politiquement.

Mais que sont devenus ceux qui se sont profondément investis dans le mouvement de Mai 68 ? Comme "le mouvement de Mai est simultanément et indistinctement politique (démocratie directe, ultra-égalitarisme) et culturel (quête de l'authenticité, du souci de soi, du "*droit d'être soi-même*", de "*fixer soi-même ses propres normes*")" (Weber, 1988 : 178-179), les "soixante-huitards", comme on les appelle désormais, préfèrent à l'individualisme égoïste, toquevillien, l'individualisme prométhéen, communautaire : ils "partagent une conception de l'émancipation individuelle par l'action collective et la transformation du tout social" (Ibid. : 166). Ils sont pratiquement de toutes les actions et de tous les mouvements soucieux pour "*changer la vie*".

Reconvertis dans le tissu social, "ce sont les anciens des comités Viêt-nam, des comités d'action lycéens, de l'UJCml (Union de la Jeunesse Communiste Marxiste-Léniniste), de la JCR (Jeunesse Communiste Révolutionnaire), du 22 mars, on l'a vu, qui créent et animent le MLF (Mouvement de Libération des Femmes), le FHAR (Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire), le GIP (Groupe d'Information pour les Prisons), le MLAC (Mouvement pour la Liberté de l'Avortement et de la Contraception), les mouvements antipsychiatriques, régionalistes, écologistes" (Weber, 1988 : 179).

Les soixante-huitards participent au mouvement féministe qui aboutit à la libéralisation de la contraception et à l'adoption en 1974 de la loi Veil sur l'avortement. Ils fondent et/ou animent des mouvements comme Médecins sans frontières, Médecins du Monde, SOS Racisme, Génération écologie. Ils s'intéressent à tout mouvement susceptible de rendre plus verte la nature et plus convivial le monde. "Le discours écologique était apparu comme le possible véhicule de toute une contestation post-soixante-huitarde, fragmentée en plusieurs courants d'idées aux luttes nouvelles ou rajeunies dans les années 1970 (naturalisme, consumérisme, agrobiologisme, antiscientisme, défense des usagers, régionalisme, féminisme, non-violence, pacifisme, tentatives communautaires, tiers-mondisme, quart-mondisme, défense de minorités sociales, raciales, sexuelles...)" (Allan Michaud, 1989 : 91).

Comme on peut le constater Mai 68 est resté très vivace dans la vie de ses nombreux acteurs. Si beaucoup d'entre eux ont perdu toute illusion concernant les idées utopiques qui les ont mobilisés il y a plus de 25 ans et ont fini par "changer de vie", les multiples engagements d'autres soixante-huitards dans le "tissu associatif" témoignent d'une "Weltanschauung" dont ils ne se sont jamais départis. "Leur conception romantique et messianique du monde, qui valorise l'engagement collectif au service d'une cause transcendante, assure qu'il n'y a de sens, et partant de félicité, que dans la communauté et l'action commune, assimile tout retrait sur la sphère privée à une désertion, voire une trahison" (Weber, 1988 : 181).

Ces soixante-huitards et d'autres acteurs convertis à leur "Weltanschauung" tentent ainsi de réaliser tous les jours depuis un quart de siècle, dans le silence des projets minuscules ou dans la mobilisation médiatique des grands projets, les rêves utopiques de liberté, d'égalité et de solidarité qui ébranlèrent la France en Mai 68.

7.- Bibliographie

- Allan Michaud, D., *L'avenir de la société alternative. Les idées 1968-1990*, Paris, l'Harmattan, 1989.
- *Anthropologie et sociétés*, vol. 9, no 1, 1985.
- Aron, R., *La révolution introuvable*, Paris, Fayard, 1968.
- Bolle De Bal, M., *La tentation communautaire*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1985.
- Copfermann, E., *La génération des blousons noirs*, Paris, Maspero, 1962.
- Copfermann, E., *Problèmes de la jeunesse*, Paris, Maspero, 1968 (1967).
- Crozier, M., *La société bloquée*, Paris, Le Seuil, 1984 (1970).
- Friedman, Y., *Utopies réalisables*, Paris, UGE, coll. 10/18, 1975.
- Gabel, J., «Utopie», in *Encyclopædia Universalis*, Corpus 23, Paris, 1989 : 267-269.
- Garaudy, R., *L'alternative*, Paris, Ed. R. Laffont, 1972.
- Illich, I., *Le travail fantôme*, Paris, Le Seuil, 1981 (1980).
- Jousselin, J., *Les révoltes des jeunes*, Paris, Ed. ouvrières, 1968.
- Lapassade, G., *L'entrée dans la vie*, Paris, Ed. de Minuit, 3e éd., 1969.
- *L'événement*, no 29, juin 1968.
- Mendel, G., *La crise de génération*, Paris, Payot, PBP, 1969.
- Mendel, G., *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, PBP, 1971.
- Morin, E., Lefort, C. et Coudray, J.M., *Mai 1968 : la brèche*, Paris, 1968.
- Stéphane, A., *L'univers contestationnaire*, Paris, Payot, PBP, 1969.
- Touraine, A., *Le mouvement de Mai 68 ou le communisme utopique*, Paris, Le Seuil, 1968.
- Touraine, A., *La société post-industrielle*, Paris, Denoël, 1969.
- Valabrègue, C., *La condition étudiante*, Paris, Payot, 1970.
- Vincent G., *Le peuple lycéen*, Paris, Gallimard, 1974.
- Weber, H., *Vingt ans après. Que reste-t-il de 68 ?*, Paris, Le Seuil, mai 1988.

Matériel audio-visuel.

- Trois vidéocassettes x 1h35' sur *Mai 68 : Histoire d'un jour : 1. Le 24 mai 1968, 2. Le 30 mai 1968, 3. Le 27 juin 1968*, émission réalisée par Maurice Dogowson et présentée par Philippe Alfonsi, Paris, FR3, INA, Tilt Production, 1985.
- Une vidéocassette x 2h30' : *Les pavés de Mai 68*, une émission d'André Frossard et al. réalisée par Françoise Lenoir, Paris, FR3, 1978.

VOUS AVEZ DIT... PÉDAGOGIE

1995

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis & Ph.R. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p. épuisé (a)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles: étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p. épuisé
- (3) Ph.R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p. épuisé (a)
- (5) J.-M. Chappuis & P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph.R. Rovero et M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p. épuisé
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph.R. Rovero & M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Outre le texte de la conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986, on trouve dans cette plaquette sa bibliographie complète.
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p.
- (12) Ph.R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p. (b)(c)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p. (b)
- (15) P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan & G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.
- (16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p. épuisé (b)
- (17) *Extraits du Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson (1878-1887), ou «L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-puissante mais une pédagogie normée», novembre 1989, 77 p.
- (18) S. Fantì, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.
- (19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.
- (20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.
- (21) R. Jeanneret & P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, février 1991, 100 p. (d)

- (22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.
- (23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller, P. Marc, novembre 1991, 56 p.
- (24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives : du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.
- (25) P. Marc et un groupe d'étudiants de l'UTA, *La pédagogie active à La Chaux-de-Fonds durant l'entre-deux-guerres : Juliette Boucherin, Maurice Gremaud et les autres...*, avril 1992, 104 p.
- (26) M. Besse, J. Cavadini, J. Guinand, E. Kaiser, M.-F. Lücker-Babel, P. Marc (dir.), C. Perregaux, S. Roller, J.-A. Tschoumy, *Ratifier en Suisse la Convention des Droits de l'enfant ?* novembre 1992, 117 p.
- (27) R. Jeanneret, *L'Université du 3e âge de Neuchâtel, Bref historique*, juillet 1993, 47 p.
- (28) P. Marc & Ph. Rovero, *Violence familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, novembre 1993, 113 p.
- (29) E. Nyandwi, *Les archives du professeur Samuel Roller. contribution à la pensée pédagogique moderne*, novembre 1993, 83 p.
- (30) B. Clavel, M. Robert, *Structure sociale et structure scolaire : quelques réflexions*, décembre 1993, 110 p.
- (31) A. Aubry, M. Blanc, N. Doffey-Salchli, P. Dominicé, J. Fernandez, J.-P. Gindroz, P. Marc (dir.), J. Weiss, *Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?* mai 1994, 70 p.
- (32) P. Avanzino, J. Balemire Bazilashe, P. Marc (dir.), M.-J. Monsch, *Regards sur la violence humaine et scolaire*, juin 1994
- (33) I. Stucki, *Le tag*, septembre 1994, 90 p.
- (34) J. Balemire Bazilashe, M. Ditisheim & P. Marc, *Approches de l'adolescence*, janvier 1995, 65 p. (+ XX p. d'annexes)
- (35) M. Ditisheim, *"Je fais deux vies..." Migrations et adolescence - Regards*, février 1995, 71 p.
- (36) *La première des célèbres «Cinq leçons» de FREUD, ses traductions en anglais, français et italien: du Traduttore traditore à la recherche de sens*, dossier de travail préparé et présenté par P. Marc, avril 1995, 70 p.
- (37) J. Balemire Bazilashe (dir.), P. Dasen, M. Guyot, P. Marc, Cl. Rosselet-Christ, *Adolescence et initiation*, septembre 1995, 58 p.
- (38) Ph. R. Rovero, *Articulation théorie-pratique et recherche-formation: application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires*, septembre 1995, 64 p.
- (39) J. Balemire Bazilashe, P. Furter, P. Marc, *Réflexions sur l'utopie pédagogique*, octobre 1995, 40 p.

(a) Intégré in **Autour de la notion pédagogique d'attente**, P. Lang, Berne, 1984

(b) Intégré en partie in **La différence à fleur de peau**, Delval, Fribourg, 1989

(c) L'un des articles du recueil est en partie intégré dans **De la bouche à l'oreille**, Delval, Fribourg, 1987

(d) Cf. R. Jeanneret, A. Lemieux & P. Marc, **Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge**, Ed. Agence d'Arc, Québec, 1992