

Vers une pédagogie critique existentielle  
*Autour des idées pédagogiques*  
*de Paul Goodman*

## Éducatons et Sociétés

Collection dirigée par Louis Marmoz

La collection *Éducatons et Sociétés* propose des ouvrages, nés de recherches ou de pratiques théorisées, qui aident à mieux comprendre le rôle de l'éducation dans la construction, le maintien et le dépassement des sociétés. Si certaines aires géographiques, riches en mise en cause et en propositions, l'Afrique subsaharienne, l'Europe du Sud et le Brésil, sont privilégiées, la collection n'est pas fermée à l'étude des autres régions, dans ce qu'elle apporte un progrès à l'analyse des relations entre l'action des différentes formes d'éducation et l'évolution des sociétés.

Pour servir cet objectif de mise en commun de connaissances, les ouvrages publiés présentent des analyses de situations nationales, des travaux sur la liaison éducation-développement, des lectures politiques de l'éducation et des propositions de méthodes de recherche qui font progresser le travail critique sur l'éducation, donc, sans doute, l'éducation elle-même...

### Dernières parutions

Georges BERTIN et Danielle RAUZY, *Pour une autre politique culturelle. Institution et développement*, 2011.

Gilles PINTE, *L'expérience et ses acquis*, 2011.

Françoise HEBAUX, *La pensée unique à l'université*, 2010

Louis MARMOZ et Véronique ATTIAS DELATTRE (dir.), *Ressources humaines, force de travail et capital humain*, 2010.

Madeleine GOUTARD, *L'école porteuse d'avenir*, 2010.

Moussadak ETTAYEBI, Renato OPERTTI et Philippe JONNAERT (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, 2008.

Gilbert TSAFAK, *L'enseignement universitaire à distance en Afrique subsaharienne*, 2008.

Yves ALPE et Jean-Luc FAUGUET, *Sociologie de l'école rurale*, 2008.

Mamadou BELLA BALDE, *Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique*, 2008.

Claude CARPENTIER (dir.), *L'école dans un monde en crise*, 2008.

Claude CARPENTIER, *La politique scolaire sud-africaine face aux inégalités*, 2007.

Annie VINOKUR (dir.), *Pouvoirs et financement en éducation*, 2007.

Roberto ESPEJO

**Vers une pédagogie critique existentielle**

*Autour des idées pédagogiques*

*de Paul Goodman*

*Préface d'Anne-Marie Drouin-Hans*

L'Harmattan

© L'Harmattan, 2012  
5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris  
<http://www.librairieharmattan.com>  
[diffusion.harmattan@wanadoo.fr](mailto:diffusion.harmattan@wanadoo.fr)  
[harmattan1@wanadoo.fr](mailto:harmattan1@wanadoo.fr)  
ISBN : 978-2-296-96815-8  
EAN : 9782296968158

Émancipation de l'individu ne signifie pas s'émanciper de la société, mais délivrer la société de l'atomisation, une atomisation qui peut atteindre son point culminant dans les périodes de la collectivisation et de la culture de masse.

Horkheimer, *Théorie traditionnelle et théorie critique*.

À travers ce regard, à côté de toutes les circonstances de la guerre et du jugement, s'établirent entre ces deux hommes des relations humaines. L'un et l'autre, durant cette seule minute, ressentirent de façon trouble une quantité innombrable de choses et de notions : l'un et l'autre étaient des enfants de l'humanité, l'un et l'autre avaient une mère, on les avait aimés, ils aiment, ils avaient des passions, ils faisaient le mal et le bien, ils étaient fiers, vaniteux, et ils se repentaient. Pierre comprit que son salut résidait dans la différence entre ce second regard et le premier.

Tolstoï, *Guerre et Paix*.

Toute amélioration dans l'ordre politique doit partir de l'ennoblissement du caractère ; or comment le caractère pourrait-il s'ennoblir s'il subit les influences d'une constitution politique barbare ?

Vis avec ton siècle, mais sans être sa créature.

Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*.



# Sommaire

Préface .....	9
Introduction .....	13
Chapitre 1	
Questions préliminaires .....	19
<b>Première partie</b>	
<b>Paul Goodman : contexte et éléments biographiques .....</b>	<b>31</b>
Chapitre 2	
Eléments biographiques.....	33
Chapitre 3	
Le contexte de la critique de Goodman en éducation .....	51
Chapitre 4	
Goodman et son modèle anthropologique : la Gestalt-thérapie .....	61
<b>Deuxième partie</b>	
<b>Étude du corpus .....</b>	<b>85</b>
Chapitre 5	
Growing Up Absurd et Compulsory mis-education. ....	87
Chapitre 6	
<i>The community of scholars</i> ou la critique du système universitaire.....	113
Chapitre 7	
<i>New Reformation</i> et d'autres travaux sur l'éducation .....	125
<b>Troisième partie</b>	
<b>Aliénation et quête existentielle : le paradigme pédagogique goodmanien.....</b>	<b>143</b>
Chapitre 8	
Goodman et l'aliénation .....	145

Chapitre 9	
Le paradigme pédagogique de Goodman .....	185
<b>Quatrième partie</b>	
<b>Critique et Éducation .....</b>	<b>199</b>
Chapitre 10	
Critique, théorie critique et éducation.....	201
Chapitre 11	
John Dewey, George Counts et les racines progressistes de la critique radicale en éducation.....	225
Chapitre 12	
La <i>Critical Pedagogy</i> américaine .....	245
Chapitre 13	
Paul Goodman et la <i>Critical pedagogy</i> .....	261
<b>Cinquième partie</b>	
<b>Pour une pédagogie critique existentielle .....</b>	<b>271</b>
Chapitre 14	
Éléments pour une pédagogie critique existentielle.....	273
Chapitre 15	
Esquisse d'un modèle pour une pédagogie critique existentielle.....	291
Bibliographie alphabétique .....	313
Annexes .....	325
Table des matières .....	353

# Préface

Par Anne-Marie Drouin-Hans

— *Vous faites un travail sur Goodman ? Nelson Goodman ?*

— *Non ! Paul Goodman !*

Ce dialogue, on peut imaginer que Roberto Espejo l'a vécu plusieurs fois. Le nom de Goodman évoque plus volontiers aux philosophes le paradoxe des émeraudes *vleues* (ou *grue* en anglais)<sup>1</sup> de Nelson, que le *Growing up absurd* de Paul. La fiction rationnelle inventée par Nelson Goodman pour penser les problèmes de l'induction a suscité débats et commentaires qui ont largement contribué à la visibilité de la philosophie analytique.

Malgré une œuvre importante, il n'en va pas de même pour Paul Goodman. Si vous prononcez le nom de Goodman devant un philosophe, il pensera immédiatement « Nelson ». Paul est décidément moins connu que son homonyme. Certes la notoriété est toujours relative à un lieu et un temps donné. Mais le penseur de l'éducation qu'est Paul Goodman est assez peu connu dans les milieux éducatifs eux-mêmes, chez les philosophes ou sociologues de l'éducation.

« Est » peu connu ? Mieux vaudrait dire « était » ! Puisque voici un livre qui nous introduit dans l'œuvre, la pensée et la vie de Paul Goodman. En fait, plus que d'une méconnaissance, il faudrait parler d'un oubli : Paul Goodman a eu sa célébrité dans les années soixante du XXe siècle aux États-Unis, célébrité qui renaît peu à peu et surtout qui s'exporte hors du pays d'origine.

Une redécouverte est toujours exaltante. Il s'y mêle l'émerveillement et l'étonnement, le regret, voire le reproche (à soi-même, aux autres) d'avoir ignoré un auteur : d'où la volonté de réparer l'oubli, et le désir de convaincre. Roberto Espejo passe par toutes ces phases, sans tomber dans le prosélytisme. Il nous propose de rencontrer un homme qui se penche avec acuité sur l'éducation, et incite à la vivre mieux. Non que Paul Goodman apparaisse

---

<sup>1</sup> *Vleu*, formé sur *vert+bleu*, comme *grue* sur *green+blue*, Voir : Nelson GOODMAN, « La nouvelle énigme de l'induction », dans *Faits, fictions et prédictions*, Paris, Minuit, 1984 [*Fact, Fiction, and Forecast*, 1955].

comme un maître à penser, mais plutôt comme un aiguillon pour la réflexion, y compris en conduisant le lecteur à s'opposer à lui. Car Paul Goodman, une fois que l'on entre dans son œuvre foisonnante, ne laisse pas indifférent. Il n'est pas un penseur tiède ou laborieux, mais un provocateur plein d'humanité, c'est-à-dire de tendresse et de violence. Impliqué dans ce qu'on a appelé la contre-culture américaine, il est aussi un acteur et pas seulement un penseur. Il dit parfois que la lecture n'est pas la condition *sine qua non* d'une vie heureuse, d'autant plus qu'il existe une « littérature de camelote » qui ne vaut pas la peine<sup>2</sup>.

Paul Goodman cultive le paradoxe, au point qu'un article résumant sa pensée, le définit comme « The Anarchist as Conservative », un autre évoque son cheminement sous le titre : « Paul the Obscure, or the Art of Successful Failure »<sup>3</sup>

Cet « Art d'échouer avec succès » correspond à l'un des possibles de Goodman, mis en lumière par Bernard Vincent, auquel Roberto Espejo rend hommage pour avoir le premier introduit en France cet « auteur inclassable »<sup>4</sup>.

Si Goodman est resté en retrait des *best-sellers* de l'éducation, cela n'a pas été le cas d'Ivan Illich, qui considérait Goodman comme un « père spirituel », et auprès de qui il a pu développer les thèmes de la déscolarisation, en relation avec la démythification des rituels de la société de consommation<sup>5</sup>.

À lire Paul Goodman, on se replonge dans les idées et les valeurs des années 1970, avec un vent de contestation et de provocation, une vision violemment critique à l'égard des institutions qui se présentent comme neutres alors qu'elles sont un facteur d'enfermement dans un « système » étouffant. On se replonge aussi dans les courants de la Gestalt-thérapie dont Goodman fut un acteur important, même si, curieusement, comme le souligne Roberto Espejo, il n'a pas lui-même mit explicitement en relation ses idées pédagogiques et sa pratique gestaltiste.

S'intéresser aujourd'hui à Paul Goodman n'est pourtant pas revenir quarante ans en arrière. Ce livre montre au contraire une pensée qui va de l'avant et qui remet à jour les vertus de la critique extrême, la désacralisation des faux savoirs (et ceci, l'année où l'on célèbre le tricentenaire de Jean-Jacques Rousseau qui affirmait préférer « être homme à paradoxes qu'homme à préjugés »<sup>6</sup>, a quelque saveur), le tout associé à un goût renouvelé pour l'utopie, entendue comme expérience de pensée, et source de compréhension

---

<sup>2</sup> Voir notamment Paul GOODMAN, *La contre-éducation obligatoire* [*Compulsory mis-education*, 1964], Paris Fleurus ; 1972 (trad. Daniel F. Gea), p. 35.

<sup>3</sup> Voir dans Peter PARISI (Ed.), *Artist of the Actual : Essays on Paul Goodman*, The Scarecrow Press, Inc., Metuchen, N.J. & London, 1986, les articles de Georges WOODCOCK, pp. 15-35, et celui de Bernard VINCENT, pp. 90-106.

<sup>4</sup> « an unclassifiable author ». Bernard VINCENT, op. cit, p. 90.

<sup>5</sup> Rappelons que le titre original de *Une société sans école* (Paris, Seuil, 1971) est *Deschooling Society* (1970).

<sup>6</sup> Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, 1762, Livre II.

du réel. Ce qui n'exclut pas l'autre versant, possible, menaçant, d'un idéal qui se ferait dictatorial. Mais on peut prendre le parti de voir, dans l'utopie, surtout l'ouverture aux idées stimulantes. Évoquant les *Utopian essays and practical proposals* de Goodman, Roberto Espejo y retrouve l'esprit dans lequel Kant déclarait, dans son *Traité de Pédagogie* (trad. Barni), que même si une théorie de l'éducation semble irréalisable « il ne faut pas [en] regarder l'Idée comme chimérique et la donner pour un beau rêve », au seul motif que des obstacles en arrêteraient la réalisation.

En effet, le point de départ du travail de Roberto Espejo est son interrogation, en tant qu'enseignant, sur la possibilité d'une pédagogie qui soit aussi une aide à « trouver un sens ». Pour mettre à l'épreuve ce qu'il appelle une « éducation existentielle », c'est vers Paul Goodman qu'il se tourne : en quoi les principes et la pratique de celui-ci peuvent-ils être rattachés à cet idéal – questionnement qu'il étend à d'autres auteurs (Dewey, Neill, Paulo Freire...) ou divers courants pédagogiques.

On apprend donc beaucoup dans cet ouvrage. Il est plaisant de suivre Roberto Espejo dans l'expérience des *Free-Schools*, dans la contre-culture, et de voir que ne sont pas éteints, au moins sous sa plume de jeune auteur – ce qui signifie donc qu'ils ne sont pas éteints pour l'avenir – les désirs et l'espoir d'« un travail qui exerce les capacités d'un être humain dans une entreprise utile à la société ». On pourrait dire aussi que sont *déjà là* les intérêts pour une harmonie entre l'homme et l'environnement, l'appel à un progrès technique qui soit au service de l'homme, le développement de la décentralisation et de la responsabilisation de chacun. La méfiance à l'égard de toutes les formes de massification conduit Goodman à revendiquer des unités plus petites, dans l'enseignement primaire ou secondaire et même supérieur, aussi bien qu'un nombre réduit de patients pour chaque médecin... On croirait entendre le slogan délicieusement fou qui a couvert quelques murs de mai 68 : « Soyez réaliste ! Demandez l'impossible ! »

Mais réaliste, justement, Goodman l'est à sa façon, en insistant sur la valeur de l'expérimentation. C'est elle qui permettra la transformation individuelle, en liaison avec la transformation sociale. Autrement dit, l'individu et le collectif n'ont aucune vocation à rester antagonistes. C'est une des tâches de l'éducation que de faire comprendre cette vérité. Hommes à paradoxes, Goodman défend autant l'individu ou le particulier, porteurs de diversité, que l'universel, porteur de cohésion. Mais ce qu'on appelle paradoxes est bien ce que la *doxa* – disons l'opinion non réfléchie – n'a pas encore assimilé : c'est une compréhension fine que ce qui semble s'opposer est en interaction dynamique. L'éducation existentielle est à la recherche de ce dynamisme audacieux, qui permet, dès le plus jeune âge, d'aider chacun à devenir créateur de soi.

Roberto Espejo, lui qui vient du Chili, qui enseigne en France, qui parle l'anglais et a relevé le défi d'apprendre l'allemand pour goûter la langue

d'origine de certains auteurs, nous entraîne dans un dialogue entre les traditions américaines – du Nord comme du Sud – et européennes, tant intellectuelles qu'émotionnelles, dont les va-et-vient d'une rive à l'autre de l'Atlantique – ou du Nord au Sud – créent à leur tour des figures de contestation qui sont bonnes à penser, et bonnes à ressentir. En tout cas, bonnes pour faire réagir le lecteur.

## Introduction

Un des problèmes principaux de la théorie de l'éducation est la polarité entre l'individu et la société. D'une part l'éducation est censée développer la personne, déployer ses potentialités, l'amener vers l'extérieur (le sens classique de l'*ex-ducere*), l'aider dans son évolution. D'autre part, l'éducation - comme système - est intégrée dans une communauté, laquelle est à son tour insérée dans une société. Il est souvent souligné – comme par Freud dans son *Malaise dans la civilisation* – que la vie au sein de cette société implique un certain renoncement de la part de la personne. Ainsi, un être humain ne peut pas prétendre lâcher ses désirs et, dans le but de les satisfaire, passer au-dessus des autres membres de la société. Il existe une tension importante entre ce que la personne est et ce que la société lui impose comme règles pour vivre en harmonie avec ses congénères.

Mais ces règles imposées par le contexte social, proviennent-elles toujours d'un souci de bien vivre ensemble ou peuvent-elles avoir comme origine d'autres sources ? En fonction de cette situation, cette tension – nécessaire pour vivre – peut devenir « nécessaire » pour perpétuer un équilibre forcé. Quand l'organisation sociale laisse de côté ce qui est important pour ses membres afin de perpétuer un ordre de choses qui semble avoir une existence propre, coupée des personnes, nous nous trouvons alors face à un problème.

Dans ce cas le système d'éducation choisit d'ignorer la personne et s'articule autour des seuls intérêts de ce *système organisé* (Goodman, 1960, p. 12). C'est le début du discours sur l'aliénation de l'être humain au sein de la société. C'est la raison pour laquelle Rousseau écrivait dans l'*Émile* qu'il fallait « opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre » (Rousseau, 2009, p. 48). Mais cette situation est-elle inévitable ? Pourquoi ne pas songer à une organisation sociale qui ait comme objectif ce développement de l'humain et de la vie culturelle entendue comme ce vivre ensemble dont nous parlions plus haut ? Cette utopie a été le rêve de quelques philosophes, réformateurs sociaux et pédagogues tout au long de l'histoire. L'une des dernières manifestations de cette utopie fut le mouvement du potentiel humain apparu aux États-Unis autour des années soixante, par exemple.

De nos jours, ce questionnement pédagogique semble être complètement oublié sur le plan pratique et politique. Bien que ce sujet revienne souvent dans la discussion académique, les organismes nationaux et internationaux

chargés de penser et de mettre en place les politiques éducatives semblent le restreindre à une déclaration « politiquement correcte » et le placer sous une charge importante de considérations économiques. Tout cela pour ne pas parler d'une sorte d'ingénierie sociale qui a été dénoncée et théorisée – par exemple - à travers la notion de *curriculum caché*. William Godwin l'avait remarqué en 1793<sup>7</sup> : un système d'éducation nationale est utilisé par l'état pour supporter le pouvoir économique et politique de l'état lui-même<sup>8</sup> (Spring, 1998, p. 17).

Une éducation instrumentalisée transforme à son tour les acteurs de son système en éléments qui n'ont pas un vrai pouvoir de décision ni de questionnement. Réfléchissons pour un moment au rôle que les acteurs pédagogiques (les enseignants, les étudiants/élèves, les personnes formées) ont dans la construction et la planification des politiques éducatives. L'imposition d'une structure de la société sur la réalité des personnes, et spécifiquement sur leur éducation qui les formera et les conditionnera durant toute leur vie, parle bien d'aliénation et de manque d'auto-détermination.

Pestalozzi, pédagogue qui essaya pendant toute sa vie de mettre en place une pédagogie centrée sur un développement équilibré des facultés de la personne, considérait que ce qu'il appelait la « formation élémentaire » devait être vue comme équivalente au « but de l'humanité » (Pestalozzi, 2009, p. 59-60). De la même façon, dans la première moitié du vingtième siècle, John Dewey considérait comme centrale l'idée de l'éducation outil du développement des personnes libres, sans négliger leur insertion dans un contexte social, c'est-à-dire, sans oublier l'importance de leur interdépendance. L'organisation sociale devait ainsi être soumise à cet objectif et non à l'inverse (Dewey, 1934c, p. 203).

Cette prise de position vis-à-vis de l'activité pédagogique, à n'importe quel niveau, sera le point de départ de plusieurs mouvements qui essayeront de lutter contre une pédagogie imposée depuis l'extérieur. Nous pouvons les nommer de façon générale des pédagogies critiques, lesquelles seront déclinées en fonction du sujet qu'elles critiquent. Ainsi, nous connaissons les efforts des pédagogues comme Paul Robin en France ou Francisco Ferrer en Espagne. Associés au mouvement anarchiste, ils mirent en place des initiatives pédagogiques dans la ligne de ce que Joel Spring nomme le *ownership of self* : la liberté politique a peu de signification si les actions des individus sont guidées par une autorité internalisée à laquelle ils ne peuvent pas échapper (Spring, 1998, p. 33). D'autres pourraient considérer une pédagogie critique dans le sens d'une forme de lutte politique/sociale qui fait appel à la notion de ce que pour changer la société il faut commencer par changer les esprits des personnes<sup>9</sup>. Que cela soit dans un sens ou dans un

---

<sup>7</sup> Dans son livre classique *Enquiry concerning political justice*.

<sup>8</sup> Ou des certains groupes de pouvoir à travers les politiques d'état, nous pourrions ajouter.

<sup>9</sup> Notion clé, d'ailleurs, de la charte de l'UNESCO.

autre, la pédagogie peut ainsi apparaître comme un espace de résistance : même si ce *système organisé* pense l'espace pédagogique comme un outil d'endoctrinement, celui-ci est pris par les acteurs sociaux comme une plateforme d'action et d'émancipation.

L'étude des idées pédagogiques nous montre un développement passionnant des initiatives pédagogiques tout au long de l'histoire. La problématique des rapports entre l'être humain, le développement de ses potentialités, la société et la liberté a été présente dans le travail de plusieurs pédagogues et théoriciens de l'éducation qui ont agi et écrit pour défendre une pédagogie centrée sur cette possession de soi-même. Comment considérer une pédagogie pour la personne, et contre l'influence d'un tout social si cette personne est au sein de ce tout social ? Comment articuler ces deux forces et parler ainsi d'une destinée de l'humanité comme le faisait par exemple Kant : « Les parents songent à la maison et les princes à l'État. Les uns et les autres ne se proposent pas pour but dernier le bien général et la perfection à laquelle l'humanité est destinée. » (Kant, 1981, p. 40).

Nous pouvons ainsi donner à la pédagogie une connotation que nous qualifierons d'existentielle. Il ne s'agit pas ici de considérer une école d'existentialisme particulière, mais de l'inscrire dans sa signification la plus large possible : le fait d'être une personne humaine dans un monde où nous essayons de trouver un sens. Il s'agit bien sûr d'une prise de position vis-à-vis d'une conception de la nature de la pédagogie : elle n'est pas seulement transmission d'un savoir, elle n'est pas seulement préparation pour la vie sociale, elle n'est pas seulement développement des facultés de la personne. Elle est tout cela mais dans un but plus ambitieux et qui essaye de répondre à une question de fond sur le sens de l'humain dans ce monde et dans ce temps.

Dans ce livre nous explorons ces questions à partir d'une recherche sur les idées pédagogiques de Paul Goodman. Auteur très connu dans les années soixante et soixante-dix aux États-Unis, acteur important dans le mouvement nord américain de contre-culture, il est souvent évoqué pour sa contribution au développement de la Gestalt-thérapie. Goodman était écrivain et, comme il aimait être caractérisé, un « homme de lettres ». L'éducation fut un des sujets principaux qu'il toucha, lui-même ayant été enseignant sur plusieurs niveaux. L'éducation fut considérée par lui comme une quête existentielle : en effet son travail théorique en thérapie et son travail en planification urbaine peuvent être vus comme des travaux pédagogiques, si nous prenons le sens adéquat de ce mot comme étant un processus pour « faire sortir » l'être humain au contact avec le monde.

Le travail de Goodman a ainsi une relation importante avec l'idée d'une pédagogie critique. Aux États-Unis, ce terme a été (depuis les années quarante-vingt) connoté. Un courant de critique en pédagogie est apparu, se ressentant en partie comme les héritiers de l'école progressive de John Dewey et des théoriciens de l'école de Francfort en Allemagne. La notion de critique en

éducation n'est pas donc un élément étrange : plusieurs théoriciens ont essayé de construire une théorie de cette critique en éducation. L'apport de Goodman devrait être vu dans cette direction, même si son univers de référence n'est pas exactement le même que celui d'autres.

Dans ce travail nous nous sommes interrogés sur le lien entre ses idées pédagogiques et sur la possibilité d'une telle éducation. Quel est le rapport entre l'éducation, le développement de la personne, l'aliénation et l'action de cette personne dans un effort pour transformer le monde où elle vit ? La pédagogie critique, n'implique-t-elle aussi une transformation à deux sens, de la personne et de son milieu ? Le mot critique appliqué en éducation, n'implique-t-elle une composante existentielle que nous ne pouvons laisser de côté ?

Nous tenons à dire que nous avons écrit ce livre en tant qu'enseignant. Cette recherche en philosophie et théorie de l'éducation a nourri ainsi notre réflexion autour d'une pratique pédagogique et un questionnement permanent du sens de cette pratique. Nous croyons en effet qu'un travail de recherche (de ce type ou d'un autre) devrait être entamé par les enseignants à un moment ou un autre ; pour poser des expériences, revenir sur leurs pratiques, et prendre un rôle actif dans un mouvement de développement de la pédagogie comme démarche de recherche et de connaissance. La notion de Paulo Freire de l'enseignant comme un travailleur culturel (Freire, 1975 ; 1983) rejoint ainsi la notion de Henry Giroux de l'enseignant comme un intellectuel transformatif (Giroux, 2004).

Nous croyons que le sujet du sens de la pédagogie est un sujet majeur aujourd'hui. La situation en éducation nous montre un paradigme pédagogique qui a été de plus en plus instrumentalisé par le marché du travail et par un regard technocratique qui répond bien à l'idée de Goodman de l'ingénierie sociale. L'empirisme a pris le dessus dans la recherche en éducation : nous pouvons observer un mouvement où les questionnements philosophiques sont peu à peu laissés de côté, et où la théorie de l'éducation et plusieurs fois considérée comme utopique lorsqu'elle se heurte au *statu quo*. Juan Carlos Tedesco soulignait déjà la situation en 1995 lorsqu'il écrivit que les théoriciens de l'éducation étaient considérés comme des utopistes et des idéalistes (Tedesco, 1997, p. 28). Dans ce sens, l'utopie peut être considérée comme une échappatoire à la réalité ou bien comme une façon d'éclaircir les préjugés et les idéologies sous-jacentes qui agissent sur celle-ci. L'utopie peut révéler des obstacles qui nous éloignent d'un idéal plus humain et ainsi retrouver une place dans la théorie de l'éducation. La notion de Goodman des *Utopian essays and practical proposals* rejoint ainsi l'idée du philosophe de Königsberg à cet égard : « L'esquisse d'une théorie de l'éducation est un noble idéal, et qui ne nuirait en rien, quand même nous ne serions pas en état de le réaliser. Il ne faut pas regarder l'Idée comme chimérique et la donner

pour un beau rêve, parce que des obstacles en arrêtent la réalisation » (Kant, 1981, p. 38).

Nous voudrions remercier Jean Louis Le Grand, directeur de la thèse à l'origine de ce livre, ainsi que Sophie Greard, Jacques Bouchard, Michelle Gaudalet, Mme Vilalta et Babeth Johnson qui ont lu et corrigé le texte en Français.



# Chapitre 1

## Questions préliminaires

### 1.1 Sur les théories en éducation

L'étude des idées pédagogiques doit être approchée en considérant la question des théories en éducation.

Déjà, Gabriel Compayre dans son classique *Histoire de la Pédagogie* signale que « l'activité pédagogique peut se manifester de diverses façons, soit par des doctrines et des théories, soit par des méthodes et des institutions pratiques » (Compayre, 1880, p.xi). Dans la même direction, Bernard Jolibert souligne qu'il y a deux niveaux que nous devons distinguer lorsque nous parlons d'éducation. Ces deux niveaux sont « étroitement imbriqués » et nous permettent d'éviter les confusions. D'une part, il y a le niveau « des institutions éducatives concrètes et des pratiques immédiates, décelables dans les mesures matérielles » (Jolibert, 1987, p. 7). Un deuxième niveau est celui des théories de l'éducation. Ces théories sont « des modèles conscients de l'école telle qu'elle existe réellement » (Jolibert, 1987, p. 7). La tentation contemporaine, signale Jolibert, serait de tout expliquer à l'aide de facteurs matériels (des causes sociales, économiques ou techniques) réduisant ainsi les théories à des idéologies qui justifient les pratiques scolaires. Pour comprendre la pensée éducative d'une époque, dit Jolibert, nous avons besoin des contextes (social, économique, politique) mais nous ne pouvons pas l'y réduire. « La pensée éducative, par ses contenus, ses théories de l'enfance, ses visées humaines implicites ou explicites poursuit au cours de l'histoire une réflexion qui possède sa propre unité critique » (Jolibert, 1987, p.7).

La conception de Jolibert des théories en éducation nous aide à souligner deux aspects importants pour notre travail. Nous pouvons déjà considérer les théories comme des « modèles conscients », comme des représentations des phénomènes éducatifs. D'autre part nous pouvons constater la spécificité de la réflexion pédagogique. Cette relation avec la réflexion/action pédagogique met les théories en lien avec la pratique. Le domaine de la théorie abstraite, habité souvent par le philosophe, devient aussi demeure du pédagogue. Comme le remarque Jean Houssaye les théories éducatives aujourd'hui sont des « conceptions qui cherchent à rendre compte du sens des actes éducatifs, tant en fonction d'une réalité que d'un projet, les théories éducatives ont

traditionnellement été l'apanage des philosophes mais aussi des pédagogues » (Houssaye, 1998, p.344).

Considérer une théorie en éducation hérite, bien sûr, du problème de considérer les théories en sciences humaines en général<sup>10</sup>. Ainsi par exemple la remarque de Graubard (1974, p. 8) nous semble très illustrative. En parlant de la théorie d'une réforme radicale en éducation il signale : « la théorie de la réforme radicale de l'école n'est pas vraiment une « théorie », dans un sens respectable de la théorie de la science. Il serait plus précis de parler d'un ensemble (*cluster*) d'attitudes, de présupposés, et d'expériences interprétées (pas toujours de façon consciente ni claire) sur la nature des enfants, l'évaluation des effets des techniques dominantes à l'école et de la relation entre les questions éducationnelles et les problèmes sociaux, politiques et économiques plus généraux ». Cette posture vis-à-vis de l'identité d'une théorie, clairement liée au regard de la philosophie analytique anglo-saxonne, fournit une bonne description de ce que nous pouvons considérer une théorie en éducation.

## 1.2 Sur l'importance de l'étude de la pensée pédagogique

L'étude des idées pédagogiques peut être abordée de plusieurs points de vue. Les plus évidents sont les points de vue historique et philosophique. Il s'agirait dans le premier cas de considérer l'étude des idées pédagogiques comme un sous-ensemble de l'histoire. Dans le deuxième cas nous utiliserions les méthodes philosophiques pour analyser les idées pédagogiques étudiées et porter un jugement, par exemple, vis-à-vis de leur cohérence ou de leurs implications dans la pratique ou dans la politique.

Comme il est habituel, lorsque nous travaillons dans le domaine des sciences de l'éducation, nous sommes confrontés à la superposition des objets disciplinaires. Comment considérer la spécificité de cette étude au sein des sciences de l'éducation ? Un point d'articulation important apparaît entre cette question et la motivation de recherche que nous avons exposée de façon préliminaire. Une première observation par rapport à la vocation d'avenir de l'étude des idées peut être faite. Ainsi, en parlant des idées politiques Lescuyer signale : « le plus intéressant dans l'histoire des idées, ce n'est pas le rapport avec la science faite, ce n'est pas le rapport rétrospectif ; c'est l'influence sur le futur, le rapport avec l'avenir. Les idées politiques valent en tant qu'élément moteur de l'histoire politique et de l'histoire tout court, en tant que les idées influencent les institutions ou la vie politique » (Lescuyer, 1992, p.8). Dans la même direction nous voudrions dire que l'étude des idées pédagogiques a son importance si nous considérons l'influence de ces idées. D'abord comme un moteur de l'histoire des efforts éducatifs de l'humanité et

---

<sup>10</sup> Le problème épistémologique de la bonne définition d'une « théorie » et de la tension entre les théories provenant des sciences naturelles vis-à-vis des théories des sciences sociales ne sera pas, évidemment, abordé ici.

en même temps dans leur rôle vis-à-vis de l'influence qu'elles ont dans la vie des institutions éducatives.

Mais cet objectif peut sembler encore abstrait. Quelle peut être l'importance d'une telle étude pour un éducateur<sup>11</sup> ? Pouvons nous considérer que l'étude de la pensée pédagogique ait un rôle à jouer dans la « vraie » activité pédagogique ? Cette idée de l'utilité de l'étude des idées pédagogiques n'est pas nouvelle, déjà Compayré, considérait que leur étude pouvait servir comme source d'« excitation morale » et comme une façon d'« encourager les efforts de nos instituteurs et de nos institutrices » (Compayré, 1880, p. xv)<sup>12</sup>. L'histoire des idées pédagogiques aurait vis-à-vis des éducateurs la fonction de « les inspirer » dans leur pratique quotidienne. C'est la « fonction dynamogène » dont parle Nanine Charbonnel laquelle présente le problème d'enfermer « l'historiographie dans le vase clos de la conviction » (Charbonnel, 1988, p. 133). D'une façon similaire, et dans autre texte classique, François Goux signale que « le maître puise dans ces modèles de vertu pédagogique force et courage pour sa lourde tâche » (Goux, 1906, p. 4). Cependant il connecte aussi l'étude des idées pédagogiques avec la compréhension des rapports complexes entre la pédagogie et d'autres domaines, dont le psychologique et le politique : « Il y a grand profit pour les enseignants à suivre historiquement, selon l'ordre des temps, la marche des doctrines de l'éducation. Rien n'est plus propre à faire comprendre les rapports qui unissent la science de l'éducation et la science de l'homme, la pédagogie, la psychologie et la morale, l'art d'élever la jeunesse et celui de gouverner les peuples » (Goux, 1906, p. 2).

Au-delà de la possible « source d'inspiration » que l'étude des idées pédagogiques puisse fournir il nous semble que, à part l'intérêt historique qu'elles peuvent avoir, elles représentent vraiment un élément important à considérer dans la réflexion que les éducateurs ont sur leur pratique. Une posture de remise en question de la pratique pédagogique et une vision critique des rapports entre l'éducation et les différentes structures sociales sont, à notre avis, deux aspects du travail de l'éducateur qui peuvent être nourris par l'étude des idées pédagogiques. Moacir Gadotti, pédagogue Brésilien, signale à cet égard que « plus que rendre possible une connaissance théorique sur l'éducation, telle étude forme en nous, des éducateurs, une posture qui pénètre toute la pratique pédagogique. Cette posture nous induit à une attitude de réflexion radicale face aux problèmes éducatifs » (Gadotti, 2005, p.1).

---

<sup>11</sup> Nous utilisons ici le mot « éducateur » dans un sens large et non circonscrit à une fonction professionnelle déterminée.

<sup>12</sup> Dans un passage très connu, Compayré signale aussi que l'étude des idées pédagogiques était une façon de chercher « les vérités durables qui sont les éléments essentiels d'une théorie définitive de l'éducation » (Compayré, 1880, p.xiv). Pour une critique à cette vision « newtonienne » de la pédagogie, voir Charbonnel, 1988, p.126-131.

La conception d'une étude des idées pédagogiques qui serait donc un outil de travail pour l'éducateur donne un sens à son rôle dans les sciences de l'éducation. L'étude de la pensée pédagogique passe d'un intérêt seulement historique à un intérêt dans la pratique pédagogique concrète. « En partant d'un point de vue critique, nous pratiquons une théorie inquisitive, dialectique. En cherchant dialectiquement l'unité et l'opposition des contraires nous touchons l'unité entre l'action et la réflexion. Les idées pédagogiques représentent, certainement, un degré élevé d'abstraction, mais dans une optique dialectique (pas métaphysique), la pensée n'est pas seulement spéculative. Elle se traduit dans une abstraction concrète » (Gadotti, 2005, p.2).

Il faut certainement ne pas idéaliser la situation non plus. Nous devrions plutôt considérer l'impact de cette réflexion sur les idées pédagogiques sur la dialectique théorico pratique des éducateurs comme une possibilité. Mais quel est le cadre où cette possibilité peut devenir une actualité ? Les conditions de travail et la dynamique de tous les jours jouent un rôle important que nous devons prendre aussi en considération. Ainsi par exemple, dans une communication faite dans un colloque à Rouen en 2002, Marcelin Hamon interroge la possibilité de cet impact dans le travail des enseignants sur l'oral. Même s'« il n'est pas rare entre enseignants de prendre à la légère les idées pédagogiques et de se moquer un peu de ceux qui y attachent de l'importance » (Hamon, 2002, p. 75) il considère que les idées pédagogiques ont deux rôles essentiels : celui d'éclairer une pratique et celui de la susciter (Hamon, 2002, p. 75). À travers une étude d'entretiens, Hamon conclut que les déterminants de l'action en absence des idées pédagogiques claires, sont les schémas que les enseignants se sont construits. Ces schémas proviennent de ce qu'ils ont vécu en tant qu'élève (Hamon, 2002, p. 76). « En effet, sans idées pédagogiques claires, il peut y avoir une action pédagogique mais celle-ci reste dans l'implicite et est gouvernée par les représentations ou des habitudes » (Hamon, 2002, p. 83).

Mais lorsque nous parlons d'idées pédagogiques (spécialement appliquées dans le cas des éducateurs), parlons-nous des idées des « grands pédagogues » ou bien de l'existence d'une théorie de l'éducation présente dans leur bagage pour éclairer la pratique comme le dit Hamon ? C'est ici que la différence entre une théorie de l'éducation, disons « normative » et un travail de réflexion individuel se présente. Nous pouvons imaginer une situation où l'enseignant serait mené à suivre les dictats d'une théorie de l'éducation, déterminé par un contexte dans lequel il se trouve et où cette théorie doit être respectée. De nos jours ces situations sont rares, mais elles existent par exemple dans le cas de pédagogies spécifiques comme le mouvement Montessori.

Manuel Barbosa, par exemple, va au-delà d'une conception instrumentale des idées pédagogiques et considère leur triple aspect en fonction d'un triple rôle du métier d'enseignant. Pour lui, le rôle des idées pédagogiques change

dans la mesure où nous considérons l'enseignant comme un expert technicien, un artiste réflexif ou un intellectuel critique (Barbosa, 2002, p. 117-118). Dans le premier cas, les idées pédagogiques viennent comme une aide à la résolution de problèmes concrets de la pratique, dans le deuxième elles sont une aide à une réflexion visant à la réalisation de valeurs propres de l'acte éducatif. Dans le troisième elles doivent « fournir des théorèmes d'analyse critique de la situation de l'enseignant » visant à l'émancipation de ses élèves, de lui-même et de la société en général (Barbosa, 2002, p. 17). Cependant, il faut – il propose – éviter la simplification du problème en considérant une séparation absolue de ces rôles et prendre en considération la complexité du métier d'enseignant. Ainsi ces trois regards concernant les idées pédagogiques doivent être considérés

La possibilité d'une étude critique des idées pédagogiques, d'un travail de réflexion personnel chez l'éducateur suscité par sa pratique, donne une dimension importante à ce domaine de recherche. Comme nous le voyons, la composante philosophique de cette étude vient à l'aide de la dimension historique. Il s'agit d'un travail de réflexion, et dans cette réflexion les méthodes philosophiques ont leur place. Des questions comme la finalité de l'éducation ne sont plus des questions « de théorie » et commencent à « prendre chair » dans le creuset de la pratique pédagogique. « Un tel travail de réflexion – dit Gadotti – serait incomplet s'il ne montrait pas les possibilités de l'éducation. La philosophie de l'éducation est chargée d'un certain optimisme critique. C'est-à-dire, à travers une analyse critique, la philosophie croit que l'éducation a un rôle important dans le processus d'humanisation de l'homme et de la transformation sociale » (Gadotti, 2005, p.3).

### 1.3 Cadre épistémologique

Quelle méthodologie utiliser dans ce type de recherche ? En considérant le domaine de l'histoire des idées, un débat important a été développé autour de la possibilité de considérer les idées comme des éléments quasi « atomiques » et le besoin de les associer toujours avec un contexte historique et culturel donné. Ainsi dans le premier chapitre de son livre *The great chain of being* Arthur Lovejoy expose la question de la recherche en histoire des idées comme un travail analogue à celui de la chimie analytique. Il s'agirait pour lui de déterminer les idées de base, lesquelles en se combinant, construisent des systèmes de pensée. « La vérité c'est que le nombre d'idées philosophiques ou de motifs dialectiques essentiels est fort limité » (Lovejoy, 1998, p.4). Le travail de l'histoire des idées serait donc un travail de repérage et d'identification des idées de base dans le corpus d'un penseur. D'autre part Quentin Skinner critique la position de Lovejoy en considérant qu'il n'y a pas d'idées, de concepts ou de doctrines qui transcendent le temps et l'espace. Pour Skinner il faut se focaliser dans les débats, les controverses et les

discours qui apparaissent dans un contexte historique (Diggins, 2006, p. 184). La position de Skinner est souvent connue comme le « contextualisme » et souligne l'importance de ne pas dissocier les idées de leurs contextes.

Dans le cas du domaine des idées pédagogiques il est vrai qu'il a y un ensemble de « motifs » ou de « tensions » qui sont présents dans la plupart des penseurs. La tension entre la liberté et la contrainte, entre l'éducation publique et l'éducation privée, entre la centralisation et la décentralisation éducative, entre autres, peuvent fournir une grille de lecture pour un théoricien de l'éducation déterminé. Considérer le débat sur les idées, caractérisé par le type de discussion entre Lovejoy et Skinner, nous montre que sur le terrain de l'histoire des idées pédagogiques il reste beaucoup à faire. Mais cette discussion dans le règne plus ample de l'histoire des idées scientifiques peut être aussi une source d'éclaircissements vis-à-vis des idées pédagogiques. En parlant de l'éducation, Jean Houssaye et Brigitte Dancel signalent que « si elle s'appuie sur des structures, des normes, des personnes, des intentions, des intuitions et des valeurs, l'éducation fait aussi constamment référence à des idées pédagogiques » (CIVIIC, 2000, p. 10). Mais, pouvons-nous traiter ces idées pédagogiques de la même façon que les idées scientifiques en général ? À cet égard l'ancien fantôme de la scientificité en pédagogie fait son apparition par exemple dans les critiques de Nanine Charbonnel. La différence, pour elle, apparaît si nous regardons la vocation de la science à marcher « vers plus de vérité » : « ce serait encore s'illusionner, et retomber dans la croyance que l'on peut retracer l'histoire des idées pédagogiques comme celles des idées scientifiques, c'est-à-dire, dans leur marche vers plus de vérité » (Charbonnel, 1988, p. 143). C'est pour cette raison, en suivant partiellement les critiques de l'*Archéologie du savoir* de Foucault (Charbonnel, 1988, p. 138-140) et en s'inspirant d'un concept avancé par Pierre Rosanvallon pour la politique (Charbonnel, 1988, p. 140), qu'elle propose de parler plutôt d'une « histoire conceptuelle du pédagogique ». Cette approche, selon Charbonnel, permettrait de se focaliser davantage sur les systèmes théoriques, indépendamment de leurs rapports à la pratique. Pour elle, la seule possibilité d'y parvenir serait de considérer une approche philosophique : « seule une approche philosophique, c'est-à-dire que ne soit pas seulement épistémologique, mais qui prenne en compte le contenu ontologique de ce qui est à penser, en l'occurrence l'éducation, peut donner à l'historien des idées les clés d'une étude féconde du discours pédagogique » (Charbonnel, 1988, p. 143).

Mais sans nous prononcer sur la possibilité d'arriver à ce point, il faut avouer que nous nous en trouvons éloignés. L'étude de la pensée d'un auteur reste l'une des manières essentielles de travailler dans ce domaine, fait que n'enlèvent pas les remarques d'ordre épistémologique soulevées par

Charbonnel<sup>13</sup>. Comme le remarquent Houssaye et Dancel : « Ce champ de recherche doit être considéré comme embryonnaire. Certes les idées pédagogiques fonctionnent, mais les repérages à ce sujet sont extrêmement partiels. Bien entendu, on dispose d'études sur des auteurs, des termes, des innovations, des conceptions éducatives, mais on est très loin de disposer d'une histoire ou d'une analyse des idées pédagogiques » (CIVIIC, 2000, p. 10).

Nous nous plaçons, tout en étant conscients de ce manque, pour travailler sur la pensée pédagogique d'un personnage en particulier. Cela ne veut pas dire que nous ne pourrions pas repérer dans sa pensée des éléments qui nous permettront de problématiser sous forme d'analyse. Il nous semble important d'éviter de réduire l'étude des idées d'un théoricien à une description « entomologique » de sa pensée sans la mettre en rapport et la faire jouer dans le milieu des tensions existantes dans la philosophie de l'éducation.

Nous commencerons donc par l'étude des écrits concernant l'éducation, sans laisser de côté l'importance du contexte. « Toute demande – dit Loïc Chalmel - ou question concernant les idées pédagogiques porte, tout d'abord, à retrouver leur auteur » (Chalmel, 2009, p. 142). « Retrouver l'auteur » signifie aussi encadrer son travail dans une perspective historique (le contextualisme de Skinner) mais aussi biographique. Ceci permet de mieux placer son œuvre dans une perspective que nous pouvons appeler « existentielle » : les contributions des auteurs prennent une ampleur différente lorsque nous arrivons à percevoir l'implication interne de leur travail. Pour nous il sera important de considérer non seulement un contexte extérieur (historique, politique) mais encore d'arriver à percevoir le contexte interne (ou existentiel) du travail d'un théoricien.

Comment lire aujourd'hui des textes qui ont été écrits dans un espace-temps différent ? Comment se rapprocher des idées ? La référence à la source est obligée. Dans la mesure du possible, travailler les textes dans sa langue d'origine (dans notre cas l'anglais). Mais aller chercher la source d'une idée n'est pas une tâche triviale. Elle demande de pouvoir établir des influences reçues par l'auteur tout comme faire des hypothèses vis-à-vis des textes. Comment être sûr que nos hypothèses seront correctes ? Derrière un texte se trouve un processus de pensée que nous ne pouvons pas percevoir, la pointe d'un iceberg qui n'est pas forcément observable. Cette situation nous oblige à être rigoureux avec les hypothèses émises, et la rigueur relève forcément de la prudence vis-à-vis des affirmations que nous émettons.

Cette prudence se traduit par l'évitement des affirmations déterministes, par exemple, sur l'influence intellectuelle reçue ou produite par d'autres auteurs, sauf évidemment dans des cas où ces influences sont déclarées de façon explicite. Ainsi nous nous plaçons complètement dans le domaine de la

---

<sup>13</sup> Notamment le problème qui apparaît si nous contrastons les fins de « la science » et de « l'éducation ».

complexité. Rappelons que pour Edgar Morin la pensée moderne présente cette pathologie de l'hyper simplification, laquelle nous aveugle face à la réalité (Morin, 2005, p. 23). Il s'agirait selon lui d'une « intelligence aveugle » liée au problème de l'organisation de la connaissance (Morin, 2005, p. 18). La simplification de l'affirmation d'une causalité linéaire sans tenir compte de ses aspects multiples se transforme en un problème à considérer et nous met en garde sur les limitations de ce type de recherche.

L'idée de la complexité peut être donc mise en relation avec l'idée de l'interprétation des textes. Dans cette direction, et à un niveau méthodologique, le regard de Morin et l'approche herméneutique de Paul Ricoeur sont exploités par Loïc Chalmel, historien des idées pédagogiques. Une perspective complexe plus quelques considérations herméneutiques « nous conduira à nous démarquer de positions déterministes, au profit de déterminations multiples, abandonnant l'idée de causalité linéaire impliquant que, derrière une complexité apparente, se dissimule une logique régulatrice des phénomènes humains » (Chalmel, 2009, p. 143). En particulier, Chalmel fait appel à la double herméneutique de François Dosse : l'utilisation parallèle d'un pôle explicatif et d'un pôle compréhensif. « Cette méthodologie, féconde pour l'historien, le situe au cœur d'un débat dialectique et mutuel entre deux pôles : l'explicatif (traduction de traces sémiotiques différenciées) et le compréhensif (mise en relation des résultats de l'analyse en vue de construire un réseau de signification cohérent). Cette tension permanente entre explication et compréhension, la nécessité d'un va-et-vient continu, permet de nourrir la recherche du potentiel propre à ces deux pôles » (Chalmel, 2009, p. 143).

Nous retenons donc quelques éléments au niveau méthodologique. D'abord l'idée de l'importance du contexte, sans oublier l'existence de tensions ou des idées de base qui sont classiques dans l'histoire de la pédagogie. L'importance d'essayer de considérer les systèmes théoriques indépendamment de leur application (Charbonnel) mais sans perdre de vue l'auteur d'origine. L'idée de considérer les textes du point de vue de la complexité : éviter une logique simplificatrice et réductrice et établir un point de vue pour interpréter ces textes, se déplace de façon continue entre l'interprétation et la compréhension.

#### 1.4. État de l'art de la recherche<sup>14</sup>

Les travaux de Goodman ont été commentés et édités aux États-Unis par le professeur de littérature Taylor Stoehr, qui est l'exécuteur littéraire de l'œuvre de Goodman. Les préfaces rédigées par Stoehr pour plusieurs ouvrages qui recompilent des articles et textes littéraires de Goodman sont une source importante d'information. En particulier son livre *Here Now and Next : Paul*

---

<sup>14</sup> Nous commentons ici la recherche sur les idées pédagogiques de Goodman. La recherche sur son travail littéraire risque de contenir plus de références.

*Goodman and the Origins of Gestalt Therapy* (publié en 1994) apporte des éléments importants pour comprendre l'œuvre de Goodman bien qu'il ne touche pas particulièrement le domaine de l'éducation.

Récemment les travaux de Goodman ont connu plus d'attention aux États-Unis, au moins en comparaison des quelques décennies de silence autour de lui. Le tournage d'un film sur sa vie et le travail d'un groupe de lecteurs désirant qu'il soit réédité sont peut-être l'une des raisons. Dans le monde nettement académique quelques articles ont été consacrés récemment aux idées pédagogiques de Goodman. Les plus récents sont *Revisiting Paul Goodman : Anarcho-Syndicalism as The American Way of Life*, écrit par Burton Weltman et paru dans la revue *Educational Theory* en 2000 et *Paul Goodman, 30 Years Later : Growing Up Absurd ; Compulsory Mis-education, and The Community of Scholars ; and The New Reformation — A Retrospective*, écrit par James Kaminsky et publié dans le *Teachers College Record* en juin du 2008.

En France, deux des livres fondamentaux de Goodman sur l'éducation ont été traduits en 1971 et 1972 respectivement. Il s'agit de *Growing Up Absurd*, traduit comme *Direction Absurde* par la maison d'édition R.Morel (Paris, 1971) et *Compulsory Mis-education*, traduit comme la *Contre éducation Obligatoire*, chez Fleurus (Paris, 1972). En 1997 l'Atelier de Création libertaire à Lyon a publié une traduction partielle du livre de Taylor Stoehr *Decentralizing Power : Paul Goodman's Criticism* (Stoehr, 1994) sous le titre de *La critique sociale et autres textes*. Ce livre est une compilation d'articles de Goodman à ce sujet avec une note d'introduction de Stoehr.

Mais c'est Bernard Vincent qui a commenté et permis l'accès du public francophone à la pensée de Paul Goodman. Vincent a consacré une thèse à ce sujet<sup>15</sup>. Le travail de recherche pour cette thèse a donné naissance à deux livres<sup>16</sup> lesquels ont été rassemblés en 2003 dans un volume sous le titre de *Présent au monde : Paul Goodman* (Vincent, 2003). À ce sujet trois articles ont été publiés par Vincent dans la revue *Esprit*, en 1973, 1974 et en 2004. Deux autres ont été publiés en 1974 dans la revue *Orientations*. Ces articles ont permis une ouverture à l'œuvre de Goodman dans le monde francophone, surtout à travers son lien avec Ivan Illich, auteur beaucoup plus connu en France.

Les travaux de Vincent tentent de montrer les multiples aspects de la pensée de Goodman, y compris le sujet de l'éducation que Vincent considère comme essentiel : « Le problème de l'éducation n'occupe pas une place particulière dans la pensée, l'œuvre et la vie de Paul Goodman ; on peut dire qu'il occupe directement ou indirectement, toute la place » (Vincent, 2003,

---

<sup>15</sup> Le titre de la thèse, soutenue en 1981 dans l'Université de Lille III, c'est : *Paul Goodman, critique de la société technologique et théoricien de l'utopie*.

<sup>16</sup> Les titres sont respectivement : *Paul Goodman et la reconquête du présent* (chez Seuil, en 1976) et *Pour un bon usage du monde : une réponse conviviale à la crise de l'école, de la ville et de la foi* (chez Desclée, en 1979).

p. 35). Les écrits de Vincent montrent bien la pensée de Goodman, surtout dans l'aspect de la critique et de ses propositions d'organisation sociale. L'aspect psychologique au travers de la Gestalt, bien qu'il soit évoqué et commenté, n'est pas – en comparaison - développé comme les autres.

Le livre de Théodore Roszak, *The making of a counter culture* (1968) traduit en français comme *Vers une contre culture* contient un chapitre sur Goodman qui a aidé aussi à le faire connaître en France<sup>17</sup>. Des thèses comme celle de Ronald Creagh (Creagh, 1998, 2009) sur l'anarchisme aux États-Unis et celle de Jean Louis Le Grand sur une communauté thérapeutique dans la ligne de la philosophie du mouvement de contre-culture, ont fait une référence rapide à l'œuvre de Goodman (Le Grand, 1987, p. 1329 et 1343).

En Allemagne, Stephen Blankertz a aussi consacré une thèse en 1988 sur le lien entre la pensée critique et politique de Goodman et la Gestalt-thérapie. Cette thèse a donné naissance à un livre : *Der kritische Pragmatismus Paul Goodmans. Zur politischen Bedeutung der Gestalttherapie* (Cologne, Edition Humanistische Psychologie). Blankertz a aussi publié quelques articles sur Goodman et l'éducation (voir par exemple Blankertz, 2006 et 2007), en particulier des articles (plutôt critiques) liés au courant de la *Gestaltpädagogik* dont nous aurons l'opportunité de parler dans la section des annexes. La contribution de Blankertz est importante parce qu'il met en relation les idées politiques de Goodman avec son travail de construction théorique de la Gestalt-thérapie.

En ce qui concerne le lien entre les idées pédagogiques de Goodman et les courants critiques en pédagogie, les commentaires semblent venir toujours associés au lien avec la déscolarisation d'Illich (Vincent, 1973, 1974, 2003,2004). Dans un travail relativement récent, Ron Miller (2002) a repris les idées de Goodman comme un élément important pour expliquer l'apparition des *Free Schools* des années soixante et soixante-dix aux États-Unis. Cependant, nous n'avons pas pu trouver un lien plus direct avec les courants critiques contemporains (par exemple la *Critical pedagogy* américaine) - sauf peut-être un ancien article de Maxine Greene (Greene, 1975) auquel nous ferons allusion.

## 1.5. Sélection du corpus d'étude

Pour l'analyse de la vision pédagogique de Goodman nous avons sélectionné un ensemble de textes qui traitent directement la question. Deux textes – *Growing up absurd* (1960), et *Compulsory Miseducation* (1964) présentent une critique du système d'éducation et contiennent ainsi la partie centrale des idées de Goodman sur l'éducation primaire et secondaire. Un autre texte – *The Community of scholars* (1962) – est centré sur le problème de l'éducation supérieure. Autre texte central, puisqu'il esquisse le rapport entre l'éducation et l'aliénation est *New reformation* (1970). Pour la vision

---

<sup>17</sup> C'est d'ailleurs ce livre qui a attiré l'attention de Vincent sur les idées de Goodman.

anthropologique de Goodman nous devons aussi inclure *Gestalt therapy* (1951), livre que nous aurons occasion de travailler pour faire un lien entre la théorie de la Gestalt-thérapie de Goodman et sa vision éducative. D'autres textes moins importants pour notre sujet ont été aussi utilisés (voir bibliographie), principalement en rapport avec la vision politique de Goodman.



## Première partie

### **Paul Goodman : contexte et éléments biographiques**

« J'ai trouvé dans la lecture de Paul Goodman une source d'énergie. Il faisait partie de cette petite cohorte d'écrivains, vivants ou morts, qui ont donné pour moi une valeur au métier d'écrire, et dont l'œuvre m'a fourni l'aune à laquelle j'ai mesuré la mienne ».

Susan Sontag, *Sous le signe de Saturne*

« I suspect that as a person he is not very well remembered, but his impact is all around us ».

Noam Chomsky sur Paul Goodman



## Chapitre 2

### Eléments biographiques

Dans ce chapitre nous donnons quelques éléments biographiques et généraux sur la vie et l'œuvre de Paul Goodman. Nous soulignons la multiplicité de ses intérêts ; une division possible de sa vie en trois moments spécifiques liés à la littérature, à la thérapie et à la critique sociale respectivement est proposée. Nous montrerons aussi les sources principales d'influence sur son travail.

#### 2.1. Généralités

Goodman naquit aux États Unis, le 9 septembre 1911 à Greenwich Village, New York, au sein d'une famille juive. Sa famille fut en quelque sorte mise en scène dans son roman le plus important, *The empire city*. Peu après sa naissance son père les quitta pour partir à Buenos Aires avec une autre femme. Il laissa ainsi Paul, son frère Percival, sa sœur Alice et sa mère Augusta Goodman, seuls<sup>18</sup>. Goodman grandit donc sans une image paternelle et avec une présence féminine très forte. Son frère Percival quitta la maison à l'adolescence pour travailler dans l'atelier d'architecture de son oncle Benjamin Levitan (Stoehr, 2001, p. 21). Quelques années après, en 1925, Percival obtint une bourse pour l'École de Beaux-arts à Paris. Son lien avec la France il le garda jusqu'à sa mort en 1989. Ce rapport avec la culture française fut aussi une influence pour son frère Paul, qui commença à lire en français, à l'école et en dehors (Stoher, 2001, p. 22).

Ce fut sa sœur Alice, son aînée de presque 10 ans, qui l'éleva principalement, sa mère devant travailler comme vendeuse pour subvenir aux besoins de la famille. Comme dit George Denisson (Dennison, 1973), l'un de ses amis et collaborateurs, Goodman se considérait comme un « orphelin avec un foyer ». La ville de New York était pour lui l'espace où il avait passé son enfance, comme un éternel pèlerin en parcourant ses rues et ses espaces. C'était la ville qu'il aimait, imprégnée de l'atmosphère des parcs, des musées, et des bibliothèques (Wall, 2003).

Toutes ses expériences furent transposées d'une façon presque surréaliste dans son roman clé. Goodman disait qu'il avait commencé cet ouvrage (*The*

---

<sup>18</sup> Il y avait un autre frère, Arnold, mais il mourut quand il avait 7 ans (Stoher, 2001, p. 17).

*empire city*) « pour le marché » parce qu'il devait gagner sa vie. À l'époque il venait d'être licencié de son poste à l'Université de Chicago<sup>19</sup>. Mais, selon lui, après avoir écrit les quatre premières pages le livre « était devenu honnête » (Goodman, 2001, p. vi). Dans le roman, le personnage principal – Horatio Alger – grandit comme un éternel « fugitif » du système scolaire : il avait volé sa fiche d'inscription de l'école lorsqu'il était petit. Le fait de voler cette fiche faisait de lui un spécimen rare sans un registre, une anomalie du système. Il était dans la crainte permanente d'être attrapé. Comme il le fait remarquer à propos de ses créations, il s'agit d'une comédie où les personnages ont trouvé un dispositif pour s'aliéner complètement de la société (Goodman, 1977, p. 227). Nous retrouvons en même temps que la description de ces aliénations est une critique de la société et un espace de construction d'une culture parallèle. De la même façon, ses personnages montrent les différentes facettes de la vie et les idéaux de Goodman. Comme le remarque Vincent (2003), malgré l'aliénation possible engendrée par le « système organisé », la personne doit lutter et ne pas s'enfuir dans un autre monde. Comme nous le verrons dans ses écrits critiques, nous pouvons considérer la vie de Goodman comme une quête pour arriver à un état de désaliénation, en trouvant un espace dans le monde qu'il critiquait.

Pour illustrer cette idée, nous pouvons citer un passage intéressant où les personnages parlent de la « théorie des dilemmes ». Parmi ceux-ci le dilemme de l'action politique et de la communauté est à souligner, deux sujets qui tenaient Goodman à cœur :

« Le dilemme de l'action politique : nous savons que le comportement de notre société nous amène à la catastrophe ; mais l'unique forme de conduite que nous connaissons, et disponible pour nous, est la façon catastrophique de notre société ».

« Le dilemme de la communauté : nous, qui sommes aliénés de la communauté, ne pouvons pas trouver les liens nécessaires pour créer une communauté à nous ; cependant nous ne pouvons pas vivre sans une communauté ». (Goodman, 2003, p. 407).

Cette approche paradoxale de la situation sociale de l'être humain nous amène à faire face à notre propre contradiction psychique. Comment être un individu au sein d'une communauté ? Deux forces, centripète et centrifuge, semblent agir sur les êtres humains. La réconciliation de ces forces à travers la création d'un sens existentiel, trouvé dans le monde de tous les jours, semble avoir été l'une des préoccupations essentielles de notre auteur. Cette préoccupation aura une forte présence dans ses écrits à contenu pédagogique.

Les problématiques que Goodman abordera ensuite relèvent de ces deux dilemmes. Comment réaliser une action dans le monde que soit une action

---

<sup>19</sup> Voir Goodman, (1977), p. 253, « An interview on the Empire City ».

politique, ayant comme but le développement d'une vraie communauté humaine ? Ces réflexions montrent de façon littéraire le style de sa critique/action dans le monde.

Ses réflexions et sa critique autour du système scolaire sont une sorte de prémonition de son travail futur. Comme le remarque Taylor Stoehr (Stoher, 1998, p. 30), c'est comme si *The empire city*, commencé quand Goodman avait environ 30 ans, avait des liens étroits avec *Growing up absurd*, le livre qui allait le transformer en critique social réputé, environ 20 ans après. À travers la narration de la ville empire on peut lire le germe de ce qui allait être plus tard le discours critique de Goodman sur l'organisation de la société, de l'éducation et de la ville. La tension entre « l'empire » et l'individu était déjà présente et allait continuer à l'être dans tout son travail. L'empire s'esquisse donc comme un arrangement social, où l'être humain ne peut pas être lui-même sans s'aliéner, pour survivre dans une dynamique parfois irrationnelle. Même si Vincent (2003) l'accuse de tout vouloir écrire dans un œuvre monumental, et pourtant de tomber dans le piège de ce qu'il critiquait le plus, c'est-à-dire d'un productivisme exacerbé dans le règne du quantitatif, son travail reste un ouvrage qui montre une façon particulière et originale de regarder les rapports de l'aliénation et de la signification mutuelle dans la ville.

Goodman fit ses études primaires et secondaires à New York, et il obtint une licence en lettres en 1931, au College of the City of New York. Il eut toujours les meilleures notes de sa classe, en se distinguant par sa capacité pour les langues. Comme remarque Stoehr, « il reçut la meilleure éducation publique gratuite du monde » (Stoher, 1998, p. 17). Ses occupations furent assez hétéroclites, par exemple en 1931 il travailla comme lecteur de manuscrits à la Metro Goldwing Meyer.

Après avoir terminé sa licence, il assista comme élève libre aux cours de l'Université de Columbia et de Harvard. Il commença un doctorat en littérature à l'Université de Columbia en 1940, diplôme qu'il reçut en 1954. Il fut invité à travailler à l'université de Chicago comme enseignant assistant, où il travailla entre 1939 et 1940. Il fut licencié à cause d'un scandale lié à ses aventures sexuelles avec ses étudiants<sup>20</sup> (Stoehr, 1995, p. 20-21). En effet, Goodman défendit sa bisexualité jusqu'à sa mort, situation qui, s'ajoutant à ses idées politiques radicales, lui causa beaucoup de problèmes pour s'insérer dans le milieu académique de l'époque. Sa défense dans sa façon de vivre fut

---

<sup>20</sup> Ce sujet (de ses aventures amoureuses avec ses étudiants) est touché directement par Goodman dans son roman *Parent's Day* (1985). Comme le remarque Taylor Stoher dans la postface à l'édition de 1985, ce livre est intéressant parce qu'il peut être conçu comme la deuxième étape de l'auto analyse menée par Goodman selon les techniques reichiennes. Il s'agirait ainsi « d'une anatomie de ses propres motifs et moralités » (Goodman, 1985, p. 258). Selon Stoher (1995, p. 27) *Parent's Day* devint une espèce de « classique homosexuel *underground* » et fut imprimé en 1951 chez un ami de Goodman.

pour lui l'une des raisons d'un sentiment de non-appartenance existentielle dans le monde où il vivait<sup>21</sup>.

Goodman trouva un poste dans un internat progressiste, la *Manumit School of Progressive Education*, où il enseigna le latin, l'histoire et les mathématiques. Bien qu'il pouvait y vivre et s'occuper en même temps de sa fille de quatre ans, il fut licencié pour avoir séduit certains de ses élèves (Stoehr, 1995, p. 22). Ses postes d'enseignant furent plutôt courts et sporadiques. Il donna pendant l'été des cours au *Black Mountain College* en Caroline du Nord. Il fut aussi enseignant à l'université de New York et au *Sarah Lawrence College*, Knapp professeur à l'université de Wisconsin en 1964. Il donna aussi de cours au *Experimental College* de l'université d'État de San Francisco en 1966 (Vincent, 2004).

Comme est remarqué par Stoehr (Perls, Hefferline, Goodman, 2001, p. 325) pendant les années trente les lectures personnelles de Goodman furent centrées sur les théologiens néo-protestants, en même temps que sur les exégètes plus traditionnels. Dans les années quarante les travaux de Kierkegaard, Buber, Kafka et Lao-Tseu (*Le Tao te king*) eurent une influence importante sur lui. Goodman se considérait surtout comme un artiste, un écrivain, un poète. Il se disait un « homme de lettres », et son travail théorique et de critique essayait toujours de montrer la pertinence et l'utilité de la tradition intellectuelle et spirituelle de l'Occident dans les questions de la société actuelle (Vincent, 2003). Mais son image d'homme intellectuel d'occident ne l'empêcha pas d'explorer aussi les traditions orientales où il trouva des concepts très importants pour lui chez les chinois, notamment dans la philosophie taoïste (Goodman, 1947b, p. 12 et 67).

## 2.2. Goodman et la littérature

Dans une première étape de sa vie, que nous pouvons appeler une étape « pré Gestalt », les efforts de Goodman furent dirigés essentiellement vers la littérature. Malgré ses capacités et l'originalité de ses écrits, il ne fut jamais un écrivain à succès, au moins comme romancier. Mais à partir des années 60, avec ses livres sur la critique sociale il devint plus connu. Au niveau littéraire, et comme le remarque Stoehr, « chaque livre était un échec encore pire que le précédent » (Stoehr, 1995, p. 23), y compris son étude sur Kafka, *Kafka's prayer*. Cela ne l'empêcha jamais de continuer à écrire de petites histoires et des poèmes. Mais ses échecs répétés provoquaient chez lui dépression et questionnements autour de son travail et sur sa place dans le monde. Au début des années cinquante, avec son rencontre avec Fritz et Laure Perls, il trouva

---

<sup>21</sup> Les commentaires exposés dans son livre *Five Years* sont parfois dramatiques là dessus. Voir Goodman, 1969. C'est peut-être cette situation qui se trouve comme arrière fond psychologique dans sa préoccupation pour le manque de place consacré au développement des jeunes, exposé dans *Growing up absurd* (Goodman, 1960).

un milieu et un espace de travail où il fut reconnu et où il eut une réponse à la question du sens, au moins pour une décennie.

Ses intérêts multiples l'amènèrent à explorer des sujets variés, plusieurs fois aidé par des collaborateurs. Par exemple en 1947, il publia un livre avec son frère Percival sur la planification urbaine, ouvrage intitulé *Communitas : means of livelihood and ways of life*. Dans ce livre les deux frères, deux artistes (Perceval était architecte) développèrent des idées sur l'organisation urbaine et sur la vie dans la ville<sup>22</sup>. Percival eut peut-être des influences sur la pensée de Goodman en éducation. Il quitta l'école quand il était en classe de septième et commença une carrière comme apprenti avec son oncle Benjamin Levitan, qui était architecte (Stoehr, 2001, p. 21). Comme nous l'avons mentionné plus haut, il gagna le prix de l'École de Beaux-arts en 1925, et mena une « vie de bohème » à Paris entre 1925 et 1929, puis rentra à New York (Stoehr, 2001, p. 22).

Aussi en 1947, Goodman publia *Kafka's prayer* où il développa notamment ses idées sur la spiritualité en rapport avec la pensée religieuse de Franz Kafka. Dans son introduction au livre, Raymond Rosenthal le décrit comme « l'un des formidables et fructueux dialogues de notre littérature, en considérant dans son regard la philosophie occidentale, la religion orientale, les techniques de l'art, les usages de l'esprit et la psychothérapie dans les modes freudien et reichien » (Goodman, 1947b). L'influence de la pensée de Kafka, surtout sa description de l'aliénation de l'être humain dans une société hyperbureaucratisée, peut avoir eu une influence importante sur la notion du « système organisé » que Goodman allait utiliser dans ses écrits de critique.

### 2.3. Goodman et la thérapie

Mais c'est sa relation avec la Gestalt-thérapie qui le rendit célèbre, surtout en dehors des États Unis. Avant de rencontrer Fritz Perls, le créateur de cette approche thérapeutique en 1947, Goodman commença une analyse freudienne et reichienne. Il rencontra Wilhelm Reich, mais décida de poursuivre son analyse avec l'un de ses élèves, Alexandre Lowen, qui développa plus tard la « bioénergétique », technique similaire à l'approche de Reich axée sur le travail corporel. Dans sa postface à « Gestalt-thérapie » Stoehr remarque l'importance pour Goodman de ce travail thérapeutique :

«... mais Goodman avait découvert un élève de Reich, Alexandre Lowen, et apprenait auprès de lui les exercices de végétotherapie ; il y adjoignait ses associations libres et sa propre psychanalyse freudienne afin de « suivre les résistances » de l'armure caractérielle dans l'opacité du traumatisme infantile. Quand on connaît les écueils évidents de l'autoanalyse, cela dura à peu près une année pendant laquelle Goodman fit des progrès

---

<sup>22</sup> Pour le rapport entre les deux frères et l'écriture de *Communitas*, voir Stoehr, 2001.