

Janusz Korczak : éducation constitutionnelle, recherche impliquée et politique du *care*.

Notes de lectures à partir de *Le droit de l'enfant au respect*

Je suis un organisateur, je ne sais pas être un chef. Ma myopie et mon absence totale de mémoire visuelle ont toujours été une entrave à cela comme à d'autres choses. Ma presbytie sénile a compensé mon premier défaut, intensifié le second. Il y a un côté positif à tout cela : comme je ne reconnais pas les gens, je me concentre sur l'affaire à régler, je n'ai ni préjugés, ni rancunes. » tiré de « Le testament de J. Korczak », Lettre de demande d'emploi d'éducateur dans un second orphelinat du ghetto, 9 février 1942, traduite par Maryla Laurent et éditée dans le volume II des archives Ringelbaum (éditions Athème Fayard) [Avet et Mialet, 2012 : 50]

Sommaire

Introduction.....	2
Qui était Korczak ?.....	3
Le droit de l'enfant au respect.....	4
Points de vue sur les enfants.....	4
La médiocrité de l'éducateur.....	6
Postures.....	7
Institutions.....	10
Pour revenir à la posture.....	11
Conflits.....	12
Recherche-action ou pédagogie : quelle scientificité?.....	13
Une politique du <i>care</i> ?.....	16
Bibliographie.....	19
Morceaux choisis.....	20
Janusz Korczak, <i>Le droit de l'enfant au respect</i>	20
R. Avet et M. Miallet, <i>Éducation et démocratie: L'expérience des républiques d'enfants</i>	25
J. Houssaye, <i>Janusz Korczak, L'amour des droits de l'enfant</i>	27

Introduction

Korczak : voilà un nom que je croise depuis mon premier stage du Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur (BAFD). Il est une des influences majeures de celles et ceux qui s'intéressent à la question de l'institution en pédagogie, alors forcément nous nous croisons régulièrement. Cette fois, c'est à l'occasion des trente ans de l'adoption par les Nations Unies de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) qu'il refait surface, affublé dans la présente édition de la fameuse Convention. Janusz Korczak est souvent présenté comme le père des droits de l'enfant. Je me permet d'émettre quelques doutes sur la fait qu'une convention ratifiée par une assemblée de dirigeants adultes, soit tout à fait dans l'esprit du « conseil d'autogestion » mis-en-place par Korczak dans les orphelinats même s'il séparait politique et approche pédagogique :

À tâtons, les politiciens et les législateurs tentent de répondre à ces interrogations, mais ils se trompent à chaque fois. De la même manière, ils délibèrent et statuent sur l'enfant, mais qui aurait l'idée de demander son avis au petit ? Que peut-il bien avoir à nous dire ? [Korczak, 2017 : 17-18]

Nous l'avons dit, dès les premières phrases de cet ouvrage : si la question des droits de l'enfant fait aujourd'hui partie du paysage institutionnel mondial et sert de référent et d'exigence, Korczak y est bien pour quelque chose. Il ne s'agit pas de le considérer comme le père de la Convention internationale des droits de l'enfant. Ce serait absurde. Mais si cette convention a été placée sous son patronage, c'est bien qu'il a fortement contribué à imposer ce thème et à y sensibiliser les mentalités, ne serait-ce qu'en critiquant les insuffisances de la première charte de ce type au sein de la Société des Nations. [Houssaye, 2008 : 146]

Ce qui est pour le moins cocasse, c'est que ce livre m'a été offert à l'occasion de la journée de regroupement des directeurs et directrices des séjours de vacances de février d'un comité d'entreprise, réunion à laquelle un élu présent à tenu très précisément le genre de propos que fustige Korczak :

Il faut surveiller l'enfant à chaque instant. Ne pas le perdre de vue, ne pas s'en éloigner, ne pas le laisser seul. Il tombera, se blessera, se salira, fera mille bêtises... Il provoquera un incendie, ouvrira la porte au voleur. Il se fera du tort, en fera à nous-mêmes. [Korczak, 2017 : 21]

J'ai donc, comme à mon habitude, relevé les passages qui m'intéressaient et je me suis appuyé sur la partie consacrée à Korczak du livre *Éducation et démocratie : l'expérience des républiques d'enfants* de Romuald Avet et Michèle Mialet avec la participation d'Elsa Avet. Ce livre m'a été gentiment fourni en version numérique par Baptiste Besse-Patin. Je me suis également appuyé sur l'ouvrage de Jean Houssaye, *Janusz Korczak l'amour des droits de l'enfant* pour les questions d'« attitudes éducatives », que je nomme ici « postures ». Ce livre apportera des éléments afin d'appuyer ou de justifier, à travers la scientificité de la démarche pédagogique de Korczak, la méthode que je poursuis actuellement dans la recherche-action. Nous tenterons pour finir un rapprochement, quelque peu anachronique, entre l'approche pédagogique de Korczak et la notion de *care*. Ou comment, les analyses sur le travail de posture

et les institutions autogérées chez Korczak, pourraient dialoguer avec les analyses autour du *care* produit par les pédagogies de la décision en colonie de vacances.

Mais tout d'abord, commençons par parler de Janusz Korczak lui-même.

Qui était Korczak ?¹

Janusz Korczak est né sous le nom d'Henryk Glodzman, à Varsovie vers 1878. Il a grandi dans une ville de « Varsovie sous le joug de la Russie Tsariste », dans « une famille de l'intelligentsia libérale juive polonaise. » À partir de 1889, son père sombra dans la folie, ce qui marqua profondément Korczak, lui-même ayant peur d'en être atteint, en croyant cette folie héréditaire. Il devint médecin en 1905, travailla dans l'armée tsariste, puis comme interne dans un hôpital. C'est à cette période qu'il travaillera l'été en colonies de vacances. Rapidement, Korczak acquerra de la notoriété grâce à son roman *L'Enfant de salon*. À partir de 1910, il dirigera avec Stefania Wilczynska, sa compagne, un premier orphelinat pour enfants juifs à Varsovie, puis un second, pour les « enfants ouvriers polonais » baptisé « Notre Maison » avec Maryna Falska. Pendant la Première Guerre mondiale, il « rédige *Comment aimer un enfant*, où il s'efforce de synthétiser ses connaissances et d'exprimer la quintessence de ses expériences de pédiatre, de moniteur et d'éducateur. Enfin, en 1918, la Pologne devient indépendante. ». Korczak n'écrivra pas que des ouvrages traitant de pédagogie, il écrira notamment des livres pour enfants comme *Le Roi Mathias Premier* ou *Jojo le sorcier*.

Au niveau politique, Korczak paraît bien irrécupérable :

Refusant aussi bien le communisme que le sionisme, tout en soutenant la Palestine, Korczak se montre assez désespéré sur le plan politique. Sa pièce de 1931, *Le Sénat des fous*, qui se déroule dans un asile d'aliénés, montre un asile démocratique fort pessimiste. [...]. Fin 1936, l'antisémitisme ne cesse de monter. Il est exclu de «Notre Maison», de son poste de médecin-conseil au tribunal pour enfants, de la radio. [...]. En octobre 1940, le ghetto de Varsovie est constitué par les nazis. L'orphelinat doit déménager avec ses cent soixante dix enfants juifs dans une école de commerce. Désormais, Korczak ne quitte plus son uniforme d'officier polonais, ce qui est interdit. Il n'hésite pas à protester contre des soldats allemands qui le volent ; il sera arrêté et mis en prison, avant d'être racheté par ses amis et relations. [...] Au milieu des exécutions et des morts, Korczak, malade et décharné, continue à se montrer intransigeant : il refuse de porter le brassard juif, lutte pour améliorer le sort des enfants des rues, s'indigne des conditions d'existence de bien des orphelinats. [...] La nuit, il écrit son *Journal du ghetto*. Malgré la misère, la maladie, l'alcool, l'épuisement, il tente de maintenir une vie quotidienne pour ses orphelins : il célèbre les fêtes religieuses, s'enquiert d'un terrain de jeux, organise des séminaires, fait monter des pièces de théâtre (dont une pièce de Tagore où l'on voit un enfant qui meurt rêver à un nouveau monde).

Tenté par l'euthanasie, il attend la mort, au milieu de la mort au quotidien, de la déportation et des massacres.

Le 6 août 1942, comme quatre mille à six mille personnes chaque jour, parmi d'autres orphelinats, les cent-quatre-vingt-douze enfants et les dix adultes de « La maison de l'orphelin », leur drapeau vert de l'enfance en tête pour marquer leur dignité, sont dirigés vers les wagons de la déportation et emmenés vers l'est. Ils seront tous exterminés à Treblinka. Ce fut la solution finale, pour eux et pour bien d'autres. [Houssaye, 2008 : 9-11]

1 Je reprends en bonne partie dans cette présentation le travail et les mots de Jean Houssaye [Houssaye, 2008] lui-même reprenant le travail de sa biographe B. J. Lifton dans *Janusz Korczak. Le Roi des enfants*, Paris, Robert Laffont, 1989.

Le droit de l'enfant au respect

Cet écrit d'une trentaine de page résume assez bien l'approche du « chauve avec des lunettes »² : son travail autour de la posture de l'éducateur·ice, son ironie, sa tendresse, son point de vue sur les enfants, sa critique des « internats casernes ». Nous y retrouvons, par contre, assez peu sa démarche institutionnelle, alors que Korczak a développé de nombreux dispositifs :

Chaque dispositif, loin d'être une simple coquille formelle, est l'expression d'un tissage serré et cohérent mêlant et régissant la sphère « vie institutionnelle », la sphère « relations interpersonnelles » et la sphère « évolution individuelle ». Ce processus d'institutionnalisation en tant que support de l'organisation et de l'action éducative, n'est pas sans rappeler les principes avant l'heure de la pédagogie institutionnelle, élaborés par Fernand Oury au carrefour des méthodes Freinet et de la psychanalyse. [Avet et Mialet, 2012 : 43]

Nous pourrions tout de même trouver une allusion dans ce passage :

Nous ne permettons pas aux enfants de s'organiser entre eux. Nous les sous-estimons, ne leur accordons aucune confiance. Peu disposés à leur égard, nous ne faisons pas d'effort. Résultat : sans spécialistes, nous ne sommes pas à mêmes d'agir... Or, les spécialistes en la matière, ce sont les enfants. [Korczak, 2017 : 32]

Mais peut-être se méfiait-il des recettes, des outils prémâchés et préférait partir d'un travail critique de la posture de l'éducateur·ice, d'où peut découler des dispositifs et leur remise en question plutôt que la rigidité d'un outil importé d'une autre situation :

« L'esprit » des dispositifs est contenu dans cette approche : créativité, inventivité, points d'appui protecteurs et d'expression libre, remise en question ; le dispositif est une structure ferme, dynamique et ouverte dont chacun peut se saisir, se servir ou qu'il peut contester. [Avet et Mialet, 2012 : 42]

Points de vue sur les enfants

Nous reviendrons sous peu à la question des institutions et de la posture chez Korczak. Pour l'instant revenons-en à la lecture de *Le droit de l'enfant au respect*. Dans le premier chapitre « Le manque d'estime et de confiance », il décrit de manière ironique la vision qu'ont les adultes sur les enfants :

L'enfant n'écoute pas. Comme s'il le faisait exprès, envers et contre nous. Il est espiègle, curieusement attiré par le mal, il obéit volontiers aux mauvaises incitations, se guide sur les pires exemples. Son caractère se dégrade facilement, mais s'améliore avec difficultés. Il faut veiller à ce qu'il nous écoute, à ce qu'il nous obéisse. Seul, il progresse ouvertement vers le mal, emprunte un chemin tortueux et dangereux.

Comment tolérer ses farces stupides, ses caprices absurdes, ses débordements incontrôlés ?

2 C'est ainsi qu'il se décrit dans *La Petite Revue*, supplément enfantin à la revue juive Nasz Prezglad (Notre Revue), entre 1926 et 1939 : « dirigé par un vieux chauve avec des lunettes pour qu'il n'y ait pas de désordre » [Avet et Mialet, 2012 : 49]

Cet être primaire est suspect. Il semble docile, innocent. En réalité, il est rusé et sournois. Il est capables d'échapper à notre contrôle, d'endormir notre vigilance, de nous tromper. Il a toujours, en réserve, une excuse, une échappatoire. Il fait des cachotteries et ment ouvertement. On ne peut pas lui faire confiance. Il fait naître les doutes, l'irrespect, la méfiance, les soupçons, les accusations.

Encore une triste comparaison : il serait donc un trouble-fête, ivre, révolté, fou. Comment vivre avec lui sous le même toit ? [Korczak, 2017 : 23]

Face à cette vision, il conclut le livre, par il me semble une pointe d'humour, de poésie ou de tactique :

« Les vrais sentiments errent dans les rues tels des orphelins. Or, les enfants sont les poètes, les penseurs, les princes des sentiments.

Je demande le respect si ce n'est l'humilité envers la blanche, la lumineuse, immaculée, sainte enfance. » [Korczak, 2017 : 52]

On pourrait y voir une sorte d'essentialisme, l'enfant serait bon par nature, par essence. Or, le point de vue de Korczak est plus fin, plus dialectique. Cette « sainteté » de l'enfant serait une tentative de contredire la tradition pédagogique et médicale et la plus moderne psychologie, qui considèrent l'enfant comme un être à redresser par une éducation orthopédique [Vulbeau, 1993], ou au mieux un être incomplet :

Certains scientifiques soutiennent que l'enfant n'a pas une structure psychique différente de l'adulte, mais inférieure, plus chétive, plus pauvre. Comme si nous, les adultes, étions tous savants ! D'après ces chercheurs, l'enfant serait un être distrait par une imagination trompeuse, il errerait dans le chaos de ses instincts et de ses envies tandis que l'adulte serait un être logique doué d'un caractère, d'un profil moral défini. [Korczak, 2017 : 51]

Avet et Mialet, expose ainsi le point de vue de Korczak :

Pour J. Korczak, il n'existe pas de condition infantile, mais la nécessité d'une prise en compte essentielle et spécifique de la pensée et de l'état enfantins.

L'enfant n'est pas un adulte en miniature ou un adulte en devenir qui demande à se développer, mais il est un sujet construit. [Avet et Mialet, 2012 : 29]

Ceci se retrouvera, à travers la plume du pédagogue de Varsovie et dans le livre qui nous intéresse, par ces mots :

L'enfant a un avenir mais il a aussi un passé : des événements mémorables, des souvenirs, de nombreuses heures de réflexion solitaire sur des thèmes essentiels. Comme nous, il se souvient et oublie, apprécie et dédaigne, raisonne de manière logique et fait parfois fausse route. Il fait confiance, ou doute, de façon réfléchie. L'enfant est comme perdu dans un pays étranger dont il ignore la langue, les droits et les coutumes. Parfois, il préfère cheminer seul et, lorsqu'il rencontre des difficultés, il demande des renseignements et des conseils. Il a alors besoin d'un guide attentif pour répondre à ses questions. [Korczak, 2017 : 37-38]

L'enfant aurait besoin, selon l'auteur, de cheminer seul, de faire ses expériences, avec ses pairs, hors de la surveillance permanente de l'éducateur·ice, d'avoir la possibilité d'emprunter « un chemin tortueux et dangereux » et c'est l'emprunt de ces chemins que l'éducateur·ice doit accompagner par sa présence ouverte aux questions de l'enfant, par sa disponibilité [Houssaye, 2008 : 31] par ce qui m'amuse d'appeler un laisser-faire attentif ou attentionné.

Korczak s'oppose au fait que l'enfant, que ce soit pour son bien ou le bien-être social, n'a le droit à aucune autonomie ni matérielle, ni politique :

Nous avons instauré un enseignement généralisé, nous avons contraint les enfants au travail intellectuel, nous avons mis en place le recensement et la conscription scolaires, et faisons porter aux enfants la lourde charge de concilier les intérêts parfois divergents de deux autorités parallèles.

Le service militaire prépare le conscrit à accomplir son devoir le moment venu. Or, l'État subvient à tous ses besoins : il le loge et le nourrit, lui donne un uniforme et un fusil. Sa solde lui revient de droit et n'est pas une aumône. Soumis à l'obligation d'aller à l'école, l'enfant, quant à lui, doit mendier auprès de ses parents ou auprès de la commune.

[...]

L'École est sensée répondre aux besoins des jeunes citoyens. Mais qui mieux que l'enfant sait ce dont il a besoin ? Il est intelligent, il connaît les difficultés et les obstacles qu'ils rencontrent dans sa vie. Il faut mettre fin aux interdictions despotiques, aux règles strictes, insensées et inapplicables, à la surveillance soupçonneuse, à la bêtise malveillante, rétrograde et injurieuse des adultes. Faisons place à une compréhension mutuelle pleine de tact, à une foi en l'expérience de chacun, à une cohésion dans la vie comme dans le travail. [Korczak, 2017 : 36]

La médiocrité de l'éducateur

L'ironie que l'on retrouve dans ses descriptions de l'enfant, ce ton assez particulier aux écrits du « médecin-éducateur », est comme façonné d'une caricature, des « on dit », de ce qui parfois nous traverse la tête. Korczak décrit les préjugés auxquels il est confronté, comme une manière de « se mettre à l'épreuve des généralités qui circulent dans le milieu » [Despret et Meuret, 2016 : 62]. Tout du moins une manière de se distancier, par son apprentissage auprès des enfants, cette « mise à l'épreuve », et ainsi de transmettre la critique qu'il en a tiré. C'est déjà là, une approche pédagogique.

Dans le deuxième chapitre intitulé « Le dépit », il s'attaquera aux adultes, ces êtres supérieurs que l'enfant doit respecter, qu'il n'a pas le droit de critiquer :

Nous, les adultes, dissimulons nos propres défauts et nos actes répréhensibles. Les enfants n'ont pas le droit de nous critiquer ni de découvrir nos vices, nos mauvaises habitudes, nos bizarreries. Nous passons pour des êtres parfaits. Craignant la pire des offenses, nous gardons jalousement les secrets du clan dominant, de la caste des initiés destinés à accomplir des missions supérieures. Seul l'enfant a le droit d'être honteusement humilié et cloué au pilori.

Nous jouons avec les enfants, mais nous avons des cartes truquées en mains. Nos atouts d'adultes l'emportent sur les faiblesses de l'enfance. Nous trichons de manière à pouvoir confronter ce que nous avons de bon et de précieux en nous à leurs aspects les plus détestables. [Korczak, 2017 : 32]

L'éducateur ne peut faire de l'enfant un homme nouveau, il doit faire le deuil de son idéal. Il ne peut le faire à son image idéale – qui confondrait l'idée de l'adulte accompli, à la morale bien défini, avec son essence même – lui-même étant imparfait. Pour Korczak, l'adulte doit se refuser d'être un modèle [Houssaye, 2008 : 25-27] ou de fabriquer des enfants modèles. Il doit

accepter l'enfant comme il est et lui permettre de devenir lui-même, il doit accepter sa propre médiocrité et celle de l'enfant [Houssaye, 2008 : 39].

« Nous ne sommes pas des faiseurs de miracles, nous ne voulons pas passer pour des charlatans. Nous rejetons notre rêve hypocrite de l'enfant parfait. » [Korczak, 2017 : 52]

Le désir de l'éducateur·ice de dressage, de modelage, peut aussi être dissimulé sous des formes de protections, de paternalisme :

« Que lui arrivera-t-il ? Que deviendra-t-il ? » nous demandons-nous, inquiets. Nous souhaitons que nos enfants deviennent meilleurs que nous. Nous rêvons à un homme du futur parfait. Sachons cependant déceler nos mensonges, percer l'égoïsme caché dans nos belles paroles. En apparence, nous faisons acte d'une résignation altruiste, en réalité il s'agit d'une vulgaire escroquerie. Nous nous sommes compris et réconciliés avec nous-mêmes. Nous ne permettons pas aux enfants de nous juger et avons abandonné toute autocratie. Nous nous sommes disculpés et soustraits au devoir de nous améliorer, bien que nous imposions ce combat aux enfants.

L'enseignant s'empresse de s'attribuer ce privilège d'adulte : surveiller ses élèves et non lui-même, dénombrer leurs fautes et non les siennes. [Korczak, 2017 : 40]

Ici, il décrit la naïveté des éducateur·ice·s qui pense pouvoir transformer l'enfant par leur seule action. Cela peut s'exprimer soit par l'aveuglement ou l'auto-satisfaction, soit par la violence.

L'enfant pur n'existe pas : chacun est plus ou moins pollué. Oh ! Il s'affranchit et se purifie très rapidement ! Il n'a pas besoin de se soigner, il lui suffit de se laver. L'enfant y met volontiers du sien, heureux de s'être retrouvé. Chaque éducateur célèbre, un jour ou l'autre, ce genre de victoires naïves tirées de quelque fable. Elles font croire aux moralistes crédules que la tâche est aisée. Les mauvais s'y complaisent, les ambitieux s'en attribuent tout le mérite, les brutes, quant à elles, s'emportent contre le fait que les choses ne se passent pas toujours ainsi et tentent d'y remédier en augmentant la dose de persuasion ou en accentuant l'oppression sur les enfants dont ils ont la charge. [Korczak, 2017 : 46]

À partir de la médiocrité, il s'agirait donc pour l'éducateur·ice de travailler sur sa posture, afin de fuir modèle et idéal et de pouvoir naviguer dans les eaux de la réalité quotidienne. Posture pour reprendre les mots de Thierry Lafont, lors du T.D. « Lire le corps » en février 2020, qui ne serait pas quelque chose de figée, comme une position, mais quelque chose qui est en mouvement ou entre les mouvements. La posture prise dans la continuité du mouvement pour s'adapter en permanence à l'autre et au milieu. La posture, qui rend possible le geste indiqué par l'observation de soi et de l'autre, par l'analyse de ce qui lie et délie les individus et les groupes, et ainsi comme lien entre la pensée et l'agir. Le pédagogue est – d'une certaine manière étymologique – celui qui marche. La marche étant ici, une succession d'équilibres précaires, de postures jamais figées, qui permettent le mouvement, et par là d'« allier l'expérientiel et l'expérimental. » [Houssaye, 2008 : 37]

Postures

L'éducateur·ice doit, selon Korczak, travailler à une attitude attentive et aimante tout en se méfiant de la séduction, et des mécanismes de ce que l'on a appelé le contre-transfert [Houssaye, 2008 : 37]:

J. Korczak propose de penser et de pratiquer autrement les relations entre adultes et enfants. Pour lui, il s'agit de construire dans la sécurité, entre « amour pédagogique » et respect de l'enfant, une dialectique vivante, toujours en alerte et en recherche. L'amour et la tendresse mais pas « la confusion des langues » de la séduction. [Avet et Mialet, 2012 : 33]

L'amour serait essentiel à la démarche éducative mais pour lui, cette attitude requière de la compréhension et de la patience : compréhension par l'observation et par la connaissance et patience, en laissant le temps aux enfants d'apprendre, en acceptant un certain désordre, en acceptant leurs révoltes, leurs errements, leurs vices :

« Pourquoi m'avez-vous permis de naître ? Qui vous a demandé de me donner la vie ? »
J'en arrive maintenant au plus profond des mystères, à la révélation la plus délicate. Les erreurs et les manquements ne requièrent qu'une compréhension patiente et bienveillante. Les enfants délinquants, eux, ont besoin d'amour. Leur révolte pleine de colère est juste. Il faut en vouloir à la vertu facile, s'allier au vice solitaire et maudit. Quand recevra-t-il la fleur du sourire, si ce n'est maintenant ? Dans les maisons de redressement, c'est encore l'inquisition, la torture des châtiments moyenâgeux, l'acharnement collectif et les rudoiments vengeurs. Ne voyez-vous pas que les meilleurs des enfants éprouvent de la peine pour les pires d'entre eux ? En vérité, quelle est leur faute ? [Korczak, 2017 : 49]

Cette attitude compréhensive doit nous obliger à s'éloigner de la « morale de pacotille », des savoirs préfabriqués auxquels nous sommes habitués, contraints ou soumis, pour tendre vers une éthique de la confiance, du soin qui nous permette de protéger l'enfant des « bons sentiments » des adultes en défendant son « droit à être ce qu'il est » :

Nous écouons nos lots de craintes et de mises en garde. Nous débitons une morale de pacotille. Nous faisons l'article d'un savoir dénaturé qui intimide, embrume les esprits et les endort, au lieu de les éveiller, de les nourrir et de les rendre heureux. Courtiers d'une vertu bon marché, nous avons pour mission d'imposer aux enfants les notions de respect et d'humilité et nous devons attendrir les adultes, flatter leurs bons sentiments. En récompense d'un maigre salaire, il nous faut construire un avenir solide, en taisant le fait que les enfants sont un nombre, une volonté, une force et un droit.

Le médecin peut arracher l'enfant à la mort. Le devoir de l'éducateur est de laisser vivre cet enfant et de lui garantir le droit à être ce qu'il est. [Korczak, 2017 : 50]

Ce qui signifie aussi accepter que l'enfant n'est pas pur, et son milieu non-plus :

Le foyer n'est pas le seul lieu où l'enfant puise ses modèles. Il y a encore le couloir, la cour, la rue... Il parle le langage de son entourage, répète ses opinions et ses gestes, prend exemple sur les autres. [Korczak, 2017 : 46]

Alors méfions nous de nous-mêmes, de notre bonne volonté, de nos angoisses plutôt que d'eux, ce qui donne avec une pointe d'humour :

Mais le risque zéro n'existe pas, c'est évident, alors nous redoublons pas de méfiance, car nous voulons avoir la conscience tranquille pour ne rien avoir à nous reprocher en cas de malheur. [Korczak, 2017 : 21]

La confiance n'est pas une chose simple : elle ne se décrète pas elle, elle ne se quémante pas. Elle est un travail permanent indispensable pour entrer en relation, pour passer du « parler à » au « parler avec ». La confiance nécessite de la « disponibilité » qui loin des illusions, des

préconçus éducatifs nécessite de se rendre « perméable » à soi et aux autres. La disponibilité ne semble pas être chez Korczak qu'une affaire de temps, mais plutôt une présence réfléchie, une écoute fine, une ouverture à soi et à l'autre.

Pour être disponible à ce qui se joue, il faut voir ce qui se joue :

Ceci étant, la confiance se décline sous deux registres : faire confiance aux enfants, obtenir la confiance des enfants. Or celle-ci ne s'obtient pas par une attitude béate. Il faut montrer aux enfants qu'on les connaît et qu'on les accepte ; c'est ici que l'observation et la tolérance se révèlent comme les moyens de la communication. [Houssaye, 2008 : 30]

Avant d'être une éventuelle science de l'enfant, la pédagogie se découvre comme science de l'homme, de l'éducateur. La disponibilité d'un éducateur passe par l'apprentissage de soi et l'observation des enfants. [Houssaye, 2008 : 31]

Et pour cela, pour avancer vers la confiance, il n'est pas possible de considérer les enfants comme un groupe, une entité. Il faut individualiser – considérer chaque individu dans le groupe et dans la relation – et pour cela, pas de recette miracle, ni d'outils ingénieux, seul un travail sur soi, sur sa pratique, une analyse-réflexive produite par exemple, par l'écriture d'un journal, pour percevoir les évolutions, pour inscrire l'instant dans une continuité, pour se rendre compte du mouvement de la posture et de la relation et ainsi continuer de se déplacer :

L'individualisation de la relation adulte enfant doit s'accompagner d'un réel engagement de l'éducateur dans sa pratique : il doit adopter en permanence une observation critique de son travail et s'auto-évaluer sans complaisance, pour aller de l'avant dans l'accompagnement éducatif.

J. Korczak encourage fortement les professionnels à écrire chaque jour ce qu'ils vivent auprès des enfants afin d'inscrire dans la durée le séjour et l'évolution de l'enfant mais aussi l'évolution de la relation et la prise de distance nécessaire au progrès de leur pratique. [Avet et Mialet, 2012 : 40]

Et enfin, la critique de l'autorité de l'adulte, qui passe par la reconnaissance, pour les enfants, du « droit à » et l'exercice du « droit de », comme point de départ, mais aussi par l'institutionnalisation de l'autorité et donc d'une certaine manière une institutionnalisation de la confiance, pour permettre d'accueillir le conflit, l'expression des révoltes, une autorité qui autorise plutôt qu'une autorité productrice de despotisme, de répression et de contrôle :

Un des objectifs fondateurs de l'accueil d'un enfant à l'orphelinat dirigé par Janusz Korczak, a consisté à substituer à l'autorité traditionnelle de l'adulte sur l'enfant l'exercice du (et des) droit(s) de l'enfant à être lui-même, à penser par lui-même, à accéder à son autonomie dans un cadre démocratique, en vivant parmi ses pairs en bonne intelligence. [Avet et Mialet, 2012 : 33]

Parce que malgré la nécessité d'un travail exigeant de l'éducateur·ice, la perfection n'existe pas – l'adulte ne pouvant être un modèle, étant en but à la médiocrité et à sa propre incomplétude – c'est ainsi que nombre d'institutions, de dispositifs ont été mis en place dans les orphelinats, pour permettre à chacun de se mettre en mouvement au travers de la transversalité institutionnelle, de produire des normes, de déplacer l'autorité, de gagner en pouvoir, d'élaborer une éthique commune.

Institutions

Nous ne nous attarderons pas sur la question de la description des institutions. Il ne s'agira pas ici de présenter des outils mais de tenter de comprendre ce que produit l'articulation entre le point de vue de Korczak sur l'enfant et l'adulte d'où découle la mise en mouvement nécessaire de la posture de l'éducateur·rice et la mise en œuvre de processus institutionnalisant. Jean Houssaye distingue les institutions décrites par Korczak par leur fonction principale au sein de la communauté : l'admission et la régulation comme par exemple le comité de tutelle et les parrainages des nouveaux, l'exécutif avec le parlement, les relations avec la boutique ou la boîte aux lettres, l'expression avec notamment *La Petite Revue*, et enfin, celle que considère Houssaye comme « l'institution phare » : le tribunal.

Il nous paraît que Janusz Korczak désirait réaliser une république d'enfants démocratique, articulant le souci de l'individu enfant à sa protection par l'intérêt général de la collectivité. [Avet et Mialet, 2012 : 36]

Les pratiques éducatives élaborées par Janusz Korczak prennent en compte chaque enfant dans sa singularité, sa subjectivité et dans son environnement institutionnel.

Durant toute la durée de l'accueil à l'orphelinat, ces deux aspects, individuel et collectif sont bien inséparables l'un de l'autre. [Avet et Mialet, 2012 : 37]

Ce quoi vers tend ces institutions semble être assez proche du processus d'individualisation défini par Jean Houssaye dans *C'est beau comme une colo* :

La socialisation est une dynamique qui se caractérise par trois aspects dominants : elle ne se limite pas à intégrer l'individu à la vie sociale ; elle consiste aussi à le rendre non-conforme aux idées établies, libre dans ses pensées et dans ses actes, critique et actif dans la position qu'il occupe socialement ; enfin elle lui permet de se produire lui-même au lieu de s'engager uniquement dans la reproduction sociale. À ce titre, trois processus sont en jeu dans la socialisation des enfants : l'acculturation, la personnalisation et l'individualisation. [Houssaye, 2005 : 15]

C'est peut-être chez Dewey (1916) qu'on la trouve de manière la plus significative. Il s'agit de socialiser l'éducation en privilégiant le sens du groupe partagé par les enfants dans la communauté tout en insistant sur la prise en compte de la formation d'une personne en chaque enfant. Il ne s'agit plus seulement de personnaliser l'éducation en vue de promouvoir le développement intégral de l'enfant, mais aussi de prendre en compte l'enfant comme futur citoyen qui devra assumer certains rôles sociaux et les remplir correctement pour pouvoir s'intégrer dans la vie sociale. L'enfant s'intègre finalement et devient membre de la société. Pour qu'il soit responsable et autonome dans ses actes, la socialisation est suivie de l'individualisation. Celle-ci fait de l'enfant, qui au départ est un objet subissant les actions socialisatrices exercées par les adultes, un sujet-acteur qui participe à créer de nouvelles formes de socialisation tout en reproduisant les systèmes de valeurs figés à travers l'histoire d'une société. Ainsi la production et la reproduction alternent dans le processus de socialisation. L'individu doit donc être valorisé par ses pensées créatrices et par ses actes autonomes et moraux, dans la mesure où il sait s'imposer les contraintes à lui-même. Mais cela suppose que l'éducation soit une expérimentation en commun d'un véritable pouvoir de décision à exercer par les enfants. [Houssaye, 2005 : 16]

Ce n'est donc pas seulement, sur le travail de la posture de l'éducateur·ice qu'il faut agir mais donc aussi sur ce qui peut lier les individus, les normes et l'organisation collective. Et ce lien incarné par les institutions autogérées, doit s'étendre à différents niveaux de la vie collective, pour ne pas être une valeur abstraite – limitée au symbolique ou à quelques domaines pensés comme éducatifs – mais une réalité concrète « d'expérimentation en commun » de l'exercice du pouvoir et du maniement de l'autorité :

Il va sans relâche mettre en place une pratique de l'autogestion la plus étendue possible concernant l'organisation fonctionnelle de la vie institutionnelle et la participation des enfants à tous les niveaux de la vie collective comme méthode d'éducation « constitutionnelle ».

Ces principes d'autogestion portent sur l'application de l'égalité des droits, sur la mise en place d'une même loi et d'une même justice pour tous, sur une position anti-autoritariste fondée sur une hiérarchie non pas verticale mais basée sur l'ancienneté dans l'institution ou sur le mérite.

La liberté et le droit à la parole sont reconnus et pris en compte. Ce droit actif d'expression porte sur les relations que les adultes et les enfants d'une part et les enfants entre eux d'autre part entretiennent, mais aussi sur le règlement des conflits, la question des sanctions ou la résistance à l'éducation et au savoir, bref sur tout ce qui personnellement ou institutionnellement peut être contesté.

S'expliquer, discuter, confronter ; un certain désordre encadré est accepté et admis. [Avet et Mialet, 2012 : 37-38]

Dans les institutions mises en place dans ces orphelinats, nous retrouvons bien l'articulation des trois niveaux propre à l'institution définis par René Lourau dans *L'autogestion pédagogique* [Lapassade, 1971 : 27] :

- l'universalité : idéologies et normes ;
- la particularité : rapports d'individus et de groupes ;
- singularité : organisation matérielle

Et c'est bien à ces trois niveaux que l'autogestion dans les orphelinats de Varsovie est étendue.

Les institutions autogestionnaires de Korczak permettraient ce processus d'individualisation, d'intégration dans la vie sociale par la production de normes, de la loi. Ceci allant de pair avec une posture éducative qui autorise chacun à être ce qu'il est et qui favorise la créativité, la liberté et qui permet la non-conformité afin de battre et rebattre la norme tant qu'elle est chaude, sur l'établi de l'ordre et du désordre.

Pour revenir à la posture

Le travail de l'attitude, de la posture de l'éducateur·ice n'étant pas suffisant pour faire face à sa propre médiocrité, l'institution peut alors permettre aussi l'auto-analyse, une certaine réflexivité, en plus d'être un rempart aux formes de tyrannies, auxquels les difficultés et nos aveuglements peuvent nous conduire :

Korczak dit et répète que le tribunal est indispensable pour connaître les enfants, pour faire prendre conscience des conditions et des lois de la vie en collectivité, pour entrer justement dans la connaissance et le respect de la société infantine. Il admet même que

les procès qui lui ont été faits l'ont changé : «J'affirme que ces quelques procès ont été la pierre angulaire de ma propre éducation. Ils ont fait de moi un éducateur "constitutionnel" qui ne fait pas de mal aux enfants, non pas parce qu'il a de l'affection pour eux ou qu'il les aime, mais parce qu'il existe une institution qui les défend contre l'illégalité, l'arbitraire et le despotisme de l'éducateur» (CAE, p. 344).

On comprend mieux dès lors cet attachement particulier de Korczak au tribunal. C'est l'institution qui, partant de la société enfantine, lui semble le mieux correspondre à ses principes éducatifs : celle qui dévoile la complexité de l'action éducative, celle qui met en scène le respect des droits de l'enfant, celle qui symbolise le refus du modèle et de la contrainte, celle qui témoigne de l'attitude de confiance, de disponibilité et de rigueur scientifique, celle qui protège le mieux des difficultés de toute entreprise éducative. [Houssaye, 2008 : 62-63]

Cette conséquence de l'institutionnalisation sur la posture des adultes opère aussi pour modifier les rapports à l'autorité, son incarnation et sa place. Ce qui permet de situer la responsabilité, non pas dans un rapport de domination adulte-enfant, mais dans un maillage de relations embrassant les enfants comme les adultes :

Dans cette perspective des droits uniques pour tous, l'autorité cesse d'être du côté du pouvoir hiérarchisé de l'adulte et prend une tout autre envergure : celle d'être en position de responsabilité les uns à l'égard des autres. [Avet et Mialet, 2012 : 35]

La possibilité d'une autorité partagée, d'une éthique de la responsabilité qui se tisse entre les individus dans un rapport au collectif permet aussi l'émergence des conflits au plein jour, leur prise en compte et leur traitement.

Devant leur éducateur, ces enfants sont désespérés, révoltés et dédaigneux à l'égard du peuple soumis et mielleux des vertueux. Toutefois, ils savent parfois préserver une dernière valeur morale : le mépris de l'hypocrisie. Or, c'est justement lui que nous voulons renverser et malmenier. c'est un crime des plus horribles ! Nous tyrannisons ces enfants pour qu'ils répriment ce sentiment et se fondent dans un moule de sainteté... Pire encore, nous brisons brutalement, non pas leur révolte, mais son expression. Ces enfants ne renoncent pas à leur projet de vengeance, ils le remettent à plus tard, au moment opportun. S'ils croient au Bien, ils enfouiront la nostalgie qu'ils éprouvent pour lui au plus profond d'eux-mêmes. [Korczak, 2017 : 49]

Conflits

Malgré le tribunal, malgré le parlement qui pourrait devenir comme dans nombre de républiques des institutions hétéronomes, autoritaires. L'intention de Korczak ne semble pas être la création d'une nouvelle morale, la mise en place d'institution rigide et toute-puissante, mais bien de travailler par la personnalisation, l'individualisation et l'institutionnalisation à « un ordre éthique », une communauté qui construirait une éthique de la justice dans un tissu relationnel :

Pour lui, il n'est pas question de maintenir un ordre moral ou un ordre social qui devrait régner en maître mais d'établir un ordre éthique entièrement dévolu à la justice, à l'égalité et à la collégialité, un ordre garanti par des lois mises en place par la communauté des adultes et des enfants de l'institution. Il ne s'agit pas de fuir, de gérer ou de briser les conflits et l'agressivité qui ne manquent de surgir entre les enfants et/ou les adultes et les

enfants mais de les reconnaître, de les prendre en compte et de se donner les moyens de les résoudre le plus justement et équitablement possible. [Avet et Mialet, 2012 : 45]

Cette éthique de la justice, qui ne serait pas une justice de la punition, de la vengeance, de la répression mais une justice de la compréhension, du pardon [Houssaye, 2008 : 55], une éthique de la responsabilité du rapport à soi et à l'autre, qui permette l'expression du conflit, la construction de rapport de confiance, une certaine disponibilité, la possibilité de l'expérience, de l'erreur, du faux-pas semblerait se rapprocher d'une éthique du *care*, plus que d'une morale de la justice, qui tendrait vers l'autonomie des individus isolés par des frontières qui seraient les limites à la liberté, comme le dit le proverbe : « la liberté des uns s'arrête là où commence celles des autres ». Ici, il semblerait d'après Jean Houssaye que la question de la compréhension de l'acte et des raisons prime sur la punition :

La règle de base n'est pas de punir, mais plutôt de pardonner et d'attendre que celui qui a mal agi s'amende lui-même. Que sait-on, en effet, de la raison qui préside à un acte répréhensible ? Est-ce par ignorance, sans avoir voulu le faire, par impossibilité de se dégager de ses mauvaises habitudes, sous l'influence d'un autre ? Se fixer sur la culpabilité en tant que telle ne sert pas à grand-chose, sinon à adopter d'emblée une attitude répressive. [Houssaye, 2008 : 55]

Pour Korczak, il s'agit donc de travailler à un certain développement moral, nous parlons donc bien d'une forme d'éducation. Et là où il y a éducation, elle n'est pas seulement destinée aux enfants, mais bien à tous, de manière mutuelle par une certaine posture de l'éducateur·ice et de manière égalitaire par la constitution d'institutions. L'éducation n'est plus un moyen pour façonner un être meilleur, l'éducation devient le produit des conflits, de la compréhension de l'autre et des liens entre chaque personne.

Recherche-action ou pédagogie : quelle scientificité ?

L'approche de Korczak est clinique, dans le sens où son travail se base sur l'observation et l'analyse de ses observations.

Une approche clinique prise dans une forme de praxis, une articulation entre pratique et théorie, un « bricolage » pour reprendre les mots de Joseph Rouzel [Rouzel, 2015 : 6-7]

J. Korczak a consigné avec scrupules, précision et minutie les observations qu'il a réalisées au cours de sa carrière, les analyses et les interprétations qu'il en a faites.

Ce travail constant et en profondeur a largement participé à la mise au point de l'ensemble cohérent de son œuvre.

C'est à partir de ces observations qu'une réelle pratique de l'éducation a pu voir le jour et s'améliorer constamment.

C'est une des originalités de J. Korczak de travailler aux « ras des pâquerettes » pour finalement construire une œuvre à la fois aussi fonctionnelle et quasi poétique. Ce travail de prises de notes au jour le jour, de quasi documentariste, Korczak l'a demandé aux éducateurs comme outil d'autoformation. Il demandait aussi de tenir ce journal d'observations et de sentiments lors des tutorats qui permettaient à un pensionnaire plus âgé, devenu tuteur, d'accompagner un enfant plus jeune, soit parce qu'il est nouveau venu dans l'institution, soit parce qu'il est en difficulté à un moment donné et qu'il réclame plus d'attention. [Avet et Mialet, 2012 : 49]

Pour ma part, la méthode de la recherche que je poursuis est le plus au « ras des pâquerettes » qu'elle ne peut l'être, ou plutôt j'ai l'impression d'être « dans les choux », à côté de la quantité et de la qualité de ce qu'il me faudrait réussir à décrire. Le principal problème que je rencontre est la difficulté d'une implication multiple : auprès de l'organisme, des enfants, des équipes, de la recherche... Ceci ne me permet pas toujours une description minutieuse, précise de ce qui se passe car mon corps et ma tête sont très encombrés par ces implications. Le temps me manque, le recul aussi, même si le va-et-vient entre pratique et théorie reste possible entre le temps du séjour et les temps hors-séjours.

Il est intéressant de noter que Korczak « doi[t] beaucoup aux colonies de vacances » car effectivement les colonies de vacances semble être un espace particulier du champ éducatif, un condensé, où les animateur·ice·s partent souvent avec un bagage théorique et pratique très léger. Un temps où les petites choses de la vie quotidienne prennent beaucoup de place. Les colonies de vacances lui aurait donc permis d'entrer en pédagogie, de sortir des idées reçues et de permettre un réel apprentissage sur le tas :

Apprendre, c'est se trouver confronté à une insuffisance de préparation ou aux fausses anticipations, c'est renoncer aux illusions des bonnes intentions, c'est devoir faire face à l'inattendu du quotidien, c'est se trouver rapidement débordé faute d'avoir prévu à temps. Bref, c'est faire ce qui n'est pas à faire pour mieux se dire qu'on ne le fera plus. Les réalités les plus simples d'une colonie de vacances se révèlent en fait problématiques : le voyage, la distribution de vêtements, l'attribution des places à table, le coucher. Les mystères de la collectivité enfantine se sont faits de plus en plus épais, pour notre éducateur. [Houssaye, 2008 : 33]

Cet apprentissage, quelque peu douloureux, lui aurait permis pour la première fois d'apprendre non pas des théories sur les enfants, mais d'apprendre des enfants eux-mêmes :

Néanmoins, il lui a fallu se confronter à la conspiration, la révolte, la trahison et la répression. Il y a gagné la confiance réciproque et, pour la première fois, l'impression qu'il parlait avec les enfants, et non pas aux enfants, qu'il prenait en compte ce qu'ils voulaient ou pouvaient être, et non pas ce que lui voulait qu'ils soient. Il avait en quelque sorte commencé à apprendre des enfants. [Houssaye, 2008 : 33-34]

Et pour apprendre des enfants, il faut être avec les enfants. Le « faire avec » est pour Korczak un des moyens du travail de la posture éducative, et ce travail serait déjà en soi une activité scientifique parce qu'il permet l'observation clinique. Le « faire avec », ce n'est pas en soi quelque chose qui est pensé comme un acte éducatif, c'est avant tout un travail sur la relation et un travail pour le pédagogue lui-même, un des piliers de l'approche scientifique de Korczak :

Si Korczak, par exemple, tient à débarrasser la table, c'est bien parce qu'il condamne toute idée de supériorité du travail intellectuel sur le travail manuel, mais c'est aussi parce que c'est dans ce quotidien que l'observation et la prise en compte des enfants sont les plus justes et les plus vraies. L'activité scientifique est en quelque sorte une action prosaïque et permanente, et non pas une séquence spécifique et particulière. Elle est au cœur de l'attitude éducative selon Korczak, accompagnant la confiance et la disponibilité. [Houssaye, 2008 : 35-36]

Pour Jean Houssaye, c'est « L'observation rigoureuse, et des enfants et des problèmes rencontrés, qui permet de « devenir » éducateur. » [Houssaye, 2008 : 34] Et chez Korczak « l'observation [...] n'est pas naïve, elle est « armée » ; elle allie l'expérientiel et l'expérimental ». ce qui peut définir une méthode scientifique. Mais pour observer rigoureusement, il faut de la disponibilité et de la confiance. Et seul l'implication sur le terrain peut permettre cette connaissance expérientielle :

Faire confiance (pour) et obtenir la confiance. Cette caractéristique de l'attitude éducative va exiger de l'éducateur une qualité très difficile : la disponibilité. Car justement l'éducateur a toujours l'impression d'être pris dans le tourbillon des questions et des actions. Il voudrait bien pouvoir s'arrêter pour étudier, pour prendre en compte les « pensées profondes » des grands éducateurs, ceux qui ont écrit leurs principes et qui n'ont de cesse que de rappeler clichés, conseils réalisables, pieux mensonges ou bonnes intentions. La nuit, le jour, il doit affronter la complexité des problèmes éducatifs. Et le pédagogue lointain, qui, derrière son bureau, délivre ses bons conseils, se révèle vite fort inutile. [Houssaye, 2008 : 31]

Alors, il s'agit de décrire comme cela est possible, au « ras des pâquerettes » et parfois dans les choux, en conditions d'exercices. Il s'agit aussi d'exercer un travail sur soi-même, accepter les échecs, les désillusions, la perte de sens pour se remettre au travail, et sur soi et sur les propositions constitutionnelles :

C'est pourquoi Korczak choisit d'écrire et de décrire le quotidien ; il montre ainsi la fuite de l'enthousiasme, la perte de la confiance en soi, l'impression de ne plus rien comprendre, l'effroi de se sentir dépassé, le sentiment de l'hostilité. Faut-il s'en étonner? Non, plutôt s'en réjouir. Car c'est le signe que l'éducateur devient disponible à autre chose. Il est en train de perdre ses illusions sur l'éducation, les principes éducatifs, la nature des enfants. Il devient perméable... à lui-même.

Se rendre disponible aux enfants suppose d'abord que l'on commence par se connaître soi-même. Avant d'être une éventuelle science de l'enfant, la pédagogie se découvre comme science de l'homme, de l'éducateur. La disponibilité d'un éducateur passe par l'apprentissage de soi et l'observation des enfants. Observer n'est pas demander, observer n'est pas modifier, observer n'est pas exiger. À chacun de trouver sa voie, loin de l'austérité éducative, de la comptabilité psychologique, du code pédagogique. Faut-il un principe ? Alors celui-ci suffira : « Jamais ce qui devrait être, seulement ce qui peut être » (CAE, p. 159). On ne transforme pas les enfants. Leur vérité ne cesse de se heurter aux conditions d'une réalité qui résiste [...]. [Houssaye, 2008 : 32]

Fuir les objectifs éducatifs, pour ne pas trop tordre le réel d'emblée; ne pas cacher ses intentions, ses analyses, décrire les dispositifs, le concret puis décrire ses difficultés, ses émotions, ce qui se passe, où ça se passe, les relations, les résistances, les conflits, les places, ses sentiments, comment on s'y perd et comment on s'y retrouve. Confronter tout ça à la lumière de la théorie et à nos convictions et reprendre le chemin avec des nouvelles semelles et une démarche modifiée, adaptée :

Mais notre référence fondamentale est bien celle de pédagogue, c'est-à-dire de praticien-théoricien de l'action éducative. Autrement dit, les analyses que nous allons déployer concernent les centres de vacances que nous avons dirigés ces dernières années. La démarche est donc pédagogique dans la fonction assumée de praticien et dans la fonction assumée de théoricien. Nous estimons qu'un savoir proprement et spécifiquement péda-

gogique est à élaborer dans cette posture. Un tel savoir pédagogique naît à l'articulation de l'action (de la direction de centres de vacances), de conceptions (de référents scientifiques, la psychologie sociale par exemple) et de convictions (de valeurs assumées). [Houssaye, 2005 : 19]

Une politique du *care* ?

Au delà, de prouver la scientificité d'une approche impliquée, nécessaire à la justification de la méthode de recherche que je poursuis, nous allons tenter pour conclure de croiser la politique pédagogique du « médecin éducateur » tout d'abord à la « politique du troupeau » et ensuite à la notion d'éthique du *care*. C'est un pari risqué, car mes connaissances sont assez limitées en ce domaine, du moins autant que mes connaissances sur le pédagogue qui nous intéresse ici. Mais essayons, disons qu'étudier c'est aussi tenter et parfois viser à côté...

Korczak, à travers ses écrits et les analyses de Jean Houssaye et de Romuald Avet et Michèle Mialet ouvre la possibilité d'une approche pédagogique basée sur une véritable politique du troupeau, de la composition – pour reprendre le travail réalisé à partir de *Composer avec les moutons* de Vincianne Despret et Michel Meuret – une politique de la composition par le co-apprentissage :

« cette confiance dans les capacités des animaux de s'organiser entre eux et de s'apprendre des choses » [Despret et Meuret, 2016 : 41] Comprendre pour les animateurs, animatrices ne doit pas signifier seulement d'être capable de voir, ce qui pourrait signifier : surveiller les enfants ; mais bien de faire confiance aux enfants, leurs manières d'être en groupe et seul·e, leurs vécus individuels et leurs rapports au collectif. Il ne s'agit plus de voir pour surveiller mais d'observer pour apprendre des mineur·e·s. [Leconte, 2019 : 86]

Une composition par un rapport à une autorité mutuelle :

Une autorité qui se gagne « pour chacun des partenaires qui, d'une certaine manière s'autorisent mutuellement dans ce qu'ils accomplissent ensemble ». [Despret et Meuret, 2016 : 52] Il s'agit de rapports de forces dans une relation qui n'est ni égalitaire, ni spontanée. [Leconte, 2019]

Par la constitution de dispositifs qui agissent sur les relations de manières collectives, comme le tribunal, mais aussi une manière d'habiter les lieux, de composer dans l'espace et avec le temps comme le permettait le parlement :

Créer un troupeau, c'est agir sur les relations, défaire certaines cohésions pour en permettre d'autres, collectives cette fois, c'est cela la politique du troupeau, la composition. » [Despret et Meuret, 2016 : 109]

Cette politique de la composition peut se rapprocher d'une éthique du *care*, parce qu'elle n'est pas universelle, parce qu'elle prend en compte les personnes, les relations, le particulier, le milieu habitant un « monde vulnérable ». C'est cette morale « particulariste » qui est analysée dans *Une voix différente* par Carol Gilligan :

Entendue d'une voix différente, la morale ne se fonde pas sur des principes universels mais part d'expériences rattachées au quotidien et des problèmes moraux de personnes réelles dans leur vie ordinaire. Elle trouve sa meilleure expression, non pas sous la forme

d'une théorie, mais sous celle d'une activité : le *care* comme action et comme travail, autant que comme attitude, comme perception et attention aux détails non perçus, ou plutôt présents sous nos yeux, mais non remarqués parce que trop proches. [Paperman, 2010 : 54]

Une politique de la composition qui s'exprime par l'articulation entre institution, individualisation et travail sur la posture semble être opérant pour favoriser un développement moral autour du *care* :

Quand l'affirmation de soi ne semble plus constituer un danger, la conception des relations avec l'autre évolue d'un lien de dépendance perpétuelle à une dynamique d'interdépendance. Puis la notion de sollicitude [*care*] s'étend au-delà de l'impératif paralysant de ne pas nuire aux autres à celui d'agir de manière responsable envers soi-mêmes et les autres et de maintenir ainsi un réseau de relations humaines. Prendre conscience de la dynamique des rapports humains devient donc essentiel à la compréhension d'une morale qui unit le cœur et l'esprit en associant les activités de la pensée à celles de la sollicitude [*care*]. [Gilligan, 2019 : 235]

Mais, cela apparaît chez Korczak, au-delà du travail sur une attitude du prendre soin, de la disponibilité et de la compréhension des adultes ; bien au-delà d'une éducation morale à sens unique, mais bien comme une véritable politique du *care* rendue possible par l'autogestion des institutions comme « expression d'un tissage serré et cohérent mêlant et régissant « la sphère « vie institutionnelle », la sphère « relations interpersonnelles » et la sphère « évolution individuelle » » [Avet et Mialet, 2012 : 43] qui permettent « d'être en position de responsabilité les uns à l'égard des autres » [Avet et Mialet, 2012 : 35].

La question du *care*, n'est bien sûr pas à l'abri de la reproduction des dominations, que ce soit par nos bonnes intentions ou par une forme de maternalisme [Bouamama et Collectif Manouchian, 2012 : 175-177] ou encore, à ne pas voir « qui » – au sens sociologique – investit au sein des institutions les places de « *care-giver* ». Mais ici, la question du *care* semble en partie déstituée de ces places habituelles par les institutions, dans un rapport critique aux places de chacun de la même manière que la question de l'autorité. Il n'est pas question ici, de déclarer l'abolition de l'autorité, du pouvoir, de la morale, des places de « *care-giver* » pour les invisibiliser ou les remplacer par un individu autonome et puissant, mais bien de les tisser dans les relations, de les faire advenir par des processus institutionnalisant qui mettent chacun dans un travail de réflexivité et de subjectivation :

Un dispositif selon Korczak n'est pas seulement un objet fonctionnel et adapté, c'est avant tout une structure d'aide et d'accompagnement permettant à l'enfant d'accéder à une réelle subjectivité, « une manière originale de dépasser l'alternative entre formation à la démocratie par l'instruction contrainte et formation à la démocratie par la pratique de la démocratie ; c'est un travail sur les conditions d'émergence de l'attitude qui permet d'entrer dans la démocratie : l'attitude qui consiste à « oser penser par soi-même », à prendre ses distances avec les préjugés, à contredire la loi du plus vieux comme la loi du plus fort »³. [Avet et Mialet, 2012 : 47]

3 Philippe Meirieu : « Droits de l'enfant et pédagogie : Histoire d'un malentendu », p. 11. [Note des auteurs]

Le *care* n'étant pas pris comme une injonction au bonheur, à une pacification des rapports, mais plutôt pris dans ce qu'il laisse de place à expérimentation et aux conflits ; ceci étant favorisés par la possibilité de l'émergence de nouvelles normes, par la possibilité de la prise en compte de la non-conformité, comme l'a montré Marion Perrin dans ces travaux sur l'articulation entre genre, éthique du *care* et pédagogies de la décision en colonies de vacances :

L'expression des minorités – les enfants, les non-conformes de genre... interroge le groupe, à partir de ses marges, sur ses effets homogénéisants.

Ces minorités bousculent les distributions du pouvoir pour tendre vers des normes plus inclusives où l'individuel et le collectif sont en tension permanente. Ce qui veut nécessairement dire reliés. Les zones de résistance et les conflits apparaissent alors comme des signes de bonne santé d'un groupe qui vit et qui se vit, c'est-à-dire qui est en capacité d'avoir une posture réflexive quant à son propre fonctionnement.

Plus largement, les questions de genre, le *care* ou la pédagogie sont éminemment conflictuels. Il ne s'agit pas d'abolir ou de dépasser les antagonismes dans une résolution heureuse et lisse, mais de mettre au jour les tensions et les relations de pouvoir qui existent afin de les retravailler collectivement. Cela dans un processus inclusif, comme celui qui caractérise le *care* (Molinier, 2013, p. 19). Les minorités – notamment de genre – sont alors un atout pour en finir avec l'indifférence des privilégiés (Tronto, 2013), y compris celle des adultes, voire leur arrogance. [Perrin, 2016 : 104]

Maintenant, au-delà de l'hypothèse d'émergence d'une éthique collective du *care*, qui peut apparaître « comme par magie » dans l'articulation entre institutionnalisation, socialisation axée sur l'individualisation, et travail sur les postures. Il manque, comme nous le questionnions dans notre communication avec Anaïs Meyer et Marion Perrin dans *Transgresser les pédagogies de la décision* [Leconte et al., 2019], une analyse des rapports sociaux de domination, une approche critique qui est parfois invisibilisée comme si les convictions, leurs prises de consciences, les points de vue liés à la situation sociale des éducateur·ice·s, ne modifieraient pas leur posture, leur approche, la manière de constituer des dispositifs. Il n'y pas de neutralité en éducation, nous composons avec ce que nous sommes : nos expériences, nos traumatismes, nos peurs, notre manière de s'être constitué en sujet, nos représentations, ce que l'on paraît être aux yeux des autres. Et cela empêche ou cela favorise, et cela entre en jeu malgré tout.

Korczak était pris dans une approche eugéniste et héréditaire, qui lui a permis néanmoins d'accepter les individus comme ils sont à partir de leurs conditions, au lieu de vouloir les changer. Aujourd'hui, prendre en compte les conditions c'est aussi s'intéresser à la sociologie, à la critique des rapports sociaux, mais aussi se situer socialement et politiquement.

En pédagogie, le cadre de référence ne peut se limiter à la science, il est aussi une affaire de convictions, de politiques et du point de vue situé de l'éducateur pris dans la société.

Renaud,

mars 2020,

Séminaire itinérant *Acteurs et Entrepreneurs Sociaux*, Réseau des Crefad.

Bibliographie

AVET Romuald et MIALET Michèle, 2012, *Éducation et démocratie: L'expérience des républiques d'enfants*, Champ Social.

BOUAMAMA Saïd et COLLECTIF MANOUCHIAN (dir.), 2012, *Dictionnaire des dominations de sexe, de race, de classe*, Paris, Éditions Syllepse.

DESPRET Vinciane et MEURET Michel, 2016, *Composer avec les moutons : lorsque des brebis apprennent à leurs bergers à leur apprendre*, Avignon, Cardère.

GILLIGAN Carol, 2019, *Une voix différente: la morale a-t-elle un sexe ?*, Flammarion.

HOUSSAYE Jean, 2005, *C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances*, Vigneux, Éd. Matrice.

———, 2008, *Janusz Korczak l'amour des droits de l'enfant*, Paris, Hachette éducation.

KORCZAK Janusz, 2017, *Le droit de l'enfant au respect ; suivi de La convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant*, Paris, Fabert.

LAPASSADE Georges, 1971, *Recherches institutionnelles , 2 : L'Autogestion pédagogique*, Paris, Gauthier-Villars.

LECONTE Renaud, 2019, « Lorsque les brebis apprennent à leur berger à leur apprendre », *Efadine*, n° 11 : 83.

LECONTE Renaud, MEYER Anaïs, et PERRIN Marion, 2019, « Transgresser les pédagogies de la décision », *Efadine*, vol. 11 : 71.

PAPERMAN Patricia, 2010, « Éthique du care: un changement de regard sur la vulnérabilité », *Gérontologie et société*, vol. 33 / n° 133, n° 2 : 51.

PERRIN Marion, 2016, « Du care dans les vestiaires ! Genre, pédagogie de la décision et éthique du care en centre de vacances », *Agora débats/jeunesses*, n° 72 : 16.

ROUZEL Joseph, 2015, *Le quotidien en éducation spécialisée*, 2e éd Paris, Dunod.

VULBEAU Alain, 1993, *Du gouvernement des enfants*, Paris, Desclée de Brouwer.

Morceaux choisis

Janusz Korczak, Le droit de l'enfant au respect

Ne jamais faire confiance à un enfant

L'enfant n'est pas un soldat, il ne défend pas sa patrie, bien qu'il souffre avec elle. Pourquoi lui demander son opinion ? Il n'a pas le droit de vote. Il ne constitue pas une menace, n'a aucune revendication. Il n'a tout simplement pas la parole. L'enfant est faible, petit, pauvre et dépendant. c'est un homme en devenir. Il n'est pas encore cet homme de demain. Sa citoyenneté ne sera reconnue que plus tard. Quel que soit son visage, le mépris reste le même.

Il faut surveiller l'enfant à chaque instant. Ne pas le perdre de vue, ne pas s'en éloigner, ne pas le laisser seul. Il tombera, se blessera, se salira, fera mille bêtises... Il provoquera un incendie, ouvrira la porte au voleur. Il se fera du tort, en fera à nous-mêmes. Il se rendra invalide, causera notre infirmité, celle de son compagnon de jeu. Nous ne laissons aucune liberté d'agir à l'enfant : c'est la loi suprême du contrôle et de la critique ! Par ailleurs, l'enfant ignore ce qu'il doit manger, quand il doit boire, et en quelles quantités, il ne connaît pas les limites de sa fatigue. l'adulte doit donc également veiller à son régime et à son repos. Jusqu'à quand doit-il le faire ? Toujours. Avec le temps, la vigilance se transforme, mais elle ne se relâche pas, bien au contraire.

L'enfant ne distingue pas l'important du futile. L'ordre et le travail systématique lui sont étrangers. Étourdi, il oublie, délaisse, néglige. Il ignore ce que signifie un avenir responsable. Nous devons l'éduquer, le guider, le façonner, le brider, le corriger, le mettre en garde, le protéger.

Il nous faut combattre ses grimaces, ses caprices et son entêtement.

Il nous faut lui imposer notre prudence, notre prévoyance, nos peurs, nos inquiétudes, nos mauvais pressentiments et nos sombre prédictions.

Nous ne voulons évidemment que le bien de l'enfant, nous désirons lui faciliter les choses. Nous savons ce qui peut lui nuire, connaissons les dangers qui le guettent ? Nous partageons donc sans compter notre expérience : il lui suffit de tendre la main... « Que cela lui soit épargné, qu'il n'ait pas à vivre la même chose... » pensons-nous. Mais le risque zéro n'existe pas, c'est évident, alors nous redoublons de méfiance, car nous voulons avoir la conscience tranquille pour ne rien avoir à nous reprocher en cas de malheur.

« Rappelle-toi, sache-le, comprends-le. »

« Tu verras, tu finiras par l'accepter. »

L'enfant n'écoute pas. Comme s'il le faisait exprès, envers et contre nous. Il est espiègle, curieusement attiré par le mal, il obéit volontiers aux mauvaises incitations, se guide sur les pires exemples. Son caractère se dégrade facilement, mais s'améliore avec difficultés. Il faut veiller à ce qu'il nous écoute, à ce qu'il nous obéisse. Seul, il progresse ouvertement vers le mal, emprunte un chemin tortueux et dangereux.

Comment tolérer ses farces stupides, ses caprices absurdes, ses débordements incontrôlés ?

Cet être primaire est suspect. Il semble docile, innocent. En réalité, il est rusé et sournois. Il est capables d'échapper à notre contrôle, d'endormir notre vigilance, de nous tromper. Il a toujours, en réserve, une excuse, une échappatoire. Il fait des cachotteries et ment ou-

vertement. On ne peut pas lui faire confiance. Il fait naître les doutes, l'irrespect, la méfiance, les soupçons, les accusations.

Encore une triste comparaison : il serait donc un trouble-fête, ivre, révolté, fou. Comment vivre avec lui sous le même toit ?

[Korczak, 2017 : 21-23 Chapitre « Le manque d'estime et de confiance »]

L'adulte, cet être supérieur

Nous, les adultes, dissimulons nos propres défauts et nos actes répréhensibles. Les enfants n'ont pas le droit de nous critiquer ni de découvrir nos vices, nos mauvaises habitudes, nos bizarreries. Nous passons pour des êtres parfaits. Craignant la pire des offenses, nous gardons jalousement les secrets du clan dominant, de la caste des initiés destinés à accomplir des missions supérieures. Seul l'enfant a le droit d'être honteusement humilié et cloué au pilori.

Nous jouons avec les enfants, mais nous avons des cartes truquées en mains. Nos atouts d'adultes l'emportent sur les faiblesses de l'enfance. Nous trichons de manière à pouvoir confronter ce que nous avons de bon et de précieux en nous à leurs aspects les plus détestables. Où donc sont passés nos fainéants, nos étourdis, nos gloutons, nos idiots, nos paresseux, nos vauriens, nos mauvaises têtes, nos inconscients, nos escrocs, nos ivrognes, nos voleurs ? Que dire des viols et des meurtres connus ou cachés ? Que penser des innombrables querelles, fourberies, jalousies, médisances et chantages dont les adultes sont à l'origine ? Combien de paroles blessantes, d'actes déshonorants ? Combien de tragédies familiales passées sous silence dont les enfants sont les premières victimes ?

Nous osons incriminer les enfants ? Les accuser ?

Les adultes sont pourtant soigneusement passés au tamis. Combien se sont déjà infiltrés dans les prisons ou les asiles de fous ? Combien ont été emportés par les eaux du chaos et de la lie humaine ?

Nous demandons aux enfants d'avoir un respect aveugle pour l'âge et l'expérience. Or, parmi ces enfants, certains jouent de ce précepte pour opprimer ou pervertir les plus jeunes. Ces instables malfaiteurs divisent, blessent et corrompent leurs cadets. Par leur faute, l'ensemble des enfants doit répondre à nos accusations. Ces cas isolés perturbent l'opinion générale sur la vie enfantine, ils nous poussent à réagir de façon identique : rapidement, même si l'enfant en est affligé ; vivement, même s'il en est blessé.

Nous ne permettons pas aux enfants de s'organiser entre eux. Nous les sous-estimons, ne leur accordons aucune confiance. Peu disposés à leur égard, nous ne faisons pas d'effort. Résultat : sans spécialistes, nous ne sommes pas à mêmes d'agir... Or, les spécialistes en la matière, ce sont les enfants.

[Korczak, 2017 : 32-34 Chapitre « Le dépit »]

Pas d'indépendance pour les enfants !

Nous avons instauré un enseignement généralisé, nous avons contraint les enfants au travail intellectuel, nous avons mis en place le recensement et la conscription scolaires, et faisons porter aux enfants la lourde charge de concilier les intérêts parfois divergents de deux autorités parallèles.

Le service militaire prépare le conscrit à accomplir son devoir le moment venu. Or, l'État subvient à tous ses besoins : il le loge et le nourrit, lui donne un uniforme et un fusil. Sa solde lui revient de droit et n'est pas une aumône. Soumis à l'obligation d'aller à l'école, l'enfant, quant à lui, doit mendier auprès de ses parents ou auprès de la commune.

Les législateurs genevois ont confondu les notions de devoirs et de droits. Le ton de la Déclaration⁴ n'est qu'incitatif et non autoritaire : c'est un appel au bon vouloir, à la bienveillance.

L'École est sensée répondre aux besoins des jeunes citoyens. Mais qui mieux que l'enfant sait ce dont il a besoin ? Il est intelligent, il connaît les difficultés et les obstacles qu'ils rencontrent dans sa vie. Il faut mettre fin aux interdictions despotiques, aux règles strictes, insensées et inapplicables, à la surveillance soupçonneuse, à la bêtise malveillante, rétrograde et injurieuse des adultes. Faisons place à une compréhension mutuelle plein de tact, à une foi en l'expérience de chacun, à une cohésion dans la vie comme dans le travail.

L'enfant a un avenir mais il a aussi un passé : des événements mémorables, des souvenirs, de nombreuses heures de réflexion solitaire sur des thèmes essentiels. Comme nous, il se souvient et oublie, apprécie et dédaigne, raisonne de manière logique et fait parfois fausse route. Il fait confiance, ou doute, de façon réfléchie. L'enfant est comme perdu dans un pays étranger dont il ignore la langue, les droits et les coutumes. Parfois, il préfère cheminer seul et, lorsqu'il rencontre des difficultés, il demande des renseignements et des conseils. Il a lors besoin d'un guide attentif pour répondre à ses questions.

[Korczak, 2017 : 36-38 Chapitre « Le droit au respect »]

Surveillons les enfants, rendons les meilleurs

« Que lui arrivera-t-il ? Que deviendra-t-il ? » nous demandons-nous, inquiets. Nous souhaitons que nos enfants deviennent meilleurs que nous. Nous rêvons à un homme du futur parfait. Sachons cependant déceler nos mensonges, percer l'égoïsme caché dans nos belles paroles. En apparence, nous faisons acte d'une résignation altruiste, en réalité il s'agit d'une vulgaire escroquerie. Nous nous sommes compris et réconciliés avec nous-mêmes. Nous ne permettons pas aux enfants de nous juger et avons abandonné toute autocritique. Nous nous sommes excusés et soustraits au devoir de nous améliorer, bien que nous imposions ce combat aux enfants.

L'enseignant s'empresse de s'attribuer ce privilège d'adulte : surveiller ses élèves et non lui-même, dénombrer leurs fautes et non les siennes.

L'enfant est rendu responsable de tout ce qui nuit à notre quiétude, à notre ambition, à notre confort ; de tout ce qui nous irrite ou nous met en colère, de tout ce qui bouscule nos habitudes ou absorbe notre temps. De plus, nous n'envisageons pas que l'enfant puisse commettre des écarts sans mauvaise volonté.

Si l'enfant ne sait pas, s'il n'a pas bien entendu, n'a pas compris, a déformé des propos, s'il s'est trompé, a échoué, n'a pu accomplir une tâche, c'est sa faute ! Si l'enfant est en situation d'échec ou de mal-être, c'est encore sa faute. Si l'enfant ne fait pas les choses comme nous les entendons, s'il est maladroit, c'est, selon nous, de la négligence, de la paresse, de l'étourderie, de la mauvaise volonté. Si l'enfant n'obéit pas à un ordre humiliant et irréalisable : c'est toujours sa faute. Si nous émettons de vifs soupçons à son égard : c'est sa faute, et c'est sa faute s'il doit faire des efforts pour s'améliorer.

« Tu vois, quand tu veux... »

Nous trouvons toujours quelque chose à lui reprocher, nous exigeons toujours davantage. Savons-nous céder, le moment opportun ? Évitions-nous les tensions inutiles ? Facilitons-nous notre vie commune ? Ne serions-nous pas nous-mêmes entêtés, grimaçants, hargneux et capricieux ?

4 Janusz Korczak fait référence à la Déclaration des droits de l'enfant, dite Déclaration de Genève, adoptée en 1924. [...]. [Note de l'Éditeur.]

[...]. l'enfant est contraint de cacher ses chagrins et ses élans, par crainte des moqueries ou des remarques désobligeantes, il renferme en lui-même son désir de comprendre et d'être compris, il tait sa décision de s'améliorer. Il dissimule docilement ses points de vue clairvoyants, ses étonnements, ses inquiétudes, ses regrets... mais aussi sa colère et sa révolte. Nous voulons qu'il saute et tape dans les mains, alors il affiche le visage souriant d'un bouffon.

Les mauvaises actions et les mauvais enfants sont bruyants, ils couvrent les murmurent du bien, or il y a davantage de bien dans le monde que de mal. Le bien est puissant et éternel. On a tort de dire qu'il est plus facile d'échouer que de s'améliorer.

Nous exerçons notre attention et notre inventivité à guetter le mal, à le pister, à le mettre à jour. À prendre les enfants sur le fait, à présager du pire, et à émettre de blessants soupçons.

(Surveillons-nous les personnes âgées pour qu'elles ne jouent pas au football ? Et que dire de notre obstination à déceler l'onanisme chez les enfants ? Elle est ignoble.)

Une porte bruyamment claquée, un lit mal fait, un manteau négligemment jeté, un pâté dans le cahier... Si nous ne grondons pas les enfants, nous rageons contre eux au lieu de nous réjouir qu'il ne s'agisse à chaque fois que d'un cas isolé. Nous entendons uniquement leurs plaintes et leurs disputes, mais ô combien plus nombreux sont les pardons qu'ils s'échangent, les concessions qu'ils se font, l'aide et les soins qu'ils s'apportent mutuellement, les influences belles et profondes qu'ils exercent les uns sur les autres... Même les enfants agressifs et méchants ne font pas que provoquer des larmes, ils sèment aussi des sourires.

[Korczak, 2017 : 40-45 Chapitre « Le droit de l'enfant à être ce qu'il est »]

L'éducateur

Le foyer n'est pas le seul lieu où l'enfant puise ses modèles. Il y a encore le couloir, la cour, la rue... Il parle le langage de son entourage, répète ses opinions et ses gestes, prend exemple sur les autres. L'enfant pur n'existe pas : chacun est plus ou moins pollué. Oh ! Il s'affranchit et se purifie très rapidement ! Il n'a pas besoin de se soigner, il lui suffit de se laver. L'enfant y met volontiers du sien, heureux de s'être retrouvé. Chaque éducateur célèbre, un jour ou l'autre, ce genre de victoires naïves tirées de quelque fable. Elles font croire aux moralistes crédules que la tâche est aisée. Les mauvais s'y complaisent, les ambitieux s'en attribuent tout le mérite, les brutes, quant à elles, s'emportent contre le fait que les choses ne se passent pas toujours ainsi et tentent d'y remédier en augmentant la dose de persuasion ou en accentuant l'oppression sur les enfants dont ils ont la charge.

S'il est des enfants pollués, il existe également des enfants écorchés et profondément blessés. Certaines éraflures ne laissent aucune trace, elles se referment d'elles-mêmes sous un bandage propre. En revanche, les plaies ravivées guérissent beaucoup moins vite et laissent des cicatrices douloureuses : on n'a pas le droit de toucher au point sensible.

On dit : « Le corps se régénère. » On aimerait ajouter : « L'âme aussi. »

À combien d'égratignures et de contagions l'enfant est-il exposé à l'école ou à l'internat ? À combien de tentations et de murmures incitatifs ? Alors que leur effet est finalement inoffensif et passager. Il ne faut pas craindre les dangereuses épidémies quand l'atmosphère de l'internat est saine, pleine d'oxygène et de lumière.

[Korczak, 2017 : 46-47 Chapitre « Le droit de l'enfant à être ce qu'il est »]

Se méfier de la vertu

Devant leur éducateur, ces enfants sont désespérés, révoltés et dédaigneux à l'égard du peuple soumis et mielleux des vertueux. Toutefois, ils savent parfois préserver une der-

nière valeur morale : le mépris de l'hypocrisie. Or, c'est justement lui que nous voulons renverser et malmenier. c'est un crime des plus horribles ! Nous tyrannisons ces enfants pour qu'ils répriment ce sentiment et se fondent dans un moule de sainteté... Pire encore, nous brisons brutalement, non pas leur révolte, mais son expression. Ces enfants ne renoncent pas à leur projet de vengeance, ils le remettent à plus tard, au moment opportun. S'ils croient au Bien, ils enfouiront la nostalgie qu'ils éprouvent pour lui au plus profond d'eux-mêmes

« Pourquoi m'avez-vous permis de naître ? Qui vous a demandé de me donner la vie ? »
J'en arrive maintenant au plus profond des mystères, à la révélation la plus délicate. Les erreurs et les manquements ne requièrent qu'une compréhension patiente et bienveillante. Les enfants délinquants, eux, ont besoin d'amour. Leur révolte pleine de colère est juste. Il faut en vouloir à la vertu facile, s'allier au vice solitaire et maudit. Quand recevra-t-il la fleur du sourire, si ce n'est maintenant ? Dans les maisons de redressement, c'est encore l'inquisition, la torture des châtiments moyenâgeux, l'acharnement collectif et les rudoiments vengeurs. Ne voyez-vous pas que les meilleurs des enfants éprouvent de la peine pour les pires d'entre eux ? En vérité, quelle est leur faute ?

[Korczak, 2017 : 49 Chapitre « Le droit de l'enfant à être ce qu'il est »]

Laissons-les vivre !

Quel est notre rôle, à nous, éducateurs ?

Nous sommes les gardiens des murs et du mobilier scolaires, du silence dans la cour, de la propreté des oreilles et du sol. Des bergers veillant à ce que leur troupeau ne provoque pas de dégâts, ne dérange pas les adultes. Des intendants responsables des culottes courtes râpées et des chaussures éculées. Des mesquins gestionnaires chargés du partage des repas.

Nous écoupons nos lots de craintes et de mises en garde. Nous débitons une morale de pacotille. Nous faisons l'article d'un savoir dénaturé qui intimide, embrume les esprits et les endort, au lieu de les éveiller, de les nourrir et de les rendre heureux. Courtiers d'une vertu bon marché, nous avons pour mission d'imposer aux enfants les notions de respect et d'humilité et nous devons attendrir les adultes, flatter leurs bons sentiments. En récompense d'un maigre salaire, il nous faut construire un avenir solide, en taisant le fait que les enfants sont un nombre, une volonté, une force et un droit.

Le médecin peut arracher l'enfant à la mort. Le devoir de l'éducateur est de laisser vivre cet enfant et de lui garantir le droit à être ce qu'il est.

Certains scientifiques soutiennent que l'enfant n'a pas une structure psychique différente de l'adulte, mais inférieure, plus chétive, plus pauvre. Comme si nous, les adultes, étions tous savants ! D'après ces chercheurs, l'enfant serait un être distrait par une imagination trompeuse, il errerait dans le chaos de ses instincts et de ses envies tandis que l'adulte serait un être logique doué d'un caractère, d'un profil moral défini.

[Korczak, 2017 : 50-51 Chapitre « Le droit de l'enfant à être ce qu'il est »]

Nous ne sommes pas des faiseurs de miracles, nous ne voulons pas passer pour des charlatans. Nous rejetons notre rêve hypocrite de l'enfant parfait. [...]

Les vrais sentiments errent dans les rues tels des orphelins. Or, les enfants sont les poètes, les penseurs, les princes des sentiments.

Je demande le respect si ce n'est l'humilité envers la blanche, la lumineuse, immaculée, sainte enfance. [Korczak, 2017 : 52 Chapitre « Le droit de l'enfant à être ce qu'il est »]

R. Avet et M. Mialet, *Éducation et démocratie: L'expérience des républiques d'enfants*

Pour J. Korczak, il n'existe pas de condition infantile, mais la nécessité d'une prise en compte essentielle et spécifique de la pensée et de l'état enfantins.

L'enfant n'est pas un adulte en miniature ou un adulte en devenir qui demande à se développer, mais il est un sujet construit. [Avet et Mialet, 2012 : 29]

De même que Janusz Korczak ne compartimente pas les espaces dans l'orphelinat d'un côté et dans la cité de l'autre, il ne disjoint pas les personnes entre éducateurs ou professeurs d'un côté et élèves de l'autre, il ne catégorise ni ne catalogue les enfants entre eux. [Avet et Mialet, 2012 : 29]

La situation des enfants et de l'enfance dans la Pologne politiquement mouvementée du début du XX e siècle était catastrophique, tant du point de vue de la misère sociale qui régnait dans les familles que des conditions de vie des enfants des rues comme des enfants placés dans les « internats casernes », de véritables colonies pénitentiaires.

De ces pensionnats, Korczak considérait que leur fonctionnement relevait plus du Moyen-Âge et de l'Inquisition que de l'éducation et de l'accompagnement. [Avet et Mialet, 2012 : 31]

Un des objectifs fondateurs de l'accueil d'un enfant à l'orphelinat dirigé par Janusz Korczak, a consisté à substituer à l'autorité traditionnelle de l'adulte sur l'enfant l'exercice du (et des) droit(s) de l'enfant à être lui-même, à penser par lui-même, à accéder à son autonomie dans un cadre démocratique, en vivant parmi ses pairs en bonne intelligence. [Avet et Mialet, 2012 : 33]

J. Korczak propose de penser et de pratiquer autrement les relations entre adultes et enfants. Pour lui, il s'agit de construire dans la sécurité, entre « amour pédagogique » et respect de l'enfant, une dialectique vivante, toujours en alerte et en recherche. L'amour et la tendresse mais pas « la confusion des langues » de la séduction. [Avet et Mialet, 2012 : 33]

Dans cette perspective des droits uniques pour tous, l'autorité cesse d'être du côté du pouvoir hiérarchisé de l'adulte et prend une tout autre envergure : celle d'être en position de responsabilité les uns à l'égard des autres. [Avet et Mialet, 2012 : 35]

Il nous paraît que Janusz Korczak désirait réaliser une république d'enfants démocratique, articulant le souci de l'individu enfant à sa protection par l'intérêt général de la collectivité. [Avet et Mialet, 2012 : 36]

Les pratiques éducatives élaborées par Janusz Korczak prennent en compte chaque enfant dans sa singularité, sa subjectivité et dans son environnement institutionnel.

Durant toute la durée de l'accueil à l'orphelinat, ces deux aspects, individuel et collectif sont bien inséparables l'un de l'autre. [Avet et Mialet, 2012 : 37]

Il va sans relâche mettre en place une pratique de l'autogestion la plus étendue possible concernant l'organisation fonctionnelle de la vie institutionnelle et la participation des enfants à tous les niveaux de la vie collective comme méthode d'éducation « constitutionnelle ».

Ces principes d'autogestion portent sur l'application de l'égalité des droits, sur la mise en place d'une même loi et d'une même justice pour tous, sur une position anti-autoritariste

fondée sur une hiérarchie non pas verticale mais basée sur l'ancienneté dans l'institution ou sur le mérite.

La liberté et le droit à la parole sont reconnus et pris en compte. Ce droit actif d'expression porte sur les relations que les adultes et les enfants d'une part et les enfants entre eux d'autre part entretiennent, mais aussi sur le règlement des conflits, la question des sanctions ou la

résistance à l'éducation et au savoir, bref sur tout ce qui personnellement ou institutionnellement peut être contesté.

S'expliquer, discuter, confronter ; un certain désordre encadré est accepté et admis. [Avet et Mialet, 2012 : 37-38]

L'individualisation de la relation adulte enfant doit s'accompagner d'un réel engagement de l'éducateur dans sa pratique : il doit adopter en permanence une observation critique de son travail et s'auto-évaluer sans complaisance, pour aller de l'avant dans l'accompagnement éducatif.

J. Korczak encourage fortement les professionnels à écrire chaque jour ce qu'ils vivent auprès des enfants afin d'inscrire dans la durée le séjour et l'évolution de l'enfant mais aussi l'évolution de la relation et la prise de distance nécessaire au progrès de leur pratique. [Avet et Mialet, 2012 : 40]

« L'esprit » des dispositifs est contenu dans cette approche : créativité, inventivité, points d'appui protecteurs et d'expression libre, remise en question ; le dispositif est une structure ferme, dynamique et ouverte dont chacun peut se saisir, se servir ou qu'il peut contester. [Avet et Mialet, 2012 : 42]

Chaque dispositif, loin d'être une simple coquille formelle, est l'expression d'un tissage serré et cohérent mêlant et régissant la sphère « vie institutionnelle », la sphère « relations interpersonnelles » et la sphère « évolution individuelle ». Ce processus d'institutionnalisation en tant que support de l'organisation et de l'action éducative, n'est pas sans rappeler les principes avant l'heure de la pédagogie institutionnelle, élaborés par Fernand Oury au carrefour des méthodes Freinet et de la psychanalyse. [Avet et Mialet, 2012 : 43]

« Ces quelques procès ont été la pierre angulaire de ma propre éducation. Ils ont fait de moi un éducateur « constitutionnel » qui ne fait pas de mal aux enfants, non parce qu'il a de l'affection pour eux ou qu'il les aime, mais parce qu'il existe une institution qui les défend contre l'illégalité, l'arbitraire et le despotisme de l'éducateur. » J. KORCZAK, « Introduction à de nouvelles attitudes éducatives », Wstęp. 1927, p.344. [Dans :] *Notre Maison, Maria Falska*, trad. Jacek Rzewuski (2000), préface de l'ouvrage, inédit Association Frse J. Korczak, publiée sur korczak.fr

« Le parlement des enfants » (maison des orphelins), « le conseil d'autogestion » (notre foyer)

Pour lui, il n'est pas question de maintenir un ordre moral ou un ordre social qui devrait régner en maître mais d'établir un ordre éthique entièrement dévolu à la justice, à l'égalité et à la collégialité, un ordre garanti par des lois mises en place par la communauté des adultes et des enfants de l'institution. Il ne s'agit pas de fuir, de gérer ou de briser les conflits et l'agressivité qui ne manquent de surgir entre les enfants et/ou les adultes et les enfants mais de les reconnaître, de les prendre en compte et de se donner les moyens de les résoudre le plus justement et équitablement possible. [Avet et Mialet, 2012 : 45]

Un dispositif selon Korczak n'est pas seulement un objet fonctionnel et adapté, c'est avant tout une structure d'aide et d'accompagnement permettant à l'enfant d'accéder à

une réelle subjectivité, « une manière originale de dépasser l'alternative entre formation à la démocratie par l'instruction contrainte et formation à la démocratie par la pratique de la démocratie ; c'est un travail sur les conditions d'émergence de l'attitude qui permet d'entrer dans la démocratie : l'attitude qui consiste à « oser penser par soi-même », à prendre ses distances avec les préjugés, à contredire la loi du plus vieux comme la loi du plus fort »⁵. [Avet et Mialet, 2012 : 47]

J. Korczak a consigné avec scrupules, précision et minutie les observations qu'il a réalisées au cours de sa carrière, les analyses et les interprétations qu'il en a faites.

Ce travail constant et en profondeur a largement participé à la mise au point de l'ensemble cohérent de son œuvre.

C'est à partir de ces observations qu'une réelle pratique de l'éducation a pu voir le jour et s'améliorer constamment.

C'est une des originalités de J. Korczak de travailler aux « ras des pâquerettes » pour finalement construire une œuvre à la fois aussi fonctionnelle et quasi poétique. Ce travail de prises de notes au jour le jour, de quasi documentariste, Korczak l'a demandé aux éducateurs comme outil d'autoformation. Il demandait aussi de tenir ce journal d'observations et de sentiments lors des tutorats qui permettaient à un pensionnaire plus âgé, devenu tuteur, d'accompagner un enfant plus jeune, soit parce qu'il est nouveau venu dans l'institution, soit parce qu'il est en difficulté à un moment donné et qu'il réclame plus d'attention. [Avet et Mialet, 2012 : 49]

J. Houssaye, *Janusz Korczak, L'amour des droits de l'enfant*

Les jeux

C'est au début de sa carrière que la question du jeu de l'enfant est surtout développée. On peut y voir une conséquence de sa propre découverte théorique, pratique et personnelle de l'enfance. Dans ses expériences en colonies de vacances, il décrit longuement la construction et l'utilisation par les enfants de grands bateaux dans les arbres.

Imagination, socialisation, transgression, évolution, détermination de règles caractérisent ces jeux qui peuvent concerner aussi bien des réalisations grandioses, comme ces bateaux dans les arbres, que des éléments très modestes, comme ces morceaux d'écorces taillées qui peuvent sillonner la mer d'un monde réduit à une flaque. Korczak donne tout son sérieux pour décrire les histoires de cabanes, de tentes, de maisons, de résidences, car il y voit la société des enfants à l'œuvre.

Pour autant, Korczak n'est pas un adorateur du jeu de l'enfant. Il sait que le jeu séduit d'autant plus l'enfant que c'est le lieu où nous lui laissons un peu de liberté et d'initiative. Mais un enfant dans la nature n'a plus besoin de faire semblant : ses jeux changent de caractère.

La construction d'une cabane avec des objets récupérés est un véritable travail. C'est dans le jeu que l'on voit au mieux la personnalité des enfants (singularité, indépendance, intégration, autorité, etc.). Lieu d'expérimentation, le jeu est aussi un lieu de comparaison et d'affirmation. Aux adultes d'accepter et de respecter les règles des jeux des enfants, et non pas l'inverse. [Houssaye, 2008 : 14]

5 Philippe Meirieu : « Droits de l'enfant et pédagogie : Histoire d'un malentendu », p. 11. [Note des auteurs]

La vérité des enfants

Korczak dénonce la condition du monde fait aux enfants : grisaille et étouffement par peur et protection d'un côté, ordres et interdictions par non-considération et pouvoir de l'autre. Les adultes enferment les enfants dans la puérité, ils les préfèrent esclaves, tour à tour soumis ou révoltés. Or les grandes personnes ne savent pas tout, elles ne sont pas bonnes, elles mentent et ne tiennent pas leur parole, elles sont hypocrites. Les adultes se laissent apprivoiser mais leurs réactions sont toujours imprévisibles ; l'enfant se sent mieux élevé, plus digne de respect qu'eux et pourtant il est censé en dépendre en permanence, leur exprimer de la soumission. «L'âme de l'enfant est aussi complexe que la nôtre, remplie des mêmes contradictions» (CAE, p. 113). Mais les enfants ont une supériorité sur les adultes : ils sont plus vrais et sincères.

Les questions incessantes et «ingénues» des enfants en témoignent en permanence. Korczak en recense des centaines concernant les animaux, les plantes, les peuples, les hommes, les dieux (CAE, p.116 à 124). La vérité des enfants se donne à voir là en permanence.

La psychologie de l'enfant exige richesse, patience, vérité, liberté.

Mais, faute d'attention aux enfants, nous voulons résoudre les questions pour eux, sans les prendre en compte. «Élevés dans l'esclavage, incapables de transformer notre vie, comment saurions-nous donner la liberté à nos enfants?» (CAE, p. 129). La critique de Korczak est donc radicale. Il sait aussi qu'aller à contre-courant est ingrat et pénible : supprimer une bonne partie des contraintes imposées à l'enfant, c'est s'exposer à des critiques fort sévères des adultes et même des enfants. Car il est des esclaves qui cultivent l'illusion de leur liberté. Et des princes qui ne sont que des esclaves. La façon de considérer les enfants les rend souvent ainsi. [Houssaye, 2008 : 15-16]

Apprendre des enfants

La conviction de Korczak est profonde quand il fait parler les enfants : « Nous sommes les meilleurs experts de notre vie et de nos affaires» (QRP, p. 149). Ils savent sur qui ils peuvent compter, de qui il faut se méfier et pourquoi, car ils se fréquentent en permanence. Mais il y a plus : les enfants sont les experts et les professeurs de Janusz Korczak. Ce dernier n'a cessé de s'émerveiller, par exemple, de ce que lui apportait comme connaissance le réveil des enfants, ou leur patience pour lui faire comprendre les règles des jeux. L'éducation est au minimum un processus réciproque, à double sens. Et d'ailleurs, les enfants sont beaucoup plus nombreux et disposent de beaucoup plus de temps. Bref, les différences entre les enfants et les adultes, de même que le refus de ces derniers de considérer comme il faut les enfants, débouchent sur toute une série de malentendus, de méprises, d'erreurs, d'injustices, et l'impression que les barrières sont infranchissables entre les uns et les autres. D'où la nécessité d'accepter d'apprendre auprès des enfants : «J'ai lu des livres intéressants. Maintenant, je lis des enfants. Ne dis pas : je sais déjà. Je lis une fois, puis une deuxième, une troisième, et une dixième fois le même enfant, et je ne sais pas beaucoup, car l'enfant est un monde, un monde immense qui existe depuis longtemps, et qui continuera d'exister» (SF, pp. 108-109). [Houssaye, 2008 : 17-18]

Conditions sociales, éducatives et hérédités

Or, précisément, la nature a beaucoup tourmenté Korczak sous cet angle. En effet, il pose très souvent la question de l'importance de l'hérédité. Autrement dit, ce que nous devenons dépend aussi de ceux dont nous venons. L'étincelle qui jaillit brusquement peut très

bien être la résultante de dix générations. À l'inverse, dans certains cas, la médecine et la pédagogie ne peuvent rien face à la fatalité de l'hérédité. Les plus grands efforts ne pourront rien sur certains ; ils pourraient par contre apporter à d'autres, mais les conditions nécessaires ne sont pas réunies. Le bon air ne suffira pas à l'un ; il suffirait à l'autre, mais nous ne pouvons le lui offrir ; il sauvera le troisième.

Korczak croit donc à l'importance de l'hérédité, tout en soulignant qu'elle doit avant tout être un objet de recherches scientifiques. Il va donc reprendre le débat entre nature et culture, entre inné et acquis, entre hérédité physiologique et hérédité psychique. Il se pose très fortement la question des limites de l'éducation et de l'hérédité.

N'oublions pas qu'à l'époque la tuberculose et la syphilis, deux maladies qu'il eut à combattre au quotidien, étaient considérées comme héréditaires. N'oublions pas le propre drame personnel de Korczak, à savoir la folie de son père, dont il a toujours craint d'hériter et qui l'a amené à ne jamais se marier, par peur de transmettre à son tour cette folie. Bref, si l'éducation est complexe, c'est bien aussi parce que la vérité des enfants se heurte aux résistances de la réalité et de ses conditions. [Houssaye, 2008 : 20]

Considérer l'enfance

Nous sommes tellement obnubilés par l'avenir de l'enfant que nous l'empêchons de vivre son présent et que nous n'accordons aucune importance à cette période. Or l'enfant a le droit d'être un enfant pendant l'enfance. Nous n'avons pas à lui voler des années entières de sa vie, au nom d'un avenir qu'il ne comprend pas.

Craintes, peurs, ordres, interdits des adultes condamnent la moitié de l'humanité, les enfants, à la non-existence.

Nous ne voulons pas connaître cette vie, nous ne voulons pas la considérer, nous ne voulons pas lui reconnaître des droits. Pour nous, l'enfant n'est pas, ne veut pas, ne peut pas ; il sera, il voudra, il pourra. Il doit «porter le fardeau de ses devoirs d'homme de demain sans lui accorder ses droits d'homme d'aujourd'hui» (CAE, p. 88).

L'enfant reste à libérer. La femme a acquis récemment un statut de plein droit, elle revendique une égalité des droits. Pour l'enfant, nous en sommes encore bien loin. Car l'enfant n'a toujours pas pris la parole, il ne fait qu'obéir. Lui manquerait-il quelque chose? Ses instincts sont ceux des adultes, même si, selon Korczak, sa sexualité est plus dispersée. Ses sentiments surpassent les nôtres car il est plus vrai. Son intelligence n'a rien à envier à la nôtre, même si l'expérience lui manque. La différence est économique : il ne gagne pas sa vie ; il est à notre charge et nous entendons le faire céder en tout. [Houssaye, 2008 : 22-23]

Refus du modèle

Ils sont nombreux ceux qui ont un modèle dans la tête et qui entendent l'appliquer à l'enfant. C'est en premier lieu l'adulte qui tient à son idée d'adulte sur l'enfant. Cette dernière l'amène à dévaloriser celui-ci et à ne pas le reconnaître. Dans son roman *Quand je redeviendrai petit* (1925), Korczak raconte l'histoire d'un adulte qui redevient enfant et il nous fait comprendre les incompréhensions quotidiennes des adultes à l'égard des enfants, vues du côté d'un enfant qui se souvient de ses histoires d'adulte tout autant que de ses premières histoires d'enfant. La curiosité, les essais, les tâtonnements, les échecs, les intérêts, les inventions, les rêves, les bagarres, les jeux, les disputes des enfants ne rencontrent que reproches, soupçons et réprobations de la part des adultes. Or que fait un enfant au fil des jours, sinon chercher, comme l'humanité ? Mais pourquoi ce que cherchent les grands est-il reconnu et admiré, alors que le mépris s'abat sur les (jeux des) petits ? « Y a-t-il une différence entre ce que nous faisons et ce que fait toute l'humanité ?

On est tous à courir le lièvre et à chercher la poupée» (QRP, p. 92). Mais non : la vie des adultes est sérieuse et digne d'estime ; celle des enfants n'est qu'un semblant. Le manque de considération prévaut. Comme si les hommes de demain n'existaient pas déjà, comme si la vie d'enfant n'avait de sens que dans l'attente. Tant et si bien que les adultes arrivent à transformer la vie des enfants en grisaille et en résignation. Ils leur ôtent leur vie pour mieux satisfaire la leur. Le langage des adultes d'ailleurs ne trompe pas : gamin, môme, morveux, pitre, pleurnicheur, insupportable, tête de linotte, tête à claques, étourdi, lambin, sans-gêne, menteur, etc. Les expressions fleurissent, adaptées aux enfants. Le langage a pris l'habitude de l'infériorité. L'enfant n'a plus qu'à s'y faire. [Houssaye, 2008 : 24-25]

Refus de la répression

Le bon éducateur n'est donc pas celui qui ne fait pas d'erreurs. Il en fait simplement un peu moins que les autres et surtout il comprend tout de suite son erreur et ne la commet qu'une seule fois. Il accepte d'apprendre et de changer, au lieu de tenir la règle comme telle. Il sait les devoirs imposés par le pouvoir, la religion, la tradition, l'usage.

Il ne les vénère pas, mais les impose pour former les enfants en vue des compromissions futures nécessaires, celles des adultes. Il ne pense pas et ne fait pas croire que cette contrainte fait partie de l'ordre naturel. Il cherche toujours à comprendre les réactions des enfants ; le respect des sentiments ne lui fait pas perdre son autorité. Certes les châtiments ont changé et se sont atténués. Mais, si on ne s'adresse plus au corps, on préfère aujourd'hui fustiger la sensibilité et l'amour-propre. Transformer n'est pas supprimer. Les formes se sont raffinées, mais la peur, elle, est loin d'avoir disparue. La menace laisse des traces, de même que l'enfant n'oublie pas les châtiments et les injustices. La gamme des sanctions est infinie : humiliation, résignation, vexation, attachement, affection, accusation collective, punition exemplaire, pardon particulier, etc. Faut-il en conclure que, quoi qu'il en soit, l'éducateur agira mal? En aucune façon, car on peut toujours essayer de comprendre et tenir compte.

Ce qui suppose d'écouter et non pas de refuser d'entendre sous prétexte de cafardages d'enfantillages ou d'affirmations de grands principes. Toute plainte n'est pas plaintive.

Vivre avec d'autres, c'est émettre des plaintes, c'est formuler des requêtes. Éduquer, c'est écouter, c'est prendre en compte. Un enfant sans plainte et sans requête est un enfant chez qui l'on a tué tout désir d'insoumission. Ce qui est fort triste. Et Korczak de raconter, par exemple, comment dans son internat les requêtes les plus fréquentes et les plus assommantes concernaient les places à table. La pression a amené à permettre aux enfants de changer une fois par mois. De même, les requêtes par procuration (émises par un enfant pour un autre), qui agacent beaucoup les éducateurs, ont cessé le jour où un système de correspondance interne a été introduit. D'ailleurs, la compréhension permet les confidences, mais ces dernières ne doivent être ni exigées ni exploitées. Les secrets se respectent.

On voit donc que la position de Korczak sur la discipline, l'autorité et les sanctions est souple et qu'elle exclut le normatif. [Houssaye, 2008 : 28-29]

Confiance et connaissance de soi

Ceci étant, la confiance se décline sous deux registres : faire confiance aux enfants, obtenir la confiance des enfants. Or celle-ci ne s'obtient pas par une attitude béate. Il faut montrer aux enfants qu'on les connaît et qu'on les accepte ; c'est ici que l'observation et la tolérance se révèlent comme les moyens de la communication. Korczak raconte, par exemple, comment, alors que des enfants le parodient dans leur lit, au premier matin de la colonie, en attendant le lever, il ne dit rien mais, quand il va donner plus tard le signal du

lever, il leur fait comprendre qu'il a tout entendu et éclate de rire avec eux, transformant leur crainte en complicité, leur transgression en acceptation. Il s'adresse alors non pas à des enfants idéaux (selon le principe du bien), non pas à des enfants mauvais (selon le principe du mal), mais à des enfants réels qu'il accepte de prendre en compte.

Faire confiance (pour) et obtenir la confiance. Cette caractéristique de l'attitude éducative va exiger de l'éducateur une qualité très difficile : la disponibilité. Car justement l'éducateur a toujours l'impression d'être pris dans le tourbillon des questions et des actions. Il voudrait bien pouvoir s'arrêter pour étudier, pour prendre en compte les «pensées profondes» des grands éducateurs, ceux qui ont écrit leurs principes et qui n'ont de cesse que de rappeler clichés, conseils réalisables, pieux mensonges ou bonnes intentions. La nuit, le jour, il doit affronter la complexité des problèmes éducatifs. Et le pédagogue lointain, qui, derrière son bureau, délivre ses bons conseils, se révèle vite fort inutile.

C'est pourquoi Korczak choisit d'écrire et de décrire le quotidien ; il montre ainsi la fuite de l'enthousiasme, la perte de la confiance en soi, l'impression de ne plus rien comprendre, l'effroi de se sentir dépassé, le sentiment de l'hostilité. Faut-il s'en étonner? Non, plutôt s'en réjouir. Car c'est le signe que l'éducateur devient disponible à autre chose. Il est en train de perdre ses illusions sur l'éducation, les principes éducatifs, la nature des enfants. Il devient perméable... à lui-même.

Se rendre disponible aux enfants suppose d'abord que l'on commence par se connaître soi-même. Avant d'être une éventuelle science de l'enfant, la pédagogie se découvre comme science de l'homme, de l'éducateur. La disponibilité d'un éducateur passe par l'apprentissage de soi et l'observation des enfants. Observer n'est pas demander, observer n'est pas modifier, observer n'est pas exiger. À chacun de trouver sa voie, loin de l'austérité éducative, de la comptabilité psychologique, du code pédagogique. Faut-il un principe ? Alors celui-ci suffira : « Jamais ce qui devrait être, seulement ce qui peut être » (CAE, p. 159). On ne transforme pas les enfants. Leur vérité ne cesse de se heurter aux conditions d'une réalité qui résiste (voir ci-avant). Le turbulent ne se tiendra pas tranquille ; le sombre ne se montrera pas expansif ; le franc va à l'encontre des usages du monde, empreints de fausseté ; l'indispensable discipline t'amène à punir ; tes défauts ne peuvent manquer de faire rire ; le fort sera brisé par les instances sociales ; le doux sera maltraité ; l'orphelin ne peut oublier les blessures qui l'ont marqué ; les supérieurs agissent comme des despotes ou des inconscients ; l'administration n'est rien moins que malhonnête ; les collègues éducateurs font preuve de mauvaise volonté et manquent de scrupules. Il y a là de quoi décourager tout éducateur, quel qu'il soit. Il y a là de quoi inciter tout éducateur à chercher au jour le jour son chemin, à tracer au quotidien sa voie. En restant avant tout disponible à ce qu'il entend de lui-même et à ce qu'il pressent des enfants. C'est ainsi que l'éducateur se fait. [Houssaye, 2008 : 31-32]

La démarche scientifique

À dire vrai, la confiance et la disponibilité semblent bien faibles et peu fiables, face à l'accumulation des difficultés et au péril des conditions d'exercice du métier d'éducateur. Ce dernier n'est-il pas condamné à errer sans boussole, à tourner comme une girouette ?

La bonne volonté ne se transforme-t-elle pas en candeur au bout d'un certain temps ? Les histoires éducatives que Korczak ne cesse de mettre en scène et de nous donner à lire dépassent-elles la saveur de l'anecdote ? Peuvent-elles faire sens pour un praticien, c'est-à-dire se montrer utiles pour l'action de ce dernier? Oui, parce que l'observation chez Korczak n'est pas naïve, elle est «armée»; elle allie l'expérientiel et l'expérimental ; elle s'inscrit dans une démarche que l'on peut dire scientifique, que sa formation de médecin et d'éducateur ne cesse de soutenir. Mais attention ! Cette formation n'est pas autosuffi-

sante. Elle vaut parce qu'elle se prolonge dans l'expérience du médecin et de l'éducateur. Formé à Varsovie (mais aussi à Berlin, à Paris, à Londres et à Kiev), Korczak ne cesse d'apprendre au travers de ses expériences. Ainsi raconte-t-il comment il lui a fallu descendre de ses principes éducatifs : «Je dois beaucoup aux colonies de vacances. C'est là que j'ai rencontré une collectivité d'enfants; c'est là que j'ai appris, grâce à mes seuls efforts, l'abécédaire de la pratique éducative» (CAE, p. 233).

Apprendre, c'est se trouver confronté à une insuffisance de préparation ou aux fausses anticipations, c'est renoncer aux illusions des bonnes intentions, c'est devoir faire face à l'inattendu du quotidien, c'est se trouver rapidement débordé faute d'avoir prévu à temps. Bref, c'est faire ce qui n'est pas à faire pour mieux se dire qu'on ne le fera plus. Les réalités les plus simples d'une colonie de vacances se révèlent en fait problématiques: le voyage, la distribution de vêtements, l'attribution des places à table, le coucher. Les mystères de la collectivité enfantine se sont faits de plus en plus épais, pour notre éducateur. Et pourtant Korczak était-il vierge en la matière ? Nullement, il avait dix années de répétiteur derrière lui et il avait lu bien des livres de psychologie de l'enfant. Néanmoins, il lui a fallu se confronter à la conspiration, la révolte, la trahison et la répression. Il y a gagné la confiance réciproque et, pour la première fois, l'impression qu'il parlait avec les enfants, et non pas aux enfants, qu'il prenait en compte ce qu'ils voulaient ou pouvaient être, et non pas ce que lui voulait qu'ils soient. Il avait en quelque sorte commencé à apprendre des enfants. [Houssaye, 2008 : 33-34]

Comment aimer un enfant ?

Korczak semble ici se méfier de Freud et de son dévoilement de la sexualité infantile. Il admet certes que la nature comprend la sensualité mais il tient que l'éveil des sens ne doit pas normalement se manifester chez les enfants. Tout éducateur doit y veiller et, par là, contrôler cette dimension de son amour des enfants et d'un enfant : «Il est indispensable que tu prennes bien conscience de la nature du sentiment que tu portes aux enfants; que tu contrôles sans cesse ce sentiment, n'oubliant jamais que tu es autant éducatrice qu'éducateur et qu'un enfant, par surprise, peut te corrompre» (CAE, p. 175). Korczak est ici confronté à ce que l'on a appelé le contre-transfert, soit ce sentiment d'amour de l'éducateur à l'égard de l'éduqué, cet échange affectif entre deux êtres dans le rapport éducatif. On voit bien qu'il navigue ici à vue, connaissant les dangers de ce rapport privilégié. D'une part, on ne peut condamner le droit d'éprouver des sentiments chez un éducateur qui se voue corps et âme à tous les enfants. D'autre part, on sait que le fait de privilégier peut déboucher sur des conséquences néfastes pour les protagonistes et pour tout le groupe. Mais comment empêcher cela et le condamner? Le grand Pestalozzi lui-même, relève Korczak, avait des élèves préférés... Le droit du cœur à s'exprimer au milieu de l'amour est à préserver. Mais on ne peut ignorer les dangers qu'il recèle. Ni récuser la joie qu'il procure : le sourire de reconnaissance d'un enfant peut donner sens aux peines sans fin de l'action quotidienne trop souvent aveugle et ingrate. |Pour ne pas avoir à trop aimer les enfants, peut-on les confier à d'autres enfants qui en assureront la charge ? Un enfant-pion évite certes à l'éducateur d'avoir à se pencher personnellement sur les petits problèmes des enfants, ceux que l'on trouve mesquins et qui entraînent à une plus grande proximité. Le côté pratique est indéniable. Mais c'est faillir à sa fonction. Et c'est en accepter les dérapages automatiques. N'oublions pas, en effet, que les enfants savent se montrer au besoin plus cruels et despotiques que les adultes.

L'ordre peut régner, mais au prix de la loi du silence et de celle du plus fort, nourrissant le favoritisme et le souffre-douleur. L'affectivité de l'adulte sera peut-être préservée, mais c'est au prix éventuellement de la terreur et du malheur des enfants. L'amour des enfants ne doit pas tolérer cela. Il doit se faire premier, même si, dans cet amour des enfants, tout

ne va pas de soi. Après tout, la confiance, le respect, la reconnaissance des droits, la disponibilité, le refus de la contrainte, le refus du modèle, tout ceci sert de fil conducteur, de garantie et de garde-fou à l'amour des enfants. L'amour est au cœur de l'acte d'éducation. Il ne faut pas en avoir peur. [Houssaye, 2008 : 37-38]

La médiocrité

Si les difficultés sont légion, c'est bien parce que l'action frise plus souvent la médiocrité que le sublime. L'échec est une réalité quotidienne en pédagogie. Mais comment pourrait-il en être autrement?

Mathias, le roi-enfant réformateur, échouera, dans son action politique ; il se heurtera aussi bien aux adultes qu'aux enfants. Ces derniers ne cessent de se battre ; ils ne reconnaissent le plus souvent que les corrections corporelles et n'admettent que la force. Ces futurs adultes sont prêts à l'imposition et à la soumission. Car, avant toute chose, un enfant est un être humain. Et un être humain n'est pas un ange. « Un bon principe : laissons l'enfant commettre tranquillement ses péchés » (CAE, p. 204). Si sa volonté ne se mesure pas avec ses passions et ne succombe pas souvent, comment prendra-t-il conscience des enjeux moraux et comment pourra-t-il accroître sa résistance morale? S'il est protégé en permanence et si un adulte est là pour prendre la décision à sa place, comment trouvera-t-il par lui-même le droit chemin ? L'honnêteté se conquiert, elle n'est pas un don mais un combat. Qui n'a pas volé ou triché enfant ne peut se poser la question morale. L'imperfection fait donc partie de l'éducation.

L'éducateur a, bien entendu, des reproches à faire aux enfants. Mais n'oublions pas non plus : tout enfant a des griefs justifiés contre ses éducateurs. Un mot désagréable, une remarque acerbe, une absence d'écoute, un manque d'attention, une relation superficielle... Qui peut prétendre ne pas être tombé dans l'un de ces manques ? Qui peut prétendre que ces comportements ne sont pas néfastes? La médiocrité est le lot quotidien de l'éducation. Sous son autorité, l'éducateur exige respect et reconnaissance de l'enfant. Mais sait-il pourquoi l'enfant le respecte, si c'est le cas ? Ne constate-t-il pas que tous les adultes sont menteurs, tricheurs et hypocrites? Qu'est-ce qui rend un éducateur sympathique aux yeux d'un enfant ? On serait parfois surpris si on le savait ! Son nez qui bouge, sa voix qui s'emporte, sa calvitie naissante, son air sérieux un peu trop forcé... Bref, de petites choses peu glorieuses. Quant au quotidien, il est rempli de problèmes sans fin qui se posent à propos de vols, d'échanges, de cadeaux, de paris. L'éducateur aurait beau jeu de vouloir résoudre la question en interdisant les collections ou les échanges. Mais ce serait indigne de l'acte éducatif en tant que tel. D'une part parce qu'interdire amènerait à développer la clandestinité, d'autre part parce que l'appartenance permet de construire l'identité et le rapport à l'autre. On ne peut pas vouloir à la fois la tranquillité de l'éducateur et la possibilité du développement pour l'enfant et de l'observation pour ce même éducateur. [Houssaye, 2008 : 38-39]

Solitude

Cette solitude a peut-être alimenté ou été alimentée par sa nostalgie de l'enfance. Cet amour de l'enfant qui le caractérise n'a-t-il pas nourri cet espoir et cette idée que les enfants sont plus heureux que les adultes ? Seulement, en nous, elle a bien du mal à se maintenir, ce qui nous laisse au bord de la solitude.

C'est sur cette note un peu pessimiste que nous pouvons conclure cette présentation des conceptions éducatives de Janusz Korczak. Nous avons pu mettre au jour ce qui nous apparaît comme les thèmes principaux de ses idées et de ses actes, d'abord concernant les enfants, puis les éducateurs. Cohérence et complexité traversent la pédagogie de Korczak. Humanité et grandeur caractérisent sa figure. Nous avons vu que son action éducative est

à l'articulation de la médecine et de l'éducation. Nous avons vu aussi qu'il s'adresse aussi bien au nouveau-né qu'à l'adolescent, que ce soit dans sa famille, en vacances ou dans un internat pour orphelins. Certes. Mais son œuvre pédagogique essentielle reste « La maison de l'orphelin » que l'on peut compléter par « Notre maison ». C'est là, comme il l'a souligné, qu'il a voulu faire œuvre scientifique spécifique en observant les enfants au jour le jour. C'est là qu'il a mis en œuvre ses conceptions éducatives.

C'est à partir de là qu'il a bâti et justifié toute son action pédagogique. Il nous faut donc donner une place à part à ces expériences éducatives de plus de trente ans. Comment le faire? Retrouver les principes qui ont guidé et caractérisé cette longue action? Cela serait inutile, car nous serions amené à reprendre ce que nous venons d'exposer. Dès lors il est plus important de s'attarder sur les institutions éducatives qui ont permis le fonctionnement au quotidien de ces internats. Car ce sont elles qui ont assuré la réalisation des conceptions éducatives de Korczak. [Houssaye, 2008 : 42]

Le tribunal

Considérons le tribunal comme l'institution phare. Il n'est pourtant pas à mettre à part puisqu'il rentre, à côté du conseil, du parlement et des permanences, dans la rubrique des institutions en quelque sorte constitutionnelles, celles que nous avons appelées « l'exécutif ». Il est l'instrument judiciaire dominant de la constitution de l'internat. C'est lui qui règle les rapports à la loi, les conflits et les transgressions.

C'est dire son importance première dans une communauté ou... dans une démocratie. Si Korczak consacre au tribunal plus de la moitié des pages présentant son orphelinat, ce n'est pas pour rien : « C'est, dit-il, que j'y vois, moi, le -premier pas vers l'émancipation de l'enfant, vers l'élaboration et la proclamation d'une Déclaration des droits de l'enfant » (CAE, p. 299). On pourrait dire, avec une certaine ironie, que le tribunal est l'instrument privilégié de la protection de l'enfance.

Définition

Le tribunal est là pour considérer avec impartialité et sérieux les problèmes des enfants. Ces derniers n'ont pas à être soumis au despotisme, à la bonne volonté éventuelle ou à la mauvaise humeur fréquente de l'éducateur. La règle de base n'est pas de punir, mais plutôt de pardonner et d'attendre que celui qui a mal agi s'amende lui-même. Que sait-on, en effet, de la raison qui préside à un acte répréhensible ? Est-ce par ignorance, sans avoir voulu le faire, par impossibilité de se dégager de ses mauvaises habitudes, sous l'influence d'un autre ? Se fixer sur la culpabilité en tant que telle ne sert pas à grand-chose, sinon à adopter d'emblée une attitude répressive. L'attitude du pardon est à l'opposé, même si le tribunal est bien là aussi pour éviter l'anarchie qui ne protège pas les enfants tranquilles et consciencieux des forts et des insolents. Il s'agit donc de se tourner vers la justice et la vérité.

Comment peut-on rendre justice? [Houssaye, 2008 : 55-56]

Korczak dit et répète que le tribunal est indispensable pour connaître les enfants, pour faire prendre conscience des conditions et des lois de la vie en collectivité, pour entrer justement dans la connaissance et le respect de la société infantine. Il admet même que les procès qui lui ont été faits l'ont changé : « J'affirme que ces quelques procès ont été la pierre angulaire de ma propre éducation. Ils ont fait de moi un éducateur "constitutionnel" qui ne fait pas de mal aux enfants, non pas parce qu'il a de l'affection pour eux ou qu'il les aime, mais parce qu'il existe une institution qui les défend contre l'illégalité, l'arbitraire et le despotisme de l'éducateur » (CAE, p. 344).

On comprend mieux dès lors cet attachement particulier de Korczak au tribunal. C'est l'institution qui, partant de la société infantile, lui semble le mieux correspondre à ses principes éducatifs :

celle qui dévoile la complexité de l'action éducative, celle qui met en scène le respect des droits de l'enfant, celle qui symbolise le refus du modèle et de la contrainte, celle qui témoigne de l'attitude de confiance, de disponibilité et de rigueur scientifique, celle qui protège le mieux des difficultés de toute entreprise éducative. Le tribunal est enfin l'institution qui autorise et favorise le fonctionnement et l'ajustement des autres institutions. Il est en quelque sorte la condition et le symbole de toutes ces instances d'admission, de structuration, de relations et d'expression qui permettaient à l'orphelinat de se montrer éducatif et de manifester que l'amour des droits de l'enfant était un principe d'éducation idéal. [Houssaye, 2008 : 62-63]