

# L'ÉDUCATION INITIATIQUE : TRADITION, MODERNITÉ ET POSTMODERNITÉ

## A EDUCAÇÃO INICIÁTICA: TRADIÇÃO, MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE



Vol. 11 Número 21 jan./jul. 2016

p. 037 - 045

Denis Jeffrey<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo reflete a questão segundo a qual nas sociedades antigas a transmissão das heranças simbólicas e das habilidades para sobreviver passam por diferentes ritos de iniciação sob a responsabilidade dos mais velhos. Já nos sistemas de educação das sociedades modernas o foco é na formação de um indivíduo autônomo, soberano e capaz de defender racionalmente suas ideias e suscetível às mudanças. Assim, sua individualização é uma forma de apelo para agir de maneira responsável em todas as situações. Conclusão geral: os sistemas educativos modernos, porém, não conseguem atingir os jovens no sentido de incentivá-los a criarem um sentido para sua existência em um mundo autônomo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Iniciação; Adolescência; Pós-modernidade; Humanidade.

**RESUME:** Cet article montre que dans les sociétés anciennes la transmission des héritages symboliques et des habiletés pour survivre passent par différents rites d'initiation sous la charge des aînés et que les systèmes d'éducation des sociétés modernes visent plutôt à former un individu autonome, souverain, capable de défendre rationnellement ses idées et ouvert aux changements. Son individualisation, alors, l'appelle à agir de manière responsable en toutes situations. Conclusion générale : les systèmes d'éducation modernes ne semblent pas parvenir à mener tous ses jeunes à se prendre en main sous un mode autonome. C'est la situation que nous examinons dans ce texte.

**MOTS-CLES:** Éducation ; Initiation ; Adolescence ; Postmodernité ; Humanité.

Dans les sociétés anciennes, la transmission des héritages symboliques et des habiletés pour survivre passent par différents rites d'initiation sous la charge des aînés. Les rites sont des moments charnières lors desquels les jeunes prouvent leur valeur morale et physique. On leur dit qu'ils vont mourir et

<sup>1</sup> Professor-titular da Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Laval, Québec, Canadá

renaître dans une nouvelle identité d'adulte, et on leur enseigne les savoirs réservés aux initiés. Les enfants vont marcher dans les pas des ancêtres, le temps est cyclique et les manières de se comporter se répètent à l'identique d'une génération à une autre.

Les systèmes d'éducation des sociétés modernes visent plutôt à former un individu autonome, souverain, capable de défendre rationnellement ses idées et ouvert aux changements. Son individualisation l'appelle à agir de manière responsable en toutes situations. Or, les systèmes d'éducation modernes ne semblent pas parvenir à mener tous ses jeunes à se prendre en main sous un mode autonome. Il semble que plusieurs d'entre eux soient incapables de donner un sens à leur existence. Très fragiles, ils se tournent vers les drogues, les conduites à risque, deviennent dépressifs ou succombent à des idées suicidaires (Jeffrey *et al.*, 2016). En fait, le projet éducatif moderne de rendre les jeunes autonomes devrait peut-être revaloriser la dimension initiatique de l'éducation. Cette dimension concerne les apprentissages au sujet des questions existentielles qui touchent la vie, la mort, la souffrance, l'amour, la sexualité et la violence. Elle concerne aussi la transformation identitaire, c'est-à-dire le passage de l'enfance à la vie adulte. Évidemment, l'école peut transmettre à un jeune des savoirs savants sur ces sujets, mais les savoirs initiatiques sont d'un autre ordre. Ils concernent le sens de l'existence, l'éducation de la sensibilité, le courage de raconter sa propre vie. En fait, nous voulons défendre l'idée ici que l'école devrait accorder autant d'importance aux savoirs initiatiques qu'aux savoirs savants.

### **L'éducation : entre traditions et modernité**

L'éducation des enfants est une préoccupation centrale pour tous les groupes humains. Leur survie en dépend. Définissons d'emblée l'éducation par ses finalités qui visent la transmission des savoirs qui touchent à tous les aspects de l'existence humaine. Cette transmission peut être plus ou moins organisée, plus ou moins formalisée, plus ou moins longue, selon le type de sociétés, mais elle débute dès les premières semaines de la naissance. En effet, le nourrisson apprend à reconnaître les voix familières, le rythme des tétées, le temps pour le sommeil, les caresses plaisantes, etc. En plus de reconnaître la voix de ses proches, il va reconnaître des mots, ce qui lui permettra de raffiner sa communication. Mais en tant qu'être social, il communique avec ses mimiques, ses sourires et ses pleurs. Il sait choisir des attitudes pour attirer l'attention ou pour montrer son désaccord. En somme, la transmission de savoirs commence par la socialisation dans la culture familiale. L'enfant va devenir l'humain que lui proposent ses parents. Mais il va parfaire cette humanisation dans le système scolaire. Montaigne voyait d'abord l'éducation comme ce qui permet à chaque enfant de devenir humain. Et cet enfant doit relever le défi de devenir humain. Plus de cent mille ans nous séparent de nos premiers ancêtres *homo sapiens*, toutefois, les savoirs pour fabriquer un être humain sont sensiblement les mêmes.

Dans les sociétés traditionnelles, il y a des temps prescrits pour l'apprentissage de la langue commune, pour l'apprentissage des récits des ancêtres, pour l'apprentissage des modes d'être, de sentir, d'interagir socialement, de croire, de faire et de penser. Les individus seront appelés à acquérir des habiletés pour la cueillette, la chasse, la protection du territoire, les affaires coutumières et religieuses. La place que chacun doit occuper dans le système de parenté et dans le système hiérarchique est socialement déterminée. Nombre de savoirs sont transmis lors de rites initiatiques (Van Gennep, 1981) qui s'adressent spécifiquement aux garçons regroupés selon l'âge. À la fin du rite, l'initié acquiert définitivement un statut et des fonctions qu'il assume jusqu'à la fin de ses jours. Les déterminismes sociaux sont extrêmement puissants et les libertés individuelles plutôt rares. Aussi, l'éducation se concentre dans la première partie de la vie. Au terme des rites d'initiation qui leur confèrent l'identité d'adulte, les adolescents ont pratiquement terminé

leur formation.

Un long cheminement a été nécessaire pour organiser la transmission des savoirs dans les systèmes scolaires modernes que nous connaissons aujourd'hui. Chaque groupe humain a dû choisir les savoirs à transmettre, nommer ceux qui avaient la charge de les transmettre, découper les savoirs en discipline et aménager les conditions matérielles de leur transmission. La transmission commence bien sûr à la maison auprès des parents, et elle se poursuit dans les services de garde (puériculture), puis à l'école souvent obligatoire entre l'âge de 4 ans à 18 ans, selon les pays et les institutions scolaires locales. La formation postsecondaire – en institution scolaire ou en milieu de travail – peut s'échelonner sur plusieurs années. Dorénavant, nous savons que l'apprentissage dure toute la vie. Un individu peut apprendre toute sa vie, changer de statut, de profession et d'identité. La liberté individuelle a remplacé les déterminismes sociaux.

Dans les sociétés modernes, l'individu s'est dégagé de l'autorité des traditions. Chacun est devenu son propre maître et doit compter sur ses propres ressources pour performer. Il doit trouver sa place dans la société, car elle ne lui est plus donnée. Il doit prendre l'initiative de ses apprentissages, essayer de se garder informé dans son champ professionnel. Les liens sociaux sont plus fragiles et les exigences morales moins fortes. Les liens avec autrui dépendent de l'humeur et du plaisir des rencontres. L'individu moderne ne dispose plus de grands récits communs, comme les entendaient les enfants des sociétés traditionnelles, pour alimenter son existence de valeurs et de significations. Les autres individus qu'il rencontre en milieu urbain lui apparaissent comme des anonymes qu'il ne connaît pas. Sans autorité morale extérieure et à défaut d'avoir intégré les règles élémentaires de la civilité (Élias, 1974), il tend à se considérer comme seul comptable de son jugement sur le monde. Les comportements des autres à son égard lui paraissent arbitraires s'ils ne vont pas dans le sens auquel il aspire (Jeffrey, 2016). Ses désirs priment sur les règles communes. Il cherche à profiter des droits plutôt que de voir les devoirs sociaux qu'ils engagent. Son monde est en perpétuel changement, et il tente de suivre ces changements en montrant qu'il maîtrise les nouveaux outils de communication (téléphone intelligent, Ipad, caméra 360 degrés, etc.), et les nouvelles applications (app) à la mode.

Les processus de modernisation des mœurs ne sont pas encore achevés. Ils sont fondés sur trois grands principes : la Raison laïque contre l'obscurantisme religieux, le Progrès moral, politique, économique et technoscientifique contre le déterminisme des traditions, et la Reconnaissance du sujet autonome et souverain contre les diverses formes d'assujettissement, de mépris et de ségrégation. Chaque société vit à son rythme sa modernité en accentuant l'un ou l'autre de ces principes et en en minorant un autre. Il n'existe pas une pensée moderne unique, ou une seule identité moderne. À cet égard, nous devons respecter chaque individu comme chaque société qui, à sa manière, accepte la modernisation de ses mœurs et de ses structures institutionnelles.

La modernité nous touche de multiples manières puisqu'elle repose sur l'histoire des idées principalement venues de l'Occident depuis le XV<sup>e</sup> siècle. Parmi celles-ci, il y a lieu de considérer, notamment, la dignité de l'être humain (que tout individu a la même valeur humaine) soutenue par Pic de la Mirandole, la « perspective » théorisée par les peintres de la Renaissance qui va permettre de multiplier les points de vue sur le monde, le mouvement du système solaire proposé par Galilée et Copernic contre l'ordre immobile du monde, le libre arbitre défendu par Martin Luther, le doute méthodologique pratiquée initialement par René Descartes, l'autorisation de penser par soi-même promue par Emmanuel Kant et les philosophes des Lumières dont Voltaire qui combat l'intolérance et le fanatisme religieux, la théorie de l'évolution des espèces théorisée par Charles Darwin, la possibilité d'être sujet de soi plutôt que d'un roi ou d'un maître à la base de la Révolution française, la pensée sans dieu postulée par Frederick Nietzsche, la préséance du plaisir sexuel sur l'obligation de

procréation défendue par Sigmund Freud, les nombreux chercheurs qui participent au progrès des technosciences, l'égalité de tout individu et de toutes cultures déclarée au milieu du XX<sup>e</sup> siècle contre le sexisme, le racisme, la ségrégation et l'ethnocentrisme, le droit de tous les citoyens au libre vote démocratique, la remise en question du pouvoir patriarcal dont Simone de Beauvoir fut l'une des théoriciennes, la libération sexuelle à partir des années 1960 et les grands idéaux communistes et leur fin avec la chute du mur de Berlin en 1989. Évidemment, cette liste n'est pas exhaustive, mais elle témoigne de la complexité des idées qui forment la trame narrative de la modernité. Ce sont les idées à partir desquelles le sujet qui se veut moderne construit sa propre subjectivité, son propre petit récit.

Les idées modernes conduisent, au final, à l'émancipation des individus. Les systèmes éducatifs contemporains, en phase avec ces idées, cherchent à former un individu apte à penser par lui-même, à prendre ses propres décisions, à assumer ses responsabilités. En fait, les individus formés selon les idées modernes sont sommés de se prendre en main, de devenir autonomes, de construire une subjectivité réflexive, d'autoréguler leurs comportements, d'avoir le courage de penser par eux-mêmes, d'être motivé pour agir de manière responsable, de se gouverner eux-mêmes, d'être capables de se contraindre au nom de la justice pour tous, de vivre en bons citoyens en étant capables de défendre leur position avec des arguments rationnels dans un débat public, et finalement, de définir leurs propres ambitions éthiques, leurs propres projets d'humanité.

L'individu moderne devrait donc se percevoir comme un auteur, un acteur et un sujet de son petit récit. Ainsi, le petit être humain éduqué dans un système moderne devrait considérer qu'il est responsable de son histoire et du sens à sa vie. L'autonomie devient une valeur primordiale en modernité, car elle signifie que l'individu possède un pouvoir sur lui-même, celui de s'autoréguler. Mais les systèmes d'éducation modernes forment-ils vraiment cet individu qui serait capable d'assumer sa subjectivité, qui pourrait apprendre à se connaître lui-même, qui pourrait vivre dans la réflexivité et interpréter ses actions à l'aune de ses libres choix ?

Ces questions ne devraient pas mettre en péril les idéaux de la modernité, mais nous amener à analyser ses faiblesses, ses manques et ses défaillances. La modernité, disions-nous, est un projet inachevé. Par conséquent, on ne doit pas voir la modernité derrière nous, mais en nous et devant nous, c'est-à-dire en construction. Michel Maffesoli (1979) soulignait à cet égard qu'il est préférable de mettre en perspective les fragilités de la modernité plutôt que de les refouler. De cette manière, il est possible de les confronter, de les ritualiser.

### **Critiques de la modernité**

Depuis les années 1970, nombre d'auteurs contemporains ont porté à notre attention les travers, les impasses et les impensées de la modernité. Certains, à l'instar de Michel Maffesoli (1990, 2004), ont montré que les narrations modernes refoulent certaines parties de notre humanité. L'insistance sur la Raison, le Progrès et le Sujet autonome et souverain, souligne-t-il, minorise du même coup la mort, le tragique de la vie et la violence. D'autres traits communs à tous les êtres humains, comme la socialité et le tribalisme, tendent à être voilés par l'individualisme. Maffesoli invite à considérer qu'un individu ne peut être en tout temps maître de lui-même. Il existe une pulsion de mort inéducable qui se présente comme une ombre dans le tableau des narrations de la modernité. De plus, soutient-il, les narrations modernes ont tendance à marginaliser l'inconscient, les pulsions de cruauté, la pensée paresseuse et le manque d'entrain pour le progrès moral. Pour Michel Maffesoli, il est préférable d'apprendre à accepter la part sombre des narrations modernes, et de voir comment elles peuvent former un équilibre tensionnel avec la part lumineuse de la modernité. C'est pour lui un enjeu postmoderne de continuer à se voir moderne tout en

tenant compte des refoûlés de la modernité. La postmodernité qu'il décrit n'est pas la fin de la modernité, mais un regard lucide sur ces processus et idéaux.

Michel Maffesoli produit une pensée qui permet de comprendre la dialectique entre le côté souterrain et le côté éclatant des identités modernes. D'autres auteurs, en revanche, montrent les limites de l'éducation aux idéaux de la modernité. Alain Ehrenberg (1998) signale les fragilités du sujet autonome et souverain qui n'est pas toujours à la hauteur des performances qui lui sont exigées. Ses énergies ne sont pas inépuisables. Son équilibre mental est souvent éprouvé. Il se sent parfois impuissant à relever ses nombreux défis. Il n'arrive pas à rencontrer les idéaux de la modernité. Il peut être perturbé par les nombreuses interpellations qui lui demandent une constante adaptation. Il doit sans cesse puiser dans ses ressources pour ne pas perdre sa place, au risque de ressentir l'inconsistance de soi, le manque d'estime et la dépression. L'identité du sujet moderne se fait fragile, fragmentée, indécise. Dès lors, il abandonne, il démissionne ou il craque. Il s'échoue sur des récifs existentiels ayant peu de repères pour naviguer sur les mers de la modernité. Les libertés qu'il doit assumer, en étant capable d'en revendiquer la paternité, sont trop exigeantes. L'immense défi de construire le sens à son existence le fatigue, sinon l'épuise. En fait, il n'arrive pas à réaliser un travail éthique sur lui-même pour être en phase avec les normes modernes d'autonomie. Quand l'individu se sent impuissant, il peut lors régresser dans les addictions, dans la dépression ou dans une «identité meurtrière» selon la belle formule d'Amin Maalouf (1998).

D'autres critiques très sévères sont adressées aux narrations de la modernité. Pensons à celle de Christopher Lasch qui, dans *La culture du narcissisme*, soutient l'idée suivante : dans son fantasme, jamais l'individu ne s'est senti aussi autonome qu'aujourd'hui, mais dans la réalité, jamais il n'a été aussi dépendant qu'aujourd'hui à l'égard de ses parents (souvent jusqu'à trente ans), du filet social (pour les études, la santé, le soutien relationnel, etc.) et des institutions à portées économiques (l'assurance maladie, l'assurance chômage, congé parental). En fait, plus les figures d'autorité déclinent, souligne-t-il en s'inspirant des travaux de Hannah Arendt, plus les régulations au nom de la prévention, de la santé, du bien-être individuel et collectif se renforcent.

Il soutient que l'individu se pense autonome, mais que transparait plutôt son narcissisme. Pour Lasch, ce n'est pas l'autonomie du sujet qui est la marque de l'identité moderne, mais le narcissisme, la quête de reconnaissance non pas des égaux, mais des égos.

Il est vrai qu'avant Lasch, Hannah Arendt avait déjà observé, dans *La crise de la culture*, une obsolescence ou une liquéfaction des figures d'autorité (religieuse, paternelle, intellectuelle) qui transmettaient la mémoire, c'est-à-dire les traditions d'une société. Elle soutenait que le symptôme le plus significatif de la crise d'autorité est qu'elle a gagné des institutions comme l'éducation et la famille. Pourtant, le rôle d'autorité des parents comme celui des enseignants a toujours «été accepté comme une nécessité naturelle, manifestement requise autant par des besoins naturels, la dépendance de l'enfant, que par une nécessité politique : la continuité d'une civilisation constituée, qui ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde préétabli où ils naissent en étrangers» (1972 : 122). L'autonomie individuelle gagnée sur les normes héritées du passé se paie en termes de perte des héritages du passé, écrivait-elle. L'effritement des normes traditionnelles concourt à développer le potentiel d'autonomie des individus, or, sans une mémoire commune, déplore-t-elle, les individus ne se sentent plus engagés à préparer des projets d'avenir, à vouloir partager un futur commun. Les individus modernes, devenus autonomes, sont orphelins des héritages du passé et se destinent à répéter le passé. Ils sont en panne de futur, selon la belle expression d'Edgar Morin.

Hannah Arendt est une judicieuse observatrice des années 1950. En effet, après la Seconde

Guerre, des jeunes ont commencé à rompre avec les valeurs transmises par la famille et par l'école. Les années 1950-1989 sont connues pour la modernisation des mœurs en phase avec la vie rêvée par les nouvelles générations. L'école s'est retrouvée en porte à faux avec les demandes adolescentes pour l'émancipation sexuelle et morale. Pourtant, plusieurs projets pédagogiques innovateurs avaient vu le jour à l'aube du dernier siècle. Pensons notamment à *Summerhill school* créé par Alexander Sutherland Neil en 1921. Il avait essayé de bannir de son école toutes traces d'autorité afin de permettre aux élèves d'expérimenter les limites de leurs libertés. Cette école, comme bien d'autres qui s'inscrivaient dans un projet d'émancipation des élèves, a plutôt montré les erreurs à éviter pour conduire les adolescents à l'âge des responsabilités. En effet, les projets éducatifs libertaires n'ont pas été des grands succès. Elles ont plutôt montré que le manque d'encadrement disciplinaire entraîne de nombreux problèmes de comportements et d'apprentissage chez plusieurs jeunes. Toutefois, les pédagogies de types verticales et autoritaires ne sont pas plus efficaces. Elles ne conviennent plus aux mœurs scolaires contemporaines. Heureusement qu'entre ces deux extrêmes, plusieurs projets pédagogiques novateurs cherchent à équilibrer l'autorité des savoirs et l'émancipation des élèves.

### **De l'autonomie à l'initiatique**

L'une des missions de l'école moderne est la socialisation des enfants pour les amener, au cours de leurs formations, à se comporter en adulte, c'est-à-dire en citoyen autonome, souverain et responsable. Dans les programmes scolaires occidentaux, il est dorénavant admis que l'école doit conduire les élèves vers leur autonomie (Périer, 2014 : 42). Le concept d'autonomie, plutôt complexe et polysémique, est rarement défini dans les politiques éducatives. On l'oppose régulièrement, comme un leitmotiv idéologique, aux concepts d'hétéronomie, d'autorité, de dépendance et de supériorité hiérarchique. Dans une optique kantienne, l'autonomie de la volonté prend le sens d'un pouvoir d'agir en conformité avec les normes morales les plus élevées. La spécificité de la position kantienne est de considérer l'autonomie comme une motivation intrinsèque, une capacité de compter sur ses propres ressources intérieures afin d'agir pour le mieux. Évidemment, cette confiance en ses propres ressources atteint rapidement ses limites comme l'ont montré Alain Ehrenberg (1998) et David Le Breton (2015). Christopher Lasch (2000), à ce sujet, écrivait que dans son fantasme, l'individu se voit comme autonome, mais dans la réalité, il n'a jamais été aussi soumis et dépendant qu'à l'époque moderne.

En misant uniquement sur le développement de l'autonomie de l'élève, l'école moderne oublie de transmettre des savoirs qui nous font humains. Ce sont des savoirs initiatiques qui structurent la sensibilité, les manières de penser et d'agir, la compréhension du monde, les relations à soi et aux autres, les rapports à l'amour, à l'argent, au sexe, au monde, aux plaisirs et aux souffrances. Les savoirs initiatiques sont du côté du sens à la vie et permettent de surmonter des déceptions, des frustrations, des moments d'impuissance et de fragilité personnelles.

L'éducation moderne prétend préparer les jeunes à la vie adulte, toutefois, on peut se demander comment les programmes scolaires peuvent contribuer à former un être humain accompli, capable de relever les énormes défis qui l'attendent pour réussir sa vie. Quels savoirs l'école moderne peut-elle transmettre aux jeunes d'aujourd'hui pour les amener à se connaître, à comprendre le monde dans lequel ils vivent et à réfléchir sur les questions ultimes. L'éducation moderne, en fait, réussit-elle à remplir son mandat civilisateur de transmission des savoirs «initiatiques» qui préparent les adolescents à vivre en société dans une certaine intelligibilité de la sexualité, de la mort, du sens à la vie, des limites du corps et des interdits à la base du savoir-vivre-ensemble?

Dans les sociétés anciennes, des rites d'initiation visaient à sortir les jeunes garçons du monde des femmes – associé à la nature – pour les faire entrer dans le monde de la culture léguée par les anciens dont les hommes sont les gardiens (Van Gennep, 1981). Les jeunes initiés étaient appelés à subir sans broncher diverses épreuves physiques et morales pour montrer qu'ils possédaient les qualités des hommes accomplis. Ils acquéraient par ces rites une discipline personnelle et un sens aigu de solidarité avec leur communauté. Les altérations corporelles – entailles, scarifications, circoncision, etc. – concouraient à expulser la part féminine qui, pensait-on, les habitait. Le but était de transformer le jeune garçon en adulte, de l'obliger à changer de peau, à muer, à adhérer à une nouvelle identité. Ils devaient se départir des signes de leur individualité infantile pour montrer qu'ils étaient entièrement voués à leur groupe. De plus, ils apprenaient qu'ils ne pouvaient plus revenir à l'enfance et se comporter comme un enfant. Les savoirs que les anciens lui transmettaient au cours des rites d'initiation déterminaient définitivement son statut d'adulte.

Ce type de rites d'initiation n'existe plus dans nos sociétés contemporaines. Les jeunes sont laissés à eux-mêmes pour explorer la condition humaine, pour apprendre à se défendre et pour devenir des hommes ou des femmes accomplis. En fait, l'institution scolaire ne leur transmet pas de savoirs, qualifiés ici de «savoirs initiatiques», qui leur permettraient de devenir adultes, autonomes, responsables. En fait, l'éducation moderne les appelle à l'autonomie et à la responsabilité sans leur donner les outils symboliques pour y parvenir.

Dans certaines sociétés en voie de modernisation, les savoirs initiatiques sont parfois pris en charge par des autorités religieuses ou par le milieu familial. Mais dans les sociétés modernes du nord, l'institution religieuse a été chassée dans la vie privée. Les individus éprouvent une réelle gêne à confesser une appartenance religieuse. La religion est mal perçue, souvent comme un obstacle à la modernisation des mœurs. Par conséquent, le recours à la religion comme institution porteuse de sens n'accroche plus les individus qui se veulent modernes.

La question des savoirs initiatiques demeure entière. Tout enfant doit être mis en contact avec des savoirs qui le font humain, qui l'initient à la discipline de soi, qui le motivent à aller à la découverte de son monde intérieur et qui lui fournissent des outils symboliques pour combattre ses propres dragons. Quels savoirs devrait-on lui transmettre pour lui apprendre à calmer ses passions, à ritualiser son monde pulsionnel, à apprendre à supporter la frustration et la déception? Comment lui montrer à accepter les individus les plus fragiles et à assumer ses propres fragilités? Quels sont les savoirs qui pourraient le conduire à la maturité? Malgré le flottement sémantique au sujet du mot «maturité», on peut le définir en disant que c'est le moment dans la vie où les excuses de l'enfance ne suffisent plus. La maturité, c'est aussi la reconnaissance de ses responsabilités vis-à-vis les siens et d'autres plus jeunes, plus démunis. C'est aussi la sagesse des limites, surtout des limites de ses libertés individuelles. À la fin de sa scolarisation dans les systèmes d'éducation modernes, nombre d'adolescents n'ont pas eu la chance de discuter avec un sage, un «passeur» ou un «initiateur» des questions portant sur le sens de la vie, de la souffrance et de la mort. Ils sont laissés à eux-mêmes pour découvrir les savoirs que les anciens, dans les sociétés traditionnelles, transmettaient aux plus jeunes.

## **Conclusion**

Les systèmes scolaires contemporains doivent identifier des savoirs «initiétiques» qui concourent à humaniser les enfants, et leur proposer des outils symboliques pour trouver la paix d'esprit. L'école moderne peut remplir cette mission de socialisation et d'humanisation que si elle s'intéresse à la dimension initiatique des savoirs. Le défi de transmettre ces savoirs sous un mode universel, sans entamer les convictions des parents,

est très exigeant. Ces savoirs initiatiques devront s'ajuster aux valeurs des Lumières dominées par l'esprit critique, la culture intellectuelle et le goût de l'avenir. Ils devront également s'intégrer dans une culture intellectuelle qui permet de se connaître soi-même, de comprendre le monde et d'apprécier les grandes productions humaines. En somme, les adolescents pourront quitter l'école avec une maîtrise des savoirs qui les définissent comme «humains» appelés à réaliser un travail sur soi pour éviter d'être possédés par des monstres intérieurs.

Norbert Elias réfère aux premiers traités européens de civilité pour montrer comment s'élaborent et se propagent les nouvelles règles dans lesquelles les individus modernes vont se reconnaître. Il relève qu'entre 1525 et 1550, le terme de civilité prend le sens spécifique que nous lui attribuons de nos jours, à savoir un art de vivre avec les autres. Dans les ouvrages qu'il étudie, notamment *De civilitate morum puerilium* d'Érasme publié en 1530, la civilité concerne les manières externes de se comporter, c'est-à-dire l'aspect extérieur ou visible des relations avec autrui (salutations, coiffure, vêtement, éternuement, odeur corporelle, comportements dans les lieux publics, manières de se tenir, etc.). Elias observe que la civilité a pour objet de régler les interactions entre individus. Il va s'intéresser à l'intériorisation de ces règles. Par les rites de civilité, autant les enfants que les adultes apprennent à intérioriser des normes sociales qui touchent notamment à la contenance, la retenue, la bienséance, l'hygiène, le maintien corporel, la pudeur, etc. Ce sont toutes des normes qui contribuent à la fabrication de l'identité humaine dans lesquelles nous devrions aujourd'hui nous reconnaître.

Elias montre que le processus d'intériorisation des contraintes sociales opère principalement par imitation et identification d'un modèle considéré enviable ou désirable. Ce «modelage» affecte l'identité, la transforme. En fait, en se modulant sur l'identité d'un autre, un individu construit des nouvelles images et des nouvelles représentations de lui-même. En somme, la socialisation pour Elias est un processus par lequel les individus intériorisent des contraintes externes, moins par la répression que par l'arrangement de leur identité avec celle des autres.

Quel est le modèle d'humain valorisé par les systèmes scolaires modernes? Au-delà du bon citoyen autonome, souverain, capable de défendre ses idées avec des arguments dans une discussion arbitrée, ne faut-il pas offrir aux jeunes générations des nouveaux modèles d'identité humaine? Une identité qui assume les idéaux de la modernité, mais les dépasse pour accepter également les refoulés de la modernité. S'agirait-il alors d'un individu postmoderne capable d'équilibrer, dans une harmonie en tension, les valeurs des traditions, les idéaux de la modernité et les critiques postmodernes!

## Références

- ARENDDT, H. **La Crise de la culture**. Paris : Gallimard, 1972.  
 DURKHEIM, E. (1995/1922). **Éducation et sociologie**. Paris : PUF, 1995.  
 EHRENBERG, A. **La fatigue d'être soi**. Paris : Odile Jacob, 1998.  
 ELIAS, N. **La civilisation des mœurs**. Paris : Calman-Lévy, 1973.  
 GEBAUER, G.; WULF, C. **Jeux, rituels, gestes**. Paris : Anthropos, 2004.  
 JEFFREY, D.; LACHANCE, J.; LEBRETON, D. **Penser l'adolescence. Approche socio-anthropologique**. Paris : PUF, 2016.  
 JEFFREY, D. **Jeunes et djihadisme**. Québec : PUL, 2016.  
 JEFFREY, D. « Rites scolaires et identité d'élève ». *Formation et profession*, 21(1), 2013.  
 JEFFREY, D. « Mimésis et rituels dans l'anthropologie historique de Gunter Gebauer et de Christoph Wulf ». *Cahiers de la recherche sociologique*, 51, 2011.  
 LEBRETON, D. **Disparaître de soi**. Paris : Métailié, 2015.

- LASCH, C. **La culture du narcissisme**. Paris : Climats, 2000.
- MAFFESOLI, M. **La Conquête du présent**. Paris : PUF, 1979.
- MAFFESOLI, M. **Au creux des apparences**. Paris : Plon, 1990.
- MAFFESOLI, M. **Le Rythme de vie. Variation sur l'imaginaire post-moderne**. Paris : Table Ronde, 2004.
- MAALOUF, A. **Les identités meurtrières**. Paris : Livre de poche, 1998.
- MEIRIEU, P. **Frankenstein pédagogue**. Paris. ESF, 1996.
- PÉRIER, P. «Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination». *Recherches en Éducation*, 20, p. 42-51, 2014.
- VAN GENNEP, A. **Les rites de passage**. Paris : Picard, 1981.
- WULF, C. **Une anthropologie historique et culturelle. Rituels, mimésis sociale et performativité**. Paris : Téraèdre, 2008.

Recebido em: 03/07/2015  
Aprovado para publicação em: 18/05/2016