

sous la direction de
François Jacquet-Francillon
Denis Kambouchner

La crise
de la
culture
scolaire

puf

Sous la direction de
François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner

La crise
de la culture scolaire
Origines, interprétations, perspectives

Colloque organisé à l'initiative
du Département de Philosophie de l'éducation
de l'Institut national de Recherche pédagogique
et de l'École doctorale de philosophie
de l'Université Paris-I
avec le concours de l'IUFM de Franche-Comté

Sorbonne,
4, 5 et 6 septembre 2003



Presses Universitaires de France

SOMMAIRE

Introduction, *par François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner.* 1

PREMIÈRE PARTIE HISTOIRE ET DÉFINITIONS DE LA CULTURE SCOLAIRE

Formes de culture, programmes et pensée pédagogique à la fin de l'Antiquité, <i>par Philippe Hoffmann</i>	15
« Être licencié en paradis » : la prégnance du modèle scolaire au Moyen Âge d'après un sermon de Robert de Sorbon, <i>par Jean-Luc Solère</i>	45
Des humanités à la culture générale, les finalités de l'enseignement secondaire en perspective historique, <i>par Marie-Madeleine Comptère</i>	65
En quoi une culture peut-elle être scolaire ?, <i>par André Chervel</i>	77
Culture scolaire, culture orale, <i>par Françoise Waquet</i>	87
Les mutations récentes de la culture scolaire, <i>par François Jacquet-Francillon</i>	103

DEUXIÈME PARTIE CULTURE SCOLAIRE, PÉDAGOGIES ET POLITIQUE

La pensée pédagogique moderne : entre science et politique, <i>par Nathalie Bulle</i>	117
L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie, <i>par Guillaume Garreta</i>	141

Ouvrage publié avec le concours
du ministère délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche
et de l'IUFM de Franche-Comté

ISBN 2 13 054242 5

Dépôt légal — 1^{re} édition : 2005, novembre

© Presses Universitaires de France, 2005
6, avenue Reille, 75014 Paris

La crise de la culture scolaire

La crise de la culture scolaire comme crise de l'institution scolaire et du système d'enseignement, <i>par Hervé Boillot</i>	159
L'éducation morale, entre lettres et sciences : le moment Durkheim, <i>par Frédéric Keck</i>	179
Vertus intellectuelles et culture scolaire, <i>par Michel Le Du</i>	191

TROISIÈME PARTIE

LES DISCIPLINES ET LE CHOIX DES NORMES

Enseigner la littérature ?, <i>par Hélène Merlin-Kajman</i>	205
L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute, <i>par Anne-Marie Chartier</i>	227
Langues européennes : contre le dirigisme du laisser-faire, <i>par Jacques Darras</i>	263
Les mathématiques, la question scolaire et la culture, <i>par Jean-Michel Salanskis</i>	271
Grammaire et norme linguistique à la fin du XIX ^e siècle, <i>par Sophie Oliveau-Statius</i>	285
Culture générale et culture technique, <i>par Guillaume Le Blanc</i>	307

QUATRIÈME PARTIE

DÉMOCRATISATION ET CRITIQUE DES HIÉRARCHIES

Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire, <i>par François Dubet</i>	319
Pratiques de savoir et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ?, <i>par Jean-Yves Rochex</i>	331
Culture scolaire : mieux délimiter, mieux fonder, <i>par Samuel Johsua</i>	349
La crise de la culture scolaire comme problème philosophique, <i>par Denis Kambouchner</i>	355
Libération des femmes et éducation, <i>par Nicole Mosconi</i>	369
Culture scolaire, culture populaire, <i>par Alain Vergnioux</i>	385
Autorité, hospitalité, <i>par Laurence Cornu</i>	401

Sommaire

CINQUIÈME PARTIE

TABLES RONDES

L'École républicaine, vue d'aujourd'hui. Débat autour d'Antoine Prost, <i>avec Philippe Raynaud et Jean-Baptiste Rauzy</i>	433
Le nouveau problème de l'autorité. Débat autour d'Alain Renaut, <i>avec Frédéric Worms, Marie-Claude Blais et François Jacquet-Francillon</i>	457
Culture, enseignement, société. Débat autour de Marcel Gauchet, <i>avec Robert Damien, Laurent Jaffro et Pierre Statius</i>	479

Introduction

FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON
et DENIS KAMBOUCHNER

Le colloque dont est issu le volume qu'on va lire a trouvé son origine dans une réunion organisée au printemps 2001 à l'Institut national de recherche pédagogique entre diverses personnes intéressées au développement de la philosophie de l'éducation¹. Il était alors apparu qu'une rencontre substantielle, et centrée sur un des problèmes majeurs de l'histoire récente de l'enseignement, serait propre à signaler la nécessité de nouvelles recherches et de nouvelles confrontations dans ces matières, en même temps qu'à fournir des suggestions sur les évolutions futures de l'institution scolaire.

L'intérêt suscité par le colloque de septembre 2003 au-delà du monde universitaire – auprès des associations, des syndicats et d'une partie de la presse – a témoigné que ces anticipations n'étaient pas infondées. Avec un partenariat inédit entre plusieurs institutions

1. À cette réunion, organisée par Marie-Claude Blais et François Jacquet-Francillon, participèrent Claude Birman, Laurence Cornu, Sophie Ernst, Marcel Gauthet, Mara Goyet, Denis Kambouchner, Pierre-François Moreau, Philippe Raynaud et Frédéric Worms.

et structures de recherche (INRP, Département de philosophie de l'éducation ; Université Paris I, École doctorale de philosophie ; IUFM de Franche-Comté, Équipe de philosophie politique et morale de l'éducation), cette manifestation, clairement pluraliste et pluridisciplinaire, a présenté de fait plusieurs traits marquants, dont le premier fut sans doute l'atmosphère de discussion souvent soutenue mais toujours courtoise entre des interlocuteurs que tout, dans la marche des choses, tendait à éloigner les uns des autres¹.

Au contraire de ce qu'on prétend parfois, le débat français sur les problèmes de l'école est plutôt de bonne qualité, si l'on songe à la diversité des contributions qu'il suscite, à leur degré d'information et à l'énergie intellectuelle qui s'y investit. En revanche, les voies qu'il emprunte laissent très généralement à désirer : figées et ritualisées, respectueuses à l'excès des cloisonnements académiques, durcies par certains effets de médiatisation, elles paraissent au total aussi peu propres à garantir une approche méthodique des problèmes cruciaux qu'à favoriser une évolution réelle des opinions. Dans ces conditions, la moindre des choses, et la plus urgente, consistait à déjouer les préventions réciproques (celles, par exemple, qui subsistent souvent entre les représentants des disciplines traditionnelles et ceux des sciences de l'éducation), en installant au cœur des débats un problème sur lequel les oppositions de type idéologique (celle, par exemple, qu'on avance toujours si complaisamment entre

1. Ouvert par Emmanuel Fraisse, directeur de l'INRP, et Jean Gayon, directeur de l'École doctorale de philosophie de l'Université Paris I, le colloque de septembre 2003 a comporté des communications et interventions de Jean Baubérot, Claude Birman, Marie-Claude Blais, Hervé Boillot, Nathalie Bulle, André Chervel, Anne-Marie Chartier, Marie-Madeleine Compère, Laurence Cornu, Robert Damien, Jacques Darras, François Dubet, Sophie Ernst, Guillaume Garreta, Marcel Gauchet, Georges Haddad, Philippe Hoffmann, François Jacquet-Francillon, Laurent Jaffro, Samuel Johsua, Denis Kambouchner, Frédéric Keck, Guillaume Le Blanc, Michel Le Du, Hélène Merlin-Kajman, Nicole Mosconi, Sophie Oliveau-Statius, Antoine Prost, Jean-Baptiste Rauzy, Philippe Raynaud, Alain Renaut, Jean-Yves Rochex, Dominique Schnapper, Jean-Luc Solère, Pierre Statius, Alain Vergnioux, Françoise Waquet, Frédéric Worms. La présidence des séances a été assurée par Didier Deleule, Michel Fichant, Emmanuel Fraisse, Annick Jaulin, Laurence Loeffel, Pascal Ory et Philippe Raynaud.

« pédagogues » et « républicains ») ne pourraient aisément se reproduire. Tel est le rôle assigné au thème de la « crise de la culture scolaire », dont la définition et le choix appellent quelques mots d'explication.

La « crise de la culture scolaire », telle qu'elle a fait l'objet du présent colloque, peut être d'abord appréhendée comme une réalité française, corrélative des profondes transformations qui ont affecté notre système d'enseignement depuis une quarantaine d'années, et des nombreuses tensions qui traversent en conséquence l'institution scolaire. Chacun aura gardé à l'esprit les finalités explicites de ces changements : en portant à 16 ans le terme de la scolarité obligatoire (loi de 1959, entrée dans les faits en 1967) ; en créant une continuité de l'« ordre » primaire et de l'« ordre » secondaire, jusqu'alors séparés, et en instaurant une véritable école moyenne (CEG, 1959 ; CES, 1963 ; collège unique, 1975), ils garantissaient à tout élève, dans le cadre d'une nouvelle *démocratisation* de l'enseignement, la possibilité d'accéder aux études secondaires et d'effectuer un passage régulier de niveau en niveau jusqu'aux degrés les plus hauts. L'afflux des populations concernées, par vagues successives, aux portes des lycées puis des universités, engendra le phénomène de massification dont l'aspect positif fut ce qu'on appela l'« explosion scolaire » (avec ses milliers de collèges construits en une dizaine d'années). On sait également, par de nombreux travaux parmi lesquels se détachent ceux d'Antoine Prost, de quelles hésitations sur les structures et sur les formes de pédagogie l'institution du « collège unique » dut s'accommoder. Par « crise de la culture scolaire », nous entendons ici particulièrement l'aspect intellectuel de ces hésitations, et leurs répercussions dans l'univers de pensée et dans les pratiques des populations scolarisées.

La *culture scolaire* se donne certes d'emblée comme une réalité complexe, conjuguant un *ensemble de connaissances* (celles que l'institution scolaire, considérée dans tel de ses moments et de ses degrés, vise à transmettre par principe), un *ensemble de formes et d'habitudes intellectuelles* faisant système avec les premières, et enfin un *ensemble de références positives et de jugements de valeur*

prêts à être assumés. Cette complexité signifie que la culture scolaire est sensible à diverses formes de mutations, qui peuvent avoir leur origine très loin au-delà de l'institution. Si crise il y a, elle est donc nécessairement multifactorielle : elle fait intervenir aussi bien des phénomènes globaux comme la remise en cause des principes d'autorité dans la société moderne, ou la perte de crédit des idéaux humanistes de la culture personnelle, que des processus plus locaux et des décisions de nature pédagogique, comme l'introduction des « mathématiques modernes » au lycée dans le cours des années 1960, ou bien le caractère de plus en plus exclusivement formel des exercices préconisés sur les textes littéraires.

Admettons toutefois que la crise dont il s'agit se traduit à titre essentiel par un doute ou même une incertitude persistante sur *ce qui vaut* d'être enseigné ; par la mise hors d'usage de tout modèle déterminé de la formation générale ; et du même coup par un nouveau défaut de communication entre les enseignants, les élèves et leurs familles : ces difficultés auront été encore aggravées par l'absence prolongée de réflexion publique sur la catégorie de problèmes ainsi désignés. C'est ce déficit de réflexion qui frappe le plus dans la manière dont a été gérée en France, voici trente ou quarante ans, la « démocratisation » de l'enseignement secondaire. L'avènement des mathématiques comme discipline reine, le recul de l'étude des œuvres littéraires, le dépérissement des langues anciennes, le tournant communicationnel des langues vivantes, le nouvel accent placé sur les éléments structurels dans l'enseignement de l'histoire, l'abandon des travaux manuels au bénéfice d'une « technologie » assez incertaine : toutes ces mutations se produisirent comme d'elles-mêmes, sans discussions préalables, et sans susciter du côté de leurs promoteurs un véritable enthousiasme, ni, du côté de leurs adversaires, une protestation immédiate et considérable.

Que l'on songe, par comparaison, à ce qui advint à l'autre extrémité du *xx^e* siècle, avec la préparation de la grande réforme de 1902, qui implanta dans l'enseignement secondaire les sections modernes à côté des sections classiques. Le fait est d'abord qu'on avait disputé de ces sujets depuis fort longtemps – le problème

ayant surgi dès le Second Empire avec la « bifurcation » de Fortoul, puis avec les « cours spéciaux » de Duruy, et resurgi au début de la Troisième République, quand les remises en cause liées à la défaite de 1870 mobilisèrent des plumes telles que celles de Renan, de Michel Bréal ou de Jules Simon. Mais en outre, au cours de l'année 1899, la commission parlementaire présidée par l'ancien ministre Alexandre Ribot procéda à une vaste enquête, avec près de deux cents dépositions émanant d'ex-ministres de l'Instruction publique, d'académiciens, de professeurs du Collège de France et des différentes facultés (lettres, sciences, médecine ou droit), d'inspecteurs généraux, d'administrateurs (notamment proviseurs), de professeurs de lycées, mais aussi de représentants d'intérêts divers, enseignement libre, associations, sociétés corporatives, etc. ; à quoi s'ajoutèrent plusieurs centaines de réponses écrites à des questionnaires envoyés l'un aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, l'autre aux conseils généraux et le troisième aux chambres de commerce... le tout se trouvant consigné en cinq épais volumes.

S'agissant des réformes de la *V^e* République, d'une bien plus grande portée encore, que substitua-t-on à cette consultation en règle des autorités académiques et des corps constitués ? La réponse est : rien – si ce n'est, notamment à partir de 1981, une commande régulière de rapports adressée à telle personnalité ou à telle commission constituée *ad hoc*, et depuis 1998, le recours à des enquêtes d'opinion plus ou moins larges sur la base de questionnaires préélabores. Dans la longue suite de ces discussions, la Commission Bourdieu-Gros (1988) fut la première, mais aussi de fait la seule, à aborder de front la question de la substance de l'enseignement. Son rapport précédait de peu la mise en place du Conseil National des Programmes, qui fut, avec la création des Instituts universitaires de formation des maîtres, l'une des grandes innovations de la loi Jospin. Loin de se trouver replacé au milieu du système éducatif et académique (au sens où les fondateurs de la démocratie athénienne avaient placé le pouvoir *eis meson, au milieu* de la Cité...), le devenir de la culture scolaire dans l'ensemble de ses aspects était ainsi confié, par une décision d'ordre politique, à un comité restreint,

seul responsable de sa doctrine. Il était presque déjà dit que serait organisé, à quinze ans de là, un « grand débat national sur l'école » d'où universitaires, chercheurs, représentants du monde scientifique et du monde de la culture resteraient en tant que tels pratiquement absents.

Est-ce à dire que la crise française de la culture scolaire ait principalement relevé d'une causalité politique – avec la conjugaison fatale d'un certain volontarisme en matière de « démocratisation » et d'une certaine incurie s'agissant de la définition de nouveaux idéaux éducatifs ?

Le fait apparaît plus complexe. Politique, la crise l'est certainement dans ses ressorts primordiaux, si l'on compte avec le rapport très peu apaisé de la population française à son école, et avec le faisceau d'attentes contradictoires dont l'institution scolaire fait l'objet – y compris de la part de ses agents. On pourra assurément regretter que les problèmes à traiter n'aient pas donné lieu à une reconnaissance publique plus résolue : reste à savoir si cette irrésolution est plutôt une cause ou plutôt un effet de la crise dont il était question. Or la légitimité des choix culturels de l'école peut bien n'être pas mise en cause, lorsqu'elle l'est, en termes directement politiques : elle l'est néanmoins au sein d'une tradition politique où tout choix apparaît comme discutable, et où la divergence des intérêts paraît à chaque fois défier la conciliation. Si donc la crise française de la culture scolaire est en quelque sorte restée en souffrance, souvent évoquée, jamais affrontée, sans doute est-ce que le politique aura d'abord reculé devant cette complication.

Le politique – mais non pas lui seulement. Il faut bien le dire en effet : dans l'Université française et en général dans le monde scientifique et intellectuel, un intérêt actif pour les questions relatives à l'école reste, à tout prendre, assez minoritaire. Non que nous manquions d'historiens, de sociologues ou de didacticiens pour consacrer à ces questions la plus grande part de leurs recherches, ou de mathématiciens, de littéraires, de philosophes, etc., pour qui réfléchir sur le devenir de l'école relève d'une forme d'obligation civique. Mais, chez nombre d'esprits déliés, scepticisme et distance préva-

lent : soit qu'ils n'éprouvent pour la transmission scolaire qu'une curiosité fort modérée, soit qu'ils désespèrent d'infléchir par quelque proposition que ce soit l'évolution d'un système qu'ils perçoivent gigantesque et ingouvernable, assurément régi par des lois fatales, et tout à fait intolérant à l'exercice d'une quelconque autorité. Sur le chapitre de l'école, il arrive ainsi que les réflexions les plus utiles ne rencontrent guère qu'une indifférence polie, comme si les affaires concernées étaient connues pour être inextricables, en conséquence peu attrayantes, et peut-être avec cela passablement subalternes en comparaison d'autres intérêts.

Faut-il dès lors se résigner au désinvestissement public des questions relatives à la culture scolaire, qui seraient ainsi abandonnées au règne d'une obscure fatalité ? L'initiative de notre colloque résulte d'un pari tout contraire, avec pour le court terme, de la part de son comité d'organisation¹, une ambition que l'on peut caractériser comme suit : grâce à l'élargissement maximal de la palette de compétences et d'engagements intellectuels représentés par les participants, déplier au maximum les dimensions sous lesquelles le problème de la crise de la culture scolaire peut être abordé.

Cette ambition valait certes renonciation à une autre plus synthétique, et d'abord à l'idée qu'il soit possible d'indiquer pour l'issue de la crise autre chose que des directions éventuelles. Elle impliquait en revanche une double volonté : volonté de restituer aux problèmes posés leur consistance philosophique, en rendant à la crise moderne des modèles éducatifs et de l'autorité pédagogique une forme de nécessité qui vouera à l'insuffisance les explications de style trop purement politique ; volonté d'associer aussi étroitement que possible dans l'analyse de ces problèmes les contributions des différentes disciplines, et d'inscrire cette analyse dans un lieu intellectuel dégagé des querelles de territoire. Nous tenons pour dommageable que dans l'Université française, et pour des raisons qu'il

1. Participèrent à ce comité Claude Birman, Marie-Claude Blais, Laurence Cornu, Sophie Ernst, François Jacquet-Francillon, Laurent Jaffro, Denis Kambouchner et Pierre Stadius.

serait intéressant de détailler, la philosophie de l'éducation soit restée une spécialité confidentielle et quasi marginale, alors même que les grandes décisions de principe relatives aux missions de l'école, aux contenus des formations, aux méthodes privilégiées sont toutes à quelque titre des décisions philosophiques qu'une forme spécifique de réflexion aurait dû préparer. Mais nous tenons aussi que la philosophie de l'éducation à promouvoir ne saurait se borner à une approche purement spéculative de quelques problèmes traditionnels, et moins encore au commentaire renouvelé des textes classiques sur la question. Cette philosophie devra se vouloir pratique, et elle devra aller d'elle-même au-devant des contributions des autres disciplines pour témoigner non seulement qu'elle n'est indifférente à aucune source d'information et de conceptualisation, mais qu'elle est intrinsèquement recherche d'une œuvre commune, parce qu'il y a toujours eu du philosophique en dehors de la philosophie *stricto sensu*, et que les philosophes n'ont jamais eu le monopole de la pensée rigoureuse. Nous espérons que les contributions ici réunies délivreront l'image de cette ouverture et de ce partage.

Un mot s'impose enfin sur la définition et la structure du volume ici publié. Issu du colloque de septembre 2003, ce volume s'écarte sous deux rapports d'une simple publication de ses Actes.

D'une part, à notre regret, plusieurs textes de communications ou d'interventions aux tables rondes n'ont pu être recueillis. En revanche, on trouvera ici le texte d'une contribution qui n'avait pu être prononcée, ainsi qu'un texte sollicité *a posteriori* à partir d'une intervention faite au cours d'une des discussions. Par ailleurs, dans la perspective de la présente publication, plusieurs contributions ont été notablement remaniées et augmentées.

D'autre part, ces contributions ont été regroupées selon un ordre qui ne correspond que globalement à la distribution des différentes séances.

Une première partie (*Histoire et définitions de la culture scolaire*) entreprend d'examiner la formation des principales catégories de la culture scolaire, qui recouvrent d'une part les domaines de savoir qu'elle circonscrit à une époque et dans une société données

(exemple, les *humanités*), et, d'autre part, les notions communes qui caractérisent et organisent ces différents domaines (exemple : la notion de *culture générale*). Les contributions ici présentées s'attachent notamment à comprendre l'institutionnalisation de la culture scolaire. Elles y découvrent l'ensemble des processus non pas seulement gestionnaires mais créateurs de cette culture et des types d'autorité correspondants, ce qui explique leur efficacité sur le long terme.

Une deuxième partie (*Culture scolaire, pédagogies et politique*), met en rapport les conditions pédagogiques de la transmission scolaire avec les principes « politiques » qui ont pu et peuvent toujours la gouverner. Dans une telle causalité, la « pédagogie », dont l'avènement remonte sans doute à la Renaissance et au développement des *studia humanitatis*, ne renvoie pas d'abord à la rationalisation technique de méthodes, dispositifs, etc., mais à la traduction d'idéaux qui dessinent le commun d'une société, ou mieux, d'une *Cité*. C'est là une première manière de saisir, au-delà des évolutions bien connues des systèmes éducatifs, les contradictions qui désormais bouleversent les modes d'éducation dans toutes les sociétés démocratiques – par exemple la contradiction entre les fonctions socialisatrices de l'école et les espérances individualistes des familles, ou bien la distorsion entre les finalités intellectuelles et les finalités morales de l'enseignement.

Une troisième partie (*Les disciplines et le choix des normes*), interroge ces modes d'organisation internes de la culture scolaire que sont les *disciplines*, c'est-à-dire des cadres fondamentaux (de normes, de valeurs et de corrélations) dans lesquels sont programmées et articulées les connaissances prescrites. Pour pénétrer cette fois dans la crise telle qu'elle est appréhendée au jour le jour par les enseignants eux-mêmes, cette partie interroge l'évolution des cadres normatifs traditionnels des disciplines scolaires, et propose différents diagnostics pour ce qu'on peut appréhender comme leur transformation, voire comme leur effacement plus ou moins programmé.

La quatrième partie (*Démocratisation et critique des hiérarchies*) vaut peut-être encore davantage comme un appel à la

réflexion collective, et comporte pour ce faire des exposés dont on pourra estimer les positions divergentes – chose positive dès lors qu'il s'agit de s'engager sur la voie de la délibération et de la décision. Est ici en question la reconquête de ce qu'on pourrait appeler la question culturelle de l'école, après que l'histoire récente aura centré l'attention, de façon quasi exclusive, sur la question sociale – la démocratisation des études secondaires. Sans aucunement nier la pertinence d'une application systématique des principes de justice à l'éducation publique, ces diverses contributions démontrent la nécessité non seulement d'un rééquilibrage, mais d'une véritable refondation du débat sur l'égalisation démocratique, en relation avec l'affirmation des idéaux de culture ; relation réciproque, puisque ce qui a pu être dans le passé affirmation des idéaux de culture est dans le même temps appelé à se reformuler pour intégrer les exigences toujours renouvelées de la justice sociale.

Dans une cinquième et dernière partie, on a regroupé les actes de trois tables rondes. L'une d'elles, sur *L'école républicaine « vue d'aujourd'hui*, a réuni autour d'Antoine Prost et de ses travaux Philippe Raynaud et Jean-Baptiste Rauzy ; une autre, consacrée au *Nouveau problème de l'autorité*, a été centrée sur les thèses d'Alain Renaut, avec les contributions de Marie-Claude Blais, François Jaquet-Francillon et Frédéric Worms ; une troisième, intitulée : *Culture, enseignement, société*, a été l'occasion, pour Robert Damien, Laurent Jaffro et Pierre Stadius, d'interroger Marcel Gauchet sur sa conception des rapports entre ces trois sphères.

Comment a été ruiné l'équilibre éducatif ancien – typiquement républicain quoique issu des politiques antérieures du XIX^e siècle – entre des visées individualistes d'épanouissement des facultés humaines et la formation holiste d'une personnalité conformiste ; quel « sujet », porteur de quel système d'attentes, arrive désormais à l'école ; de quels principes de légitimité l'école d'aujourd'hui peut se prévaloir – tels sont quelques-uns des problèmes cardinaux que ces tables rondes ont permis d'aborder. Chacune pour sa part, elles auront contribué à confirmer ce qui n'aura que l'apparence d'une conclusion négative ; c'est à savoir : parvenus à ce qui semble bien

constituer la limite d'une certaine séquence historique, nous ne savons pas encore précisément ce que devrait et ce que pourrait être le programme scolaire d'une véritable éducation démocratique. Du moins est-il certain qu'en cette matière il y aura moins à restaurer qu'à réexaminer, et dans une certaine mesure à réinventer¹.

1. Que soient remerciés pour leur précieux soutien Mme Anne-Marie Perrin-Naffakh et M. Emmanuel Fraisse, ancienne directrice et directeur de l'INRP ; MM. Michel Kaplan et Pierre-Yves Hénin, ancien président et président de l'Université Paris I ; M. Jean Gayon, directeur de l'École doctorale de philosophie ; Mme Annick Jaulin, directrice de l'UFR de philosophie ; M. François Villien, directeur de l'UFR de Franche-Comté, ainsi que M. Pierre-Henri Tavoillot.

Première partie

Histoire et définitions
de la culture scolaire

Formes de culture, programmes et pensée pédagogique à la fin de l'Antiquité

PHILIPPE HOFFMANN*

L'exposé que je vais présenter ne prétend pas embrasser l'ensemble de l'Antiquité gréco-romaine, d'Homère aux débuts de l'Empire byzantin, et privilégiera un épisode final, mais exemplaire, de l'aventure de la « culture scolaire » dans le monde antique : celui qui s'est joué dans les « écoles » philosophiques néo-platoniciennes actives en Méditerranée orientale, dans un triangle joignant Athènes, Alexandrie et les régions de Syrie et de Haute-Mésopotamie aux IV^e-VI^e siècles de notre ère. Ces « écoles » semblent avoir connu un mode d'organisation et avoir fonctionné selon un concept de la « culture scolaire », des programmes strictement codifiés et une doctrine de la relation et de l'action pédagogiques qui étaient intimement liés à la philosophie de tradition « platonicienne » et qui furent l'ultime refuge de la culture *hellène*, c'est-à-dire du paganisme finissant, arc-bouté en une ultime tentative de réaction contre la christianisation définitive de l'Empire.

* École pratique des Hautes Études, Paris.

Quelques mots, tout d'abord, sur ce que l'on pourrait appeler le climat de cette culture hellène tardo-antique¹. L'Antiquité dite « tardive » représente un monde bien différent de l'Antiquité « classique » : un monde où l'on ne rit guère, très éloigné de l'atmosphère de plaisanterie parfois mordante dont sont empreints les entretiens menés jadis par Socrate dans les rues, les boutiques ou les gymnases d'Athènes. Une comparaison, même rapide et forcément simplifiée, des deux univers, est un préalable nécessaire.

Dans le monde classique, la Cité est l'institutrice première. Et l'éducation, par la double action de la gymnastique et de la musique, s'attache à la fois au corps et à l'âme du jeune homme qu'elle s'attache à parfaire². Homère est le maître premier – c'est avec lui que l'on apprend à lire et à écrire –, les poètes sont sources de sagesse, et les spectacles de tragédies et de comédies rassemblent et instruisent la Cité tout entière. L'antinomie, symbolisée par les noms d'Isocrate et de Platon, entre la rhétorique et la philosophie, est une opposition elle-même d'essence philosophique : Isocrate est hostile aux spéculations abstraites et à l'« éristique », il est soucieux d'asseoir sur la littérature et l'éloquence un programme de formation qui vise à façonner le jugement d'un homme appelé à prendre des décisions, notamment politiques, dans l'univers de la contingence, tandis que Platon fonde sur la science des Formes et des Valeurs – et au-delà même sur la saisie de l'Idée du Bien – une politique indissociable d'un savoir dialectique lui-même conditionné par un long cursus propédeutique. Isocrate et Platon

1. Trois lectures parmi beaucoup d'autres : Peter Brown, *The World of Late Antiquity, from Marcus Aurelius to Muhammad*, Londres, 1971 (trad. française : *La Toge et la mitre. Le monde de l'Antiquité tardive, 150-750 apr. J.-C.*, Paris, 1995) ; du même auteur, *The Making of Late Antiquity*, Harvard University Press, 1978 (trad. franç. : *Genèse de l'Antiquité tardive*, Paris, 1983) ; et Pierre Chuvin, *Chronique des derniers païens. La disparition du paganisme dans l'Empire romain, du règne de Constantin à celui de Justinien*, Paris, 1990.

2. Citons d'emblée le livre classique de Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. I. *Le monde grec*, Paris, Éd. du Seuil, 1948, facilement accessible dans la collection « Points. Histoire ». On y trouvera notamment deux remarquables chapitres sur Platon et Isocrate.

s'opposent eux-mêmes au mouvement multiple des sophistes, mais tous s'interrogent sur la possibilité d'enseigner la « vertu politique » qui formera le citoyen. La formation du citoyen ou de l'homme politique est la finalité commune, sous des formes diverses, à travers les options théoriques et politiques différentes des uns et des autres – on sait l'hostilité de Platon à la démocratie –, de tous les acteurs de la vie intellectuelle à l'âge classique : sophistes, orateurs, philosophes. La posture idéale est celle qui consiste, pour un citoyen de la Cité démocratique, à se lever pour monter à la tribune et « conseiller la Cité » sur ce qu'il est juste et utile de faire : pour cela il faut tout à la fois du jugement, de la culture et du savoir, une capacité à user des *opinions* partagées par le corps des citoyens, mais aussi la maîtrise de la parole délibérative et persuasive. Persuader les hommes par une argumentation : telle est la fonction majeure du *logos* grec. Le style de vie « politique » (*bios politikos*) est l'idéal commun que le fameux « démon » interdit à Socrate d'embrasser, en une rupture inaugurale : la philosophie comme choix de vie fondamental se définit chez Socrate par le refus du *bios politikos*, et l'œuvre de Platon, en rupture elle-même avec l'exemple socratique, s'attachera ensuite à fonder la politique sur la dialectique comprise comme science des Idées.

L'essor des savoirs positifs est l'un des traits majeurs du « miracle grec » à l'âge classique. L'esprit de la sophistique n'y est pas étranger, et les réflexions sur le langage et ses usages donnent déjà le branle à la théorie rhétorique, à la dialectique et à la grammaire. Les auteurs du corpus hippocratique fondent la médecine, et l'on assiste à l'invention de l'histoire avec l'*Enquête* d'Hérodote et l'analyse rationnelle à laquelle Thucydide soumet la guerre du Péloponnèse. L'Académie de Platon et le Lycée d'Aristote sont à bien des égards ce que nous appellerions aujourd'hui des centres de recherche. L'œuvre de Platon (et notamment le programme pédagogique de la *République*, livre VII) nous fait entrer dans le foisonnement des sciences mathématiques : arithmétique, géométrie, mais aussi astronomie et musique (on connaît l'inscription qui gardait, dit-on, l'entrée de l'Académie : « Que nul n'entre ici s'il n'est géo-

une véritable vie commune : ce qu'exprime le mot *sunousia* (litt. « être-avec »), c'est-à-dire la *sunousia* du maître et des disciples, et des disciples entre eux. La relation duelle, et personnelle, du Maître et du Disciple est historiquement fondamentale, plus ancienne que celle du professeur et de ses élèves (au pluriel), et ces structures relationnelles qui sont des structures d'autorité, ont aussi des corrélats affectifs, l'amour et l'amitié¹.

Outre sa doctrine et son style de vie, une « école » a un fondateur (Platon, Aristote, Zénon, Chrysippe, Épicure...) à qui elle doit ces éléments d'identité, et dont elle conserve et étudie fidèlement les œuvres écrites : la base des leçons données dans l'« école » consiste en une exégèse de ces textes, qui font autorité et dont bien souvent l'explication sert de laboratoire aux productions dogmatiques, parfois innovantes. La lecture du texte commenté est accompagnée de la lecture de commentaires déjà produits sur ce texte. Un exemple très vivant de cette méthode d'enseignement est offert par la *Vie de Plotin* due à Porphyre, qui décrit en ces termes le travail de son maître :

« Sont mêlées dans ses ouvrages, sans que l'on s'en aperçoive, les doctrines stoïciennes aussi bien que péripatéticiennes ; s'y trouve fréquemment employé aussi le traité d'Aristote *Métaphysique*. Il n'ignorait rien de ce que l'on appelle théorème, que ce soit en géométrie, arithmétique, mécanique, optique ou musique ; lui-même cependant n'avait pas été préparé à travailler à fond ces disciplines. Dans ses cours, il se faisait lire les commentaires, par exemple ceux de Sévérus, de Cronius, de Numénius, de Gaius ou d'Atticus [*platoniciens*], et parmi les Péripatéticiens ceux d'Aspasius et d'Alexandre, d'Adraste et d'autres auteurs en fonction du sujet. Mais Plotin n'empruntait absolument rien à ces commentaires, il était au contraire

1. Ilsetraut Hadot, « The spiritual guide », dans *Classical Mediterranean Spirituality : Egyptian, Greek, Roman* (volume édité par A. H. Armstrong) [coll. « World Spirituality : An Encyclopedic History of the Religious Quest », 15], New York 1986, p. 436-459, a bien souligné, après d'autres, l'importance de la notion de « guide spirituel », qui excède le périmètre de l'éducateur ou du philosophe, et qui met en jeu les deux facteurs décisifs que sont l'autorité et l'amitié. – On soulignera en passant la dimension pédagogique et formatrice de la relation *pédérastique* entre un homme mûr et un jeune homme.

personnel et indépendant dans sa réflexion théorique, apportant dans ses investigations l'esprit d'Ammonius. Il achevait rapidement et, après avoir donné en peu de mots le sens d'une théorie profonde, il se levait. »¹

À la suite de ces explications de textes, qui constituaient en principe la première partie du cours de philosophie, se déroulait la *diatribè*, c'est-à-dire une discussion libre au cours de laquelle des questions étaient posées au maître, des points de doctrine étaient réexaminés : un exemple très vivant de telles *diatribai* est offert par les « Entretiens » d'Épictète.

* * *

La pratique de la pédagogie dans l'Antiquité met en œuvre quelques conceptions précises, thématiques par certains auteurs, acceptées par tous. Quatre traits, tout d'abord, caractérisent les techniques de formation de la Grèce classique, et peuvent être considérés comme des éléments invariants dans toute l'Antiquité. Ils se laissent résumer en quatre mots : la vie, l'oralité, la mémoire, l'autorité. Nous leur ajouterons une triade : la « nature », l'« instruction », et l'« exercice » (ou triade de la *paideia*) – triade considérée par la plupart des auteurs anciens comme structurant toute action éducative possible.

En premier lieu, la « formation » (le mot grec est *paideia*) n'est pas seulement affaire de discours (*logos*), mais aussi d'exercice et de vie : la philosophie, par exemple, est un « mode de vie » (*bios*) qui résulte d'un choix fondamental, consiste en l'adoption d'habitudes déterminées, est conforté par l'imitation active de modèles exemplaires (un maître, la figure de Socrate...) et se réalise à chaque instant de

1. Porphyre, *Vie de Plotin*, 14, 4-18. Traduction : Luc Brisson *et al.*, *Porphyre. La Vie de Plotin*, II (coll. « Histoire des doctrines de l'Antiquité classique », 16), Paris, 1992, p. 154-157 et commentaire p. 262 sq. – On lira à ce propos une étude fondamentale de Marie-Odile Goulet-Cazé, « L'arrière-plan scolaire de la "Vie de Plotin" », dans Luc Brisson *et al.*, *Porphyre. La Vie de Plotin*, vol. I, *Travaux préliminaires et index grec complet* (coll. « Histoire des doctrines de l'Antiquité classique », 6), Paris, 1982, p. 229-280 (notamment p. 262-270 sur les cours de Plotin).

l'existence¹. Il ne suffit pas de connaître les éléments essentiels d'une doctrine, fût-elle éthique : ce qu'il faut, c'est en faire – par l'exercice et la vie même – les normes vivantes, intériorisées et éprouvées, de la conduite. A des titres divers, on peut dire que la polarité du *discours* philosophique et de la *vie* philosophique s'observe dans toutes les écoles : le discours d'enseignement s'ordonne à la *vie*, car philosopher, c'est apprendre à vivre, car la philosophie doit tendre à styliser la vie même, en tous ses détails et à chaque moment.

En deuxième lieu, il faut souligner qu'à ce primat de la *vie* est lié un privilège de l'oralité et de la mémoire. Il y a certes une grande distance entre la condamnation platonicienne de l'écriture dans le *Phèdre*, la pratique même de Platon – écrivain philosophe – et la quantité immense des écrits des successeurs néo-platoniciens de Platon ; et le rapport de la tradition platonicienne à l'écrit et à l'écriture est une question complexe, que nous ne pouvons traiter ici. Mais disons, pour faire vite, que la dimension de la « vie commune » (*sunousia*) et le caractère personnel de la relation pédagogique – un professeur étant toujours, à des titres divers, un guide spirituel – ont dû maintenir à l'oralité, dans toute l'Antiquité, un privilège certain. Quant au rôle de la mémoire – l'on sait que Platon a fortement opposé un usage philosophique de la mémoire « vive » à la mnémotechnie des sophistes et à la simple remémoration per-laquelle il faut faire intervenir les réalités du livre antique² : tant que la forme du livre fut le *volumen*, il demeurait difficile de repérer les textes, de vérifier une référence, et l'invention du *codex*, à partir du 1^{er} siècle de notre ère, modifia profondément les conditions d'accès aux textes mêmes. Mais il est certain que la mémorisation

1. Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, 1995, montre que tout au long de l'Antiquité la philosophie a été pratiquée comme un « mode de vie » reposant sur une conversion radicale de notre regard sur le monde, sur l'adoption d'une manière déterminée, et intérieure, d'être-au-monde (universalisation, conscience « cosmique », vie selon certaines valeurs dans la recherche de la conformité à la Nature, etc.).

2. Lire à ce propos Jean Irigoin, *Le livre grec, des origines à la Renaissance*, Paris (BNF, Conférences Léopold Delisle), 2001, p. 9-73.

d'Homère, des poètes, et des diverses autorités fut la norme pendant toute l'Antiquité – bien différente, sur ce point comme sur d'autres, des conceptions plus ou moins implicites de nos contemporains !

Enfin, dans un autre registre, il faut insister sur la notion multiple d'*autorité*. Dans l'Antiquité, il n'y a pas d'éducation sans une relation autoritaire entre l'enseignant et l'enseigné, et l'on sait que cela incluait même le recours aux châtiments corporels¹. Nous verrons d'ici peu, dans le contexte plus précis des écoles néo-platoniciennes, que la notion d'autorité reçut un contenu riche et divers : une conception « absolue » de la Vérité, et des textes faisant « autorité », ne pouvait que conférer une « autorité » à la fois sociale, personnelle, intellectuelle, religieuse aussi, au Maître qui détenait un savoir précieux. En un autre sens, et à une époque plus ancienne, Pythagore peut être décrit comme un maître « charismatique », au sens wébérien du terme, exerçant une domination sur la communauté formée autour de lui².

Les Anciens se sont enfin accordés pour dire qu'il n'y a pas d'éducation possible sans une « triade », fondamentale, reconnue comme telle tout au long des siècles, et que l'on peut nommer la triade de la *paideia* : Nature-Doctrine-Exercice, *natura-doctrina-usus* ou *phusis-didakhè-askèsis/gumnasium*³. Pour qu'un acte éduca-

1. Lire par exemple A.-J. Festugière, *Antioche païenne et chrétienne. Libanius, Chrysostome et les moines de Syrie* (Bibliothèque des Écoles Françaises d'Athènes et de Rome, fasc. 194), Paris, 1959, p. 111-112 : Libanius lui-même (IV^e siècle) fouettait ses élèves dans le cas de fautes scolaires.

2. Cela a été montré dans le remarquable article de Constantinos Macris, « Pythagore, un maître de sagesse charismatique de la fin de la période archaïque », dans G. Filoramo (éd.), *Carisma profetico, fattore di innovazione religiosa* (coll. « Le Scienze Umane, II Sezione : Atti del Centro di Alti Studi in Scienze Religiose di Piacenza », 3), Brescia, 2003, p. 243-289.

3. Ph. Hoffmann, « La fonction des prologues exégétiques dans la pensée pédagogique néoplatonicienne », dans B. Roussel et J.-D. Dubois (éd.), *Entrer en matière* (coll. « Patrimoines ». Religions du Livre), Paris, Éd. du Cerf, 1998, p. 209-245 (voir p. 225-227). Pour les liens multiples de cette triade avec d'autres aspects de la pensée philosophique, voir Pierre Hadot, « Être, vie, pensée chez Plotin et avant Plotin », dans *Les sources de Plotin* (Entretiens sur l'Antiquité Classique. Fondation Hardt. Tome V), Vandœuvre-Genève, 1960, p. 107-157 ; repris dans *Plotin, Porphyre. Études néoplatoniciennes*, Paris, 1999, p. 127-181 (spéc. p. 141-147).

tif soit réalisé, ces trois conditions doivent être remplies. La « nature » de l'enseigné doit être heureusement disposée à recevoir l'enseignement, il doit être doué, c'est-à-dire naturellement apte à profiter de ce qui lui est dispensé. Ensuite, le contenu de savoir – la « doctrine » – doit être solide et bien structuré, selon la vérité scientifique ou technique de la discipline enseignée. Mais un point essentiel est le troisième : c'est l'exercice, la *gymnastique* que pratique l'enseigné sous la direction du maître. Cette *askèsis* – le mot couvre un champ qui s'étend depuis les exercices d'apprentissage de tout savoir jusqu'aux « exercices spirituels » philosophiques, notamment stoïciens et platoniciens¹ – permet aux principes d'une science ou d'une technique d'être assimilés, de pénétrer le sujet jusqu'à le transformer intimement par *innutrition*, en créant en lui une disposition fondamentale – capacité, vertu, *habitus*.

Un passage du discours *Sur l'échange* d'Isocrate (IV^e siècle avant J.-C.) formule de la manière la plus claire une telle conception, précisant au passage les qualités requises des maîtres comme des disciples, et appliquant ces considérations au cas privilégié de la rhétorique :

« ... ceux qui excelleront plus tard, soit dans les discours, soit dans l'action, soit dans tout autre genre d'occupation, doivent tout d'abord être heureusement doués (*pephukénai kalôs*) pour le travail qu'ils ont choisi, puis avoir reçu l'instruction (*paideuthênai*) et la science (*epistêmè*) qui conviennent à cet objet, en troisième lieu être rompus et familiarisés (*gumnasthênai*) à leur usage (*khreia*) et à leur pratique (*empeiria*) ; car c'est par ces moyens qu'en tout genre d'activité on arrive à être parfait et à surpasser de beaucoup les autres. De tout cela, ce qui convient aux professeurs et aux élèves, c'est en particulier pour ces derniers d'apporter à l'étude les qualités naturelles nécessaires (*phusis*), pour les autres, d'être capables d'instruire (*dunasthai paideusai*) ces élèves bien doués, et en commun pour

1. P. Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris 1993 ; nouvelle édition revue et augmentée (avec une préface d'Arnold I. Davidson), Paris, Bibliothèque de l'« Évolution de l'Humanité » (Albin Michel), 2002. – On lira par exemple Épictète, *Entretiens*, III, 2 (« À quoi doit s'exercer celui qui veut progresser... »), et III, 12 (*Peri askèsèôs*, « De l'exercice »).

tous, c'est l'exercice (*gummasion*) qui mène à l'application pratique (*empeiria*) ; car il faut que les uns dirigent attentivement leurs disciples et que ceux-ci observent avec un soin énergique les conseils qu'on leur donne. Voilà donc ce que nous disons pour toutes les professions.

« Mais si quelqu'un laissait de côté le reste pour me demander ce qui est le plus indispensable à l'éducation oratoire, je lui répondrais que les qualités naturelles ne peuvent être surpassées et l'emportent de beaucoup sur les autres. Car, si quelqu'un possède un esprit capable d'invention, d'instruction (*matheîn*), de labeur (*ponêsai*) et de mémoire (*mnèmonèusai*), une voix et une netteté de diction telles que non seulement ses paroles, mais leur heureuse disposition puisse contribuer à convaincre ses auditeurs, s'il a en outre de la hardiesse, non pas celle qui témoigne de l'impudence, mais celle qui s'accompagne de réserve (...), qui ne sait pas qu'un tel homme, recevant une éducation, je ne dis pas achevée, mais superficielle comme tout le monde peut l'avoir, deviendrait un orateur comme je ne sais s'il y en eut jamais en Grèce ? »¹

La suite du texte met en valeur le fait qu'une heureuse nature ne suffit pas : sans l'exercice, les dons restent vains, et la perfection éducative est atteinte par la conjonction de ces deux conditions, plus décisives en un sens que la troisième – la « doctrine ». On aura noté au passage, à propos de la rhétorique, l'importance des qualités physiques : la force de la voix (*phônè*) de l'orateur, dans une société ancienne, est une condition *sine qua non* pour l'exercice de la parole en public.

D'une manière plus générale, il appartient au maître de reconnaître et de sélectionner les jeunes gens d'« heureuse nature » (*euphueîs*), qui pourront profiter de l'enseignement reçu². Épictète illustre cette idée à l'aide de deux images frappantes :

« Il n'est point facile de pousser à la philosophie les jeunes gens mous (*malakoi*), pas plus qu'on ne peut prendre du fromage à l'hameçon. Au contraire, les jeunes gens bien doués (*euphueîs*), même si on essaie de les

1. Isocrate, *Sur l'échange*, § 187-190, traduction G. Mathieu (CUF, vol. III, p. 149-150).

2. Sur ce point, cf. I. Hadot, « The Spiritual Guide », cit., p. 449-450 : « Selection of the Students ».

détourner, s'attachent plus fortement à la raison. Aussi Rufus, la plupart du temps, essayait de les détourner, usant de cette épreuve (*dokimastèrion*) pour discerner les natures heureusement douées (*euphueis*) de celles qui ne le sont pas (*aphueis*). Il disait en effet : "Une pierre, même si on la lance en l'air, retombe sur la terre en vertu de sa propre nature. Ainsi le jeune homme bien doué (*euphuès*), plus on le rebute, plus il penche vers l'objet auquel le porte sa nature." »¹

Telle est, par exemple, la fonction du « démon » qui détourne Socrate des jeunes gens qui ne pourraient s'améliorer en dialoguant avec lui.

* * *

Une question récurrente, dans la pensée antique, est la question de savoir s'il convient – et s'il est même possible – d'enseigner à tous les hommes le savoir, et surtout la vertu. Une position « démocratique » extrême est défendue, au V^e siècle, dans la sophistique : la vertu, comprise comme vertu *politique*, peut s'enseigner, et tous les hommes sont susceptibles de recevoir cet enseignement – moyennant un salaire demandé par le sophiste. Protagoras déclare ainsi devant Socrate :

« ... les Athéniens acceptent, ce qui est tout à fait normal, le conseil de n'importe quel homme en matière d'excellence politique (*arètè*), dans la mesure où ils considèrent que chacun y a part ; (...) à leurs yeux, cette excellence politique n'est pas naturelle (*phusei*) ni ne survient au petit bonheur, mais (...) elle s'enseigne (*didakton*) et n'advient à un homme que par l'exercice (*epimeleia*)... »²

Contre cette position, l'on peut dire que l'aristocratie platonicienne se prolongera jusque dans l'Antiquité tardive, et deviendra

1. Epictète, *Entretiens*, III, 6, 9-10 ; traduction J. Souilhé, CUF, vol. 3, p. 26.
2. Platon, *Protagoras*, 323 c (traduction Frédérique Ildefonse, GF, p. 88). – Ménon pose clairement les termes du problème : « Pourrais-tu me dire, Socrate, si la vertu s'acquiert par l'enseignement ou par l'exercice, ou bien si elle ne résulte ni de l'enseignement ni de l'exercice, mais est donnée à l'homme par la nature, ou si elle vient de quelque autre cause encore ? » (*Ménon*, 70 a ; traduction Croiset, CUF).

la position théorique des lointains successeurs de Platon, ceux que nous appelons les « néo-platoniciens » : seuls sont appelés à l'instruction les *euphueis*, et eux seuls sont « dignes » (*axioi*) de ce qui est une véritable *révélation*. Sans entrer dans les détails d'une définition de la « bonne nature » philosophique (*euphuia*) qui s'articule chez Platon avec le thème du « choix de vie » fondamental effectué par l'âme (*Livre X de la République*) et avec le thème du classement hiérarchisé des formes de vie, exposé par exemple dans le *Phèdre* (248 c - 249 b) et lui-même lié à la doctrine de l'incarnation de l'âme et à la métempsycose, il faut dire que le dogme de l'*euphuia* est essentiel à la pensée pédagogique de l'Antiquité. Corrélativement, la Vérité est chose précieuse, qui ne doit pas être divulguée, et ne saurait être transmise qu'aux âmes qui en sont « dignes », celles que leur qualité naturelle et leur état de préparation rend aptes à recevoir une telle révélation. Dans une telle perspective, enseigner, transmettre le savoir, c'est « initier » : le schéma mystérieux, éleusinien, est récurrent dans la littérature grecque, et le champ sémantique de l'initiation (*muomai, mustès*) pénètre le lexique de la *paideia*. L'obscurité est valorisée : elle est comme le voile qui dérobe aux regards, dans un temple, les statues divines, et un exemple fameux est offert par les « symboles » des Pythagoriciens – formules brèves et obscures recelant des préceptes. L'obscurité est aussi l'occasion de pratiquer, pour la percer, une gymnastique intellectuelle qui développe dans l'esprit la vertu de « perspicacité » (*agkhinoia*) et affermit la pénétration de l'étudiant. Voile protecteur et occasion d'*askèsis*, l'obscurité – celle des symboles pythagoriciens, du style aristotélien ou des mythes platoniciens – est un trait marquant, et nécessaire, de l'écriture philosophique¹.

La fin de l'Antiquité insistera beaucoup sur l'origine « divine » de la Vérité – de la vérité philosophique en l'occurrence. (Telle est la

1. Sur cette question, voir par exemple I. Hadot, Ph. Hoffmann et al., *Simplicius. Commentaire sur les « Catégories »*. Fascicule I (coll. « Philosophia Antiqua », 50), Leyde, etc. 1990, p. 13-14 et 113-122 (« ... les raisons de l'obscurité d'Aristote »).

position néo-pythagoricienne et néo-platonicienne.) Révélée, et de ce fait objet d'une initiation mystérique, la Vérité vient des dieux ou des « hommes divins », les *theioi andres* qui dominent le paysage philosophique des derniers siècles de l'hellénisme. Elle a un caractère absolu et n'a pas d'histoire – il n'y a, du moins, qu'une histoire de son explicitation. La Vérité est donnée dans des textes écrits – les œuvres, par exemple, des fondateurs d'écoles – ou dans des formules orales, comme le *sens* de formes littéraires qui s'offrent à l'exégèse (Plotin, ainsi, affirme n'être que l'interprète des anciennes doctrines de Parménide et de Platon [*Enn.* V, 1, chap. 8])¹. Et l'exégèse est, avec la notion d'« autorité », la clé de voûte du système tardo-antique du savoir et de l'enseignement. Les textes canoniques – dialogues de Platon, traités d'Aristote, œuvres des fondateurs du Portique ou du Jardin – font autorité, sont des *autoritates* (déjà pointe la signification riche et ample des *auctoritates* du Moyen Âge), et leur autorité est relayée par celle, institutionnelle et personnelle, du Maître, qui a vu la Vérité et détient, dans l'orthodoxie doctrinale, l'art d'interpréter les textes. Un maître tel que Proclus est qualifié de « *agathoeidestatos* », c'est-à-dire : « au plus haut point semblable au Bien » ; il est comme le Vicaire du Bien parmi les hommes et à ce titre le *diadoque* (= successeur) de Platon à la tête de l'école néo-platonicienne était investi de la plus haute autorité.

Un auteur majeur du VI^e siècle, Simplicius, explique ainsi qu'un professeur se distingue des parents en tant que ceux-ci sont causes pour nous de l'existence, de l'être, tandis que celui-là est cause pour nous de notre *être-bien* : c'est-à-dire tout à la fois cause de la participation au Bien à laquelle nous fait accéder la formation éthique et théorique qu'il délivre, et cause du bonheur qui en résulte. Aussi, conclut Simplicius, nos devoirs à l'égard des maîtres sont plus élevés

1. Sur toute cette question, voir Pierre Hadot, « Théologie, exégèse, révélation, Écriture, dans la philosophie grecque », dans M. Tardieu (éd.), *Les règles de l'interprétation*, Paris, 1987, p. 13-34 ; article repris dans *Études de Philosophie Ancienne*, Paris, 1998, p. 27-58.

que ceux qui sont dus aux parents... sauf si ceux-ci sont, au sens propre, édifiants, c'est-à-dire s'ils nous instruisent dans les voies du Bien :

« Si l'on envisage les devoirs que nous devons accomplir à l'endroit des maîtres qui nous enseignent la bonne conduite, disons que ce sont à peu près les mêmes que ceux que nous devons à nos parents, avec sans doute une sorte d'intensité supplémentaire : parce que ces éducateurs prennent soin précisément non pas de notre corps, mais de nous-mêmes, et ils ne se conforment pas non plus à une nécessité qui serait celle de la Nature – comme font les parents, aussi bien chez les vivants privés de raison que chez les hommes –, mais ils obéissent à une intention bonne qui imite la Bonté du Dieu, et fait remonter les âmes tombées dans le devenir, en leur faisant faire retour là-bas, au lieu d'où elles ont procédé. Les devoirs à l'égard de nos maîtres sont plus nombreux parce qu'il nous faut obéir sans discuter à tous les ordres qu'ils nous donnent, comme si c'était le Dieu lui-même qui donnait ces ordres : car le maître qui nous enseigne nos devoirs naturels ne nous donnera aucun ordre qui ne tende à ce but. S'il se trouve, par ailleurs, que nos parents sont aussi des maîtres qui nous enseignent la bonne conduite, alors, ces deux relations se rejoignant, il nous faut rendre aussi nos devoirs à nos parents à la fois en tant que parents et en tant que maîtres, en les adorant comme une sorte d'image divine : car, tout comme le Dieu, ils ont été causes pour nous et de notre être et de ce que nous vivons de belle manière. »¹

La pensée pédagogique du XX^e siècle s'est souvent réclamée de la démarche socratique, et de la maïeutique, pour justifier certaines de ses intuitions : il ne faut pas réduire l'Antiquité à Socrate et au questionnement de celui qui feignait de ne rien savoir, et il faut accorder la plus grande importance à la pensée pédagogique de l'Antiquité tardive – dont le Moyen Âge fut à bien des égards l'héritier –, qui avait souligné le caractère fondamentalement dissymétrique de la relation pédagogique. L'enseigné ne saurait être l'égal de l'enseignant, et puisque l'enseignement est le prolongement naturel, et

1. Simplicius, *Commentaire sur le Manuel d'Épictète*, p. 86, 1-19 Dübner = XXXVII, 140-154 (144-146), p. 351 éd. I. Hadot.

comme la vérification, de la *théôria* philosophique¹, l'enseignant et l'enseigné représentent, dans le cadre d'une doctrine aristotélicienne de l'homonymie du Bien, le Bien dans les deux catégories de l'*agir* et du *pâtir*².

L'activité d'interprétation des textes par des maîtres investis d'une autorité telle que nous venons de la décrire devient ainsi la forme majeure de la recherche et de l'enseignement dans les écoles philosophiques : elle est le cadre de production des doctrines – qui se développent à partir de l'exégèse des textes canoniques, à partir des difficultés d'interprétation soulevées par ces textes et des solutions apportées à ces difficultés, et à partir aussi des faux-sens, contresens et déviations diverses infligés aux textes³.

Le disciple de Proclus, Marinus, nous a conservé l'emploi du temps d'une journée de Proclus, ce qui nous permet de comprendre la place de l'explication des textes dans le *style de vie* quotidien qui caractérisait l'école néo-platonicienne d'Athènes⁴. Au lever du jour, Proclus rendait hommage, par une prosternation, au Soleil, qui est le « rejeton » du Bien (Platon, *République*, VI, 507 a 3), ou son analogue visible (509 b 2-10, d 2-3). Les premières heures de la matinée étaient occupées par l'explication des auteurs du programme philosophique néo-platonicien, organisé autour des « petits mystères » de la Philosophie (Aristote) et des « grands mystères » (Platon). Marinus précise que Proclus donnait dans la même journée au moins cinq leçons d'explication de textes. La pratique de

1. Aristote, *Métaphysique*, A, 1, 981 b 7-10 ; A, 2, 982 a 12-14 et 28-30 ; cf. *Éthique à Nicomaque*, VI, 3, 1139 b 25-26 ; *Rhétorique*, I, 1, 1355 a 26.

2. Aristote, *Éthique à Eudème*, I, 8, 1217 b 32-33 (cf. *Physique*, III, 3, 202 a 31 - b 22).

3. Pierre Hadot, « Philosophie, exégèse et contre-sens », dans *Akten des XIV. internationalen Kongresses für Philosophie*, Vienne, 1968, t. I, p. 333-339 ; repris dans *Études de Philosophie Ancienne*, Paris, 1998, p. 3-11.

4. Marinus, *Vie de Proclus*, chap. 22 (voir à présent l'édition donnée dans la CUF par A.-Ph. Segonds et H. D. Saffrey). – Ce texte a été très bien commenté par H. D. Saffrey, « Proclus, diadoque de Platon », Préface au recueil *Proclus, lecteur et interprète des Anciens* (Actes du Colloque international du CNRS, 2-4 octobre 1985), Paris, 1987, p. xi-xxviii (aux p. xix-xxi).

l'exégèse des textes, dans le cadre d'un enseignement, précédait un travail personnel d'écriture et de composition. Une seconde prière au Soleil intervenait au milieu de la journée, et l'après-midi était consacrée aux conversations philosophiques avec les collègues et le soir aux leçons « non écrites » et à ce que nous appellerions des séminaires. La journée s'achevait, comme elle avait commencé, par une prière au Soleil : ainsi, toute l'activité philosophique se déroulait sous la lumière du « rejeton » du Bien, et l'on peut dire qu'un axe reliait le Premier principe, le Soleil et le Maître, autorité exégétique et dogmatique au sein de la communauté néo-platonicienne. Le tableau ci-dessous permet de bien comprendre comment, concrètement, l'activité exégétique s'insère dans la vie quotidienne d'un professeur néo-platonicien, et comment se répartissent les activités d'*écriture* et les communications purement *orales* – les unes et les autres étant scandées par des prières *silencieuses* adressées au Soleil, au-delà duquel devait se poursuivre l'*ascensio mentis ad Unum* initiée dans la pratique exégétique.

Heures de la journée

- Lever du soleil
- Premières heures de la matinée
- Fin de la matinée
- Midi
- Après-midi
- Soir
- Coucher du soleil

Emploi du temps

- Prière au soleil
- Classes d'explication des auteurs au programme
- Travail personnel de composition
- Prière au Soleil
- Conversations philosophiques avec les collègues
- Leçons non écrites et séminaires
- Prière au Soleil

Cette vie scolaire rythmée par un programme – nous allons y revenir – et par l'explication réglée des œuvres inscrites dans ce programme, était aussi structurée comme une liturgie, et investie, en tant que parcours – *cursus* – d'une valeur proprement religieuse : tandis que l'étude d'Aristote est une *propédeutique*, l'ordre de lec-

ture des dialogues de Platon est à la fois l'initiation des « Grands Mystères » et la procession qui conduit des Propylées (lecture du *Premier Alcibiade*) à l'adyton du temple (le *Parménide* et ses hypothèses relatives à l'Un). L'exégèse du dialogue théologique par excellence, le *Parménide*, est une véritable liturgie intérieure relevant de ce qu'il faut bien appeler une *religio mentis*, et d'ailleurs les activités scientifiques et pédagogiques diurnes de Proclus, résumées dans le tableau ci-dessus, se prolongeaient la nuit par une activité de composition et de récitation d'hymnes et de prières. Si l'on ajoute à cela que le cursus d'études philosophiques prenait fin avec le dépassement de la philosophie elle-même, par l'étude de formes poétiques inspirées, les *Orphica* et les *Oracles Chaldaïques* – oracles théologiques provenant des dieux –, et que le néo-platonisme a été le dernier refuge des dieux du paganisme, l'on comprend que les communités scolaires de ce type aient été comme marquées par une véritable *identité religieuse*. C'est pourquoi les textes faisant autorité, qu'il s'agisse des dialogues de Platon, des poèmes orphiques ou des *Oracles Chaldaïques*, apparaissent comme de véritables « livres sacrés », analogues à la Bible des juifs et des chrétiens, et concurrents de la Bible. Ces livres contiennent une révélation qui est *une*, et l'on doit au maître de Proclus, Syrianus, la formulation de ce qui fut le maître mot de l'exégèse néo-platonicienne à la fin de l'Antiquité : la règle de la *sumphônia*. Accorder ensemble les traditions théologiques, montrer l'accord de Pythagore, Orphée et Platon avec les *Oracles* révélés par les dieux, telle était la tâche du digne exégète¹.

Arrimée aux perspectives transcendantes qui constituaient l'horizon ultime de son œuvre, la pédagogie néo-platonicienne était – selon une tradition elle-même enracinée dans la culture d'époque

1. Henri Dominique Saffrey, « Accorder entre elles les traditions théologiques : une caractéristique du néoplatonisme athénien », dans E. P. Bos et P. A. Meijer (éd.), *On Proclus and his Influence in Medieval Philosophy* (coll. « Philosophia Antiqua », 53), Leyde-New York-Cologne, 1992, p. 35-50 ; repris dans *Le néoplatonisme après Plotin* (coll. « Histoire des doctrines de l'Antiquité classique », 24), Paris, 2000, p. 143-158.

classique et hellénistique – extrêmement attentive aux détails de ce que l'on peut appeler l'« action psychologique ». Comme toute la pensée antique, elle présente un étonnant souci de l'état de *progrès* constatable dans l'âme de l'enseigné. La *pédagogie* est une *psychagogie*, et les découvertes de la rhétorique ont trouvé à s'employer dans cette psychagogie : le programme de Platon – une rhétorique au service de la philosophie et de la vérité – est au fond ce que réalisèrent les écoles antiques. La règle d'or qui structure la relation rhétorique comme la relation pédagogique est : *ne dire que ce qui est strictement adapté à l'âme du destinataire*. Les textes sont écrits dans cette perspective, et c'est dans cette perspective qu'ils doivent être lus, et interprétés, par nous. Parfois un texte néo-platonicien n'offre qu'une version simplifiée, réduite à l'essentiel ou aux lignes d'une épure, d'une doctrine complexe et subtile : cela ne signifie pas que son auteur fasse subir une inflexion à la doctrine elle-même, mais simplement qu'il n'expose que ce qui est adéquat à la situation de communication pédagogique correspondant au genre littéraire du texte qu'il est en train de rédiger. Les spécialistes savent que bien des erreurs ont été commises par des interprètes et historiens modernes, parce qu'ils n'avaient pas compris la préoccupation pédagogique qui guidait la rédaction de telle ou telle œuvre néo-platonicienne.

Cette conception générale peut s'analyser selon trois notions majeures, intimement liées les unes aux autres.

Tout d'abord, il y a l'idée d'un *progrès* (en grec : *prokopè*) psychologique et spirituel : qu'il puisse y avoir *progrès* avait été bien établi, notamment, par les stoïciens, et nombre d'écoles philosophiques ont distingué soigneusement entre le type de discours et d'enseignement qui était destiné aux « commençants » (les *eisagomenoi*) et celui qui s'adaptait aux âmes aptes à recevoir et à comprendre la doctrine pleinement « scientifique ». Les modes d'exposition par « éléments » (*stoikheia*) étaient une manière de réduire la doctrine à l'essentiel, ces « éléments » – formules ou exposés brefs – servant à la fois d'introduction aux « commençants », et de résumés proposés aux exercices de remémoration

que devaient accomplir les esprits déjà formés par l'exposé complet de la doctrine¹. Et cette double polarité [formes brèves *vs* exposés développés] correspondait à une représentation selon laquelle le savoir était comme animé d'un double mouvement de diastole et de systole, d'expansion scientifique – où se déployait la rigueur des démonstrations et le foisonnement des détails – et de retour aux points essentiels.

La deuxième idée générale est qu'une matière, quelle qu'elle soit, peut être présentée, sans que rien soit jamais abandonné de la stricte orthodoxie, selon une *forme* plus ou moins simple, ou complexe et développée, selon les étapes d'un *cursus* réglé, c'est-à-dire selon l'état éthique et intellectuel des destinataires – les enseignés – aux différentes étapes de ce *cursus*². Le système de la réalité, tel que le conçoit la philosophie néo-platonicienne, pourra ainsi être proposé, comme on l'a déjà dit, sous forme d'une épure : on parlera alors de l'Un-Bien, du plan intelligible, du plan psychique, de la Nature et du Cosmos, pour finir par le monde sublunaire et la matière. On pourra, pour des commençants, ne pas même enseigner la doctrine de l'Un-Bien, ou négliger les distinctions très fines introduites dans la doctrine du Premier Principe, et ne pas parler par exemple de la différence introduite par Damascius, au sein même du niveau principal, entre l'Ineffable et l'Un-Tout-avant-Toutes-Choses. Et l'on épargnera aux commençants des exposés techniques sur les trois niveaux différents que Syrianus et Proclus ont introduits dans l'Intelligible, c'est-à-dire la distinction verticale entre les Intelligibles au sens strict (qui correspondent à l'Être), les Intelligibles et Intellectifs (la Vie et la Puissance) et les Intellectifs (lesquels intelligent les Intelligibles, et correspondent à l'Activité, notamment l'activité

1. Lire sur ce point : Ilsetraut Hadot, « Épicure et l'enseignement philosophique hellénistique et romain », dans les *Actes du VIII^e Congrès de l'Association Guillaume Budé*, Paris, 1969, p. 347-354.

2. Cela a été démontré par I. Hadot dans ses travaux sur le Commentaire de Simplicius au *Manuel d'Épictète*. Voir en dernier lieu : Ilsetraut et Pierre Hadot, *Apprendre à philosopher dans l'Antiquité. L'enseignement du « Manuel d'Épictète » et son commentaire néoplatonicien*, Paris, Le Livre de poche, 2004.

pure de pensée). Ces détails et distinctions seront enseignés lorsque les étudiants seront suffisamment formés pour être capables de les assimiler, *et alors seulement*.

La troisième idée de base, on l'a déjà dit, est celle du *cursus*. Sa forme la plus achevée s'observe dans la pédagogie néo-platonicienne, et elle se relie fortement à d'autres problématiques : division des parties de la philosophie et classement bibliographique du corpus des autorités – ces considérations disciplinaires et livresques ne pouvant être dissociées de la réalisation d'un discours et d'une pratique d'enseignement qui prend la forme de l'exégèse des auteurs et des textes inscrits au *programme*¹. L'on n'enseigne pas n'importe quoi à n'importe qui, ni n'importe quand : chaque texte enseigné occupe une place précise dans le *cursus*, et sa compréhension correspond avec une grande exactitude aux étapes d'un progrès intellectuel et spirituel.

Nous en venons alors à la question des programmes. Que convient-il de transmettre dans la relation pédagogique, et comment cela doit-il se faire ? La pensée de l'Antiquité classique, très tôt, s'est intéressée aux thèmes croisés de la *totalité* des savoirs, de la « poly-mathie », de la culture générale et de son rapport aux savoirs spécialisés. Les sophistes, Platon, Aristote, mais aussi Isocrate, ont jeté les bases de toute réflexion à ce sujet. Je rappellerai deux étapes essentielles.

Tout d'abord, la *République* de Platon propose, dans le Livre VII, le programme complet d'un *cursus* propédeutique scientifique, constitué par l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la stéréométrie : les sciences mathématiques peuvent être pratiquées, certes, pour elles-mêmes, mais aussi en tant qu'elles accoutument l'âme à la pratique de la connaissance (*gnôsis*), à la saisie de l'être réel, et qu'elles la familiarisent avec tout ce qui est non sensible,

1. Lire Pierre Hadot, « Les divisions des parties de la philosophie dans l'Antiquité », dans *Museum Helveticum*, 36, 1979, p. 201-223 (surtout p. 218-221 : le *cursus* philosophique néoplatonicien) ; repris dans *Études de philosophie ancienne*, Paris, 1998, p. 125-158.

incorporel, intelligible. En quoi elles sont la nécessaire propédeutique à la « dialectique » comprise comme la science des Formes intelligibles transcendantes, dominées par l'Idée du Bien qui confère à ces Formes à la fois l'être et l'intelligibilité – comme le soleil fait « pousser » les réalités sensibles et les rend visibles. La politique, pratiquée par celui qui possède la science des Formes, sera une politique scientifique, illuminée par la connaissance de l'Idée du Bien – à la fois condition de cognoscibilité des Formes, mais aussi norme de l'action législative et politique. La condamnation platonicienne de l'« imitation » pratiquée par les poètes prend le contre-pied des usages grecs, qui assignaient aux poètes, et au premier de tous, Homère, un rôle essentiel dans la formation intellectuelle et morale, dans la *paideia*.

Il faut mentionner aussi une position antithétique de celle de Platon : elle est représentée par la *philosophia* isocratique. Par ce mot, Isocrate signifie la culture offerte par la rhétorique et ce que nous appellerions les « études littéraires ». Ici prend naissance une tradition qui, passant par Cicéron et l'humanisme des XVI^e et XVII^e siècles, a été vivante jusqu'au XX^e siècle, avant d'être – on parlera une pointe d'amertume à l'auteur de ces lignes – bien malmenée depuis quelques dizaines d'années. Isocrate se pose en rival et contradicteur de Platon, qu'il assimile à ses ennemis, les sophistes et éristiques. A cette réduction polémique du platonisme à la dialectique comprise comme une technique d'argumentation contradictoire – le dialogue n'étant plus alors que l'art de la chicane ! –, Isocrate joint une position antispéculative : il n'y a pas de science possible (*epistèmè*) sur laquelle fonder une politique, les Formes intelligibles ne sont que des billevesées, il ne peut y avoir qu'une « expérience » des choses d'ici-bas, dans le monde humain régi par la contingence, où ce qui compte c'est la familiarité non pas avec une nécessité relevant de l'intelligible mais avec « ce qui se produit la plupart du temps » (*hôs epi to polu*) dans notre monde à nous. Au cœur de cette expérience des choses humaines, il est une qualité, le tact des impondérables, qui aide à conjecturer en chaque circonstance ce qu'il convient de dire et de faire, en saisissant l'« occasion

favorable », le *kairos*. Et cette connaissance du monde humain où se déploient la parole et l'action est acquise non seulement par l'observation, mais par la formation « littéraire », la familiarité avec les grands auteurs, les *logoi* : la littérature ramasse l'expérience humaine, et l'enseignement littéraire apprend à la fois à appréhender la réalité, à bien concevoir, à bien dire – par la vertu d'une imitation éclairée des modèles –, à bien se comporter et à bien agir sur le plan éthique et politique. L'enseignement et la pratique du discours rhétorique *long*, distingué de l'entretien dialectique qui est un dialogue par questions et réponses, permettent de former un homme cultivé, un *pepaideumenos*.

Voici comment Isocrate définit cet idéal de formation d'une personnalité *complète*, dont la capacité de jugement – acquise par la *philosophia* – nourrit la civilité et la moralité. Cet idéal me semble ne pas avoir vieilli et pouvoir encore servir d'idéal, aujourd'hui, à nos entreprises éducatives :

Quels sont donc les esprits que je déclare bien formés (*pepaideumenoi*), puisque j'écarte les arts (*tekhnai*), les sciences (*epistèmai*) et les dons naturels (*dunameis*) ? Ceux d'abord qui se comportent honorablement (*kalôs*) dans les incidents de la vie quotidienne, qui se façonnent une opinion (*doxa*) adéquate aux circonstances (*kairoi*) et capable de viser (*stokhazesthai*), dans la plupart des cas (*hôs epi to polu*), à l'utilité pratique ; ensuite, ceux qui nouent un commerce de courtoisie et d'équité avec leur entourage familial, qui supportent avec sérénité et facilité les caractères déplaisants et les difficultés d'humeur, qui se montrent les plus doux et les plus modérés qu'il soit possible à l'égard de ceux qui constituent leur compagnie ; qui encore ? ceux qui sont maîtres en toutes circonstances de leurs plaisirs, qui ne sont pas abattus par le malheur, qui devant lui se comportent en hommes avec une attitude digne de la nature qui nous a été donnée ; en quatrième lieu, point capital, ceux qui ne sont pas gâtés par le succès, qui ne sortent pas d'eux-mêmes, qui ne cèdent pas à l'orgueil, mais demeurent au rang des esprits pondérés (*hoi eu phronoûntes*), qui ne tirent pas plus de joie des biens que procure le hasard que de ceux qui sont impuissants dès leur origine à leur nature (*phusis*) et à leur propre sagesse (*phronêsis*). Les hommes qui possèdent une richesse spirituelle (*hexis tês psukhês*) accordée non seulement avec l'une, mais avec l'ensemble de ces

qualités, je les déclare des hommes sages (*phronimoi*), des hommes complets (*teleoi*), doués de toutes les vertus (*aretai*). Telle est mon opinion sur la formation de l'homme (*peri tòn pēpaideumenôn*)¹.

La formation du jugement par la culture générale est indissociable d'une éducation à la civilité comme à des vertus plus intérieures, et la *paideia* englobe et unifie ces divers aspects. Le maître mot est *phronēsis*, qui deviendra la *prudentia* latine, et il faudrait ici pouvoir étudier l'affinité de la pensée d'Aristote avec celle d'Isocrate².

* * *

Faisons à présent un saut dans le temps. Avec l'Antiquité tardive et les écoles néo-platoniciennes triomphe la notion de programme. Le cœur de la vie des écoles néo-platoniciennes d'Alexandrie et d'Athènes, on l'a dit, est constitué par les leçons quotidiennes d'explication de textes (appelées *praxeis*), conformes au programme rigoureux codifié à partir de Jamblique – à qui l'on doit un choix de douze principaux dialogues de Platon³. Le programme du *cursus* d'études néo-platonicien peut aussi se lire comme une liste idéale de livres – le noyau des livres fondamentaux, auxquels s'ajoutait le corpus des commentaires traditionnels – constituant une *bibliothèque* néo-platonicienne.

Sans entrer dans le détail de toutes les questions soulevées par la constitution de ce *cursus*, rappelons ses principales étapes⁴. On étudiait tout d'abord les auteurs de ce qui est appelé dans le monde latin le *trivium* – les sciences du langage : grammaire, dialectique et rhéto-

1. Isocrate, *Panathénaique*, § 30-33, traduction E. Brémond (CUF), légèrement modifiée.

2. Lire l'ouvrage majeur de Pierre Aubenque, *La Prudence chez Aristote*, Paris, 1963.

3. A.-J. Festugière, « L'ordre de lecture des dialogues de Platon aux v^e/vi^e siècles », dans *Museum Helveticum*, 26, 1969, p. 281-296 ; repris dans *Études de philosophie grecque*, Paris, 1971, p. 535-550.

4. Lire L. G. Westerink, J. Trouillard, A. Ph. Segonds, *Prolégomènes à la Philosophie de Platon*, Paris, Collection des Universités de France, 1990, p. XLVIII-LVI sq., et p. LXVIII-LXXIII (à propos du « canon de Jamblique » régissant le choix et l'ordre des dialogues de Platon).

rique ; puis venait le *quadrivium* – les sciences mathématiques : musique, géométrie, astronomie, arithmétique – et ces disciplines formaient un cycle *propédeutique* aux études philosophiques¹, ce dispositif d'ensemble correspondant à ce qui serait pour nous une succession des lettres, des sciences et de la philosophie – laquelle incluait la théologie comme sa partie ultime. L'origine, et la chronologie de la constitution, de cette *enkuklios paideia* ont été discutées par les spécialistes, mais il est certain que cette formation propédeutique universelle consistait en une « culture générale » préphilosophique. Les études proprement philosophiques pouvaient alors commencer. Comme l'âme de l'étudiant, encore imparfaite, devait s'être préalablement policée avant de pouvoir recevoir l'enseignement philosophique et être accessible à la rationalité, une formation éthique préparatoire était donnée, qui impliquait le recours à trois discours parénétiqes d'Isocrate (discours *À Démonicos*, *À Nicoclès*, et *Nicoclès*), au *Manuel* d'Épictète, au *Carmen aureum* pythagoricien (commenté par l'alexandrin Hiéroclès). On pouvait ensuite aborder une Introduction élémentaire à la logique, l'*Isagogè* de Porphyre – par quoi commençait précisément la formation philosophique, et dont nous avons conservé plusieurs commentaires grecs du vi^e siècle. Par l'intermédiaire de la traduction latine de Boèce, cette *Isagogè* fut un texte capital pour tout le Moyen Âge latin.

Plus précisément, lorsqu'il avait reçu l'enseignement éthique préparatoire, l'élève d'une école néo-platonicienne abordait l'étude de la philosophie par un véritable emboîtement de six discours ayant tous, sous des modes divers, un statut d'« introduction », et qui insensiblement le menaient au cœur d'une propédeutique aristotélicienne d'emblée intégrée au néo-platonisme le plus pur². Cette structure complexe illustre la manière dont l'enseignement dogmatique, l'exégèse des textes canoniques et le souci psychagogique sont

1. Lire Ilsetraut Hadot, *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*, Paris, 1984.

2. Voir les détails dans Ph. Hoffmann, « La fonction des prologues exégétiques dans la pensée pédagogique néoplatonicienne », dans B. Roussel et J.-D. Dubois (éd.), *Entrer en matière* (coll. « Patrimoines ». Religions du Livre), Paris, Éd. du Cerf, 1998, p. 209-245.

et la conversion vers soi-même), puis le *Gorgias* (qui correspond à l'exercice des vertus « politiques », celles de l'âme qui use du corps comme d'un instrument, dans le contexte de la vie sociale) et le *Phédon* (vertus « cathartiques », correspondant à la séparation de l'âme et du corps), le *Cratyle* et le *Théétète* (vertus théorétiques exercées par l'étude des noms et des notions), le *Sophiste* et le *Politique* (vertus « théorétiques » exercées par l'étude des réalités physiques), puis le *Phèdre* et le *Banquet* (vertus théorétiques exercées par l'étude des réalités théologiques), et il culmine avec le *Philebe*, qui délivre un premier enseignement sur le Bien – lequel prépare à la lecture du *Parménide*. L'on remarque que ce type de choix, et de classement, suppose de ne retenir par exemple dans le *Politique* que le mythe cosmologique (correspondant à une physique) et dans le *Banquet* et le *Phèdre* les développements concernant la doctrine des Idées ou Formes intelligibles divines. Une œuvre longue comme la *République* n'entrait pas dans ce schéma, mais n'a pas été négligée ou oubliée pour autant dans l'enseignement néo-platonicien, ainsi que le montre l'existence même du Grand Commentaire de Proclus sur ce dialogue, et l'on peut étendre la même remarque aux *Lois*. Ce premier cycle platonicien était couronné par un second cycle, organisé selon la bipartition physique-théologie : il consistait en l'étude du *Timée* et du *Parménide*, auxquels Proclus a consacré d'immenses commentaires grâce auxquels nous accédons aussi partiellement aux exégèses de ses prédécesseurs. À bien des égards, tout le néo-platonisme est d'ailleurs un commentaire perpétuel du *Parménide* de Platon, lu mot à mot et sans cesse médité : le dialogue de Platon est un livre sacré, dont la lecture « devient l'acte religieux par excellence »¹.

Il y avait – je l'ai déjà dit – un au-delà de la philosophie. Grâce au *Parménide* en effet l'âme s'élevait jusqu'à l'Un. Mais le *Parmé-*

1. Henri Dominique Saffrey, « Quelques aspects de la spiritualité des philosophes néoplatoniciens de Jamblique à Proclus et Damascius », dans *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, 68, 1984, p. 169-182 ; repris dans *Recherches sur le néoplatonisme après Plotin* (coll. « Histoire des doctrines de l'Antiquité classique », 14), Paris, 1990, p. 213-226 (à la page 171 = 215).

nide n'était pas le dernier mot du cours de philosophie : après les cycles philosophiques étaient lus et commentés les Hymnes Orphiques et les Oracles Chaldaïques¹. Ce recueil d'oracles « théologiques » fabriqué au II^e siècle, sous le règne de Marc Aurèle, par des théurges (Julien père et fils) était un véritable « livre sacré » destiné à donner à la théologie païenne de la fin de l'Antiquité l'équivalent des livres sacrés juifs et chrétiens : cette bible païenne constituait la pierre de touche de toute l'entreprise exégétique néo-platonicienne, et le sens prêté aux doctrines d'Aristote ou de Platon s'établissait sur la base de cette autorité révélée. Si Plotin ne prêta aucune attention à ces Oracles, leur importance fut l'objet d'un vif débat entre Porphyre et Jamblique, et ils furent commentés par Proclus et Damascius. On sait l'intérêt que leur portèrent, à Byzance, Psellos et, plus tard, au XV^e siècle, Georges Gémisthe Pléthon.

CONCLUSION

Pour compléter ce panorama cavalier de la pédagogie antique, et surtout de la pédagogie néo-platonicienne, il me reste à dire quelques mots sur la théorie de la *relation pédagogique* qui était intrinsèque à cette philosophie.

Nous avons vu comment se superposent les couples du Maître et du Disciple, de l'enseignant et de l'enseigné, de l'exégète et du destinataire. Dans cet univers où le phénomène de l'école est l'horizon naturel de la philosophie, être professeur de philosophie et être philosophe sont une seule et même chose. Conformément à une définition platonicienne de la philosophie comme « assimilation à la divinité », l'activité du professeur de philosophie était conçue comme l'une des voies de la divinisation – la pédagogie étant, comme la

1. Marie-Odile Goulet-Cazé, « L'arrière-plan scolaire de la « Vie de Plotin » », dans Luc Brisson et al., *Porphyre. La Vie de Plotin*, vol. I, *Travaux préliminaires et index grec complet* (coll. « Histoire des doctrines de l'Antiquité classique », 6), Paris, 1982, p. 229-280 (Excursus : le programme d'enseignement dans les écoles néoplatoniciennes, p. 277-280).

politique, une étape de l'anagogie¹. La divinité – plus exactement le demiurge providentiel qui, au degré le plus bas des classes divines, régit le Monde – était conçue comme ayant deux types de puissances : puissances « cognitives » (par quoi le dieu est omniscient) et puissances « pratiques » ou « providentielles » (par quoi il exerce sur le Monde sensible sa sollicitude providentielle). Le philosophe, qui a contemplé les Formes et connaît de science sûre la totalité de la doctrine – de l'éthique et de la physique jusqu'à la théologie – imite par là l'omniscience divine, et l'autorité dont il est investi est légitimée par cette approximation humaine de la divinité. Âme *parfaite*, il exerce sur les âmes *imparfaites* de ses étudiants une action formatrice et anagogique qui les conduit en dernière instance jusqu'à l'ultime conversion vers les Principes eux-mêmes : en cela il imite la sollicitude providentielle du demiurge et fait parcourir à ceux qu'il guide ainsi les étapes d'une « assimilation à la divinité » à laquelle ils sont eux aussi promis². Les étudiants *imitent* par là le Maître, qui *imite* le Demiurge et qui – par-delà le Demiurge – est le « lieu-tenant » de l'Un-Bien parmi les hommes...

La *pédagogie* n'est pas seulement *psychagogie*, elle est donc aussi *anagogie*. Et l'on voit se constituer un système qui met en cohérence les thèmes majeurs d'une philosophie complète de l'éducation. La Vérité est absolue, et ses détenteurs sont des professeurs qui, selon un programme méthodique et un parcours progressif, dans les limites d'une stricte orthodoxie, commentent des textes faisant autorité dans tous les domaines du savoir, des sciences à la philosophie. Ces professeurs sont aussi de véritables maîtres spirituels, ou directeurs de conscience : leur tâche n'est pas seulement d'instruire, elle est aussi de former moralement et spirituellement, et de guider leurs élèves vers l'horizon ultime d'une coïncidence avec l'Un-Bien qui, au-delà des dieux eux-mêmes, est le fondement radical de toute la réalité.

1. Dominic J. O'Meara, *Platonopolis. Platonic political philosophy in Antiquity*, Oxford 2003.

2. Sur tout cela, voir Ph. Hoffmann, « La fonction des prologues exégétiques... », cit., p. 228-240.

« Être licencié en paradis » : la prégnance du modèle scolaire au Moyen Âge d'après un sermon de Robert de Sorbon

JEAN-LUC SOLÈRE*

La pensée médiévale se comprenait elle-même comme une pensée d'école : la scolastique. C'est que l'École était une idée neuve en Europe, du moins cette institution, sans équivalent dans les âges antérieurs, que fut l'Université. Les écoles antiques, ou monastiques du haut Moyen Âge, même si elles étaient établies dans un lieu perdu et pourvues de ressources propres (comme l'Académie platonicienne) ou soutenues par l'autorité politique (comme les chaires civiques ou impériales dans l'Empire romain), relevaient davantage de l'éducation traditionnelle, de la transmission personnelle d'un maître à ses disciples. Il est resté quelque chose de cela dans l'Université médiévale, mais il y avait aussi autre chose : l'invention d'une communauté intellectuelle et juridique de la totalité (*universitas*) des étudiants et maîtres présents dans une ville, d'une fédération d'écoles, d'une sorte de corporation, sujet de droit intégré à la vie publique (contre-pouvoir à l'occasion), dotée de ses juridictions

* CNRS, Centre d'études des religions du livre, Paris.

et de son règlement, organisant des cursus, des programmes, des exercices, des examens, des grades¹. Bien que marquée par des individualités brillantes, ou par des groupes particuliers tels que les ordres mendiants, l'Université médiévale a été, par excellence, un lieu de pensée collective, de débat perpétuel et d'effervescence intellectuelle². On ne trouvait pas d'organisation semblable ailleurs, en terre d'islam ou byzantine, et d'aucuns attribuent à cette création l'essor intellectuel, et bientôt l'avance, que prendra l'Occident.

I

Rappelons quelques faits et quelques caractéristiques essentielles des origines de cette invention médiévale.

Elle est apparue à peu près simultanément à Bologne, Paris et Oxford, au début du XIII^e siècle. Son apparition ne constitue pas une rupture, mais au contraire se situe dans la continuité de l'essor scolaire du XII^e siècle, en particulier à Paris, où pullulait une foule d'étudiants de toutes origines, attirés par la réputation de l'enseignement en philosophie et théologie³. Cette expansion appelait de nouvelles formes d'organisation. Il y eut une conjoncture favorable, née de la rencontre entre d'une part une extension majeure du savoir (via les traductions importées du monde arabe et grec), et d'autre

1. Voir Le Goff, 1985, p. 82-86. Notre système d'études a longtemps été marqué (à travers les collèges des Jésuites, qui avaient pris la relève des collèges médiévaux) par ces innovations du Moyen Âge, non seulement pour le *cursus* (les « humanités » succédant aux « arts libéraux » comme propédeutique) et les grades (baccalauréat, licence), mais aussi pour les procédés d'enseignement et les genres littéraires (*disputationes*, commentaires...).

2. Cf. Verger, 1999, p. 73 : « Le docteur médiéval était aux antipodes de l'homme de cabinet, du chercheur solitaire », de par les nombreux exercices et actes officiels effectués en commun.

3. Voir Le Goff, 1985, p. 24-25. Cf. Verger, 1995, p. 2 sq. « Maîtres et étudiants étaient devenus assez nombreux pour constituer, au sein de la population parisienne, un groupe à part, pesant de son propre poids et commençant à prendre conscience de sa spécificité, se distinguant aussi bien du peuple, des bourgeois que du clergé proprement dit. »

part une demande sociale croissante d'un enseignement de haut niveau, liée à la densification des structures administratives, civiles et ecclésiastiques, sans oublier la volonté délibérée des acteurs : le roi Philippe Auguste, le pape (surtout Innocent III), les *scholares* eux-mêmes, bien sûr¹. Concernant Paris, les premières mentions d'une *universitas, communitas, societas, consortium*, apparaissent entre 1205 et 1210². P. Michaud-Quantin a montré qu'en milieu urbain, à cette époque, se développait une aspiration générale à se regrouper en associations pour pouvoir pratiquer une même activité, en se dégageant des contraintes imposées par les anciens liens verticaux de dépendance personnelle : ce mouvement a touché beaucoup d'aspects de la vie politique, économique, religieuse et culturelle. Le même désir d'autonomie a présidé aux choix qui ont guidé la mise en place des structures de l'Université. Pour s'émanciper de la tutelle des autorités ecclésiastiques locales, traditionalistes, défavorables aux nouveautés intellectuelles et pédagogiques, ses membres ont habilement instauré un système autogéré, cooptatif et monopolistique, garanti par des autorités extérieures (la papauté). Ils ont incontestablement acquis une certaine indépendance. Ils ont même pratiqué une sorte de démocratie interne, puisqu'à chaque niveau, jusqu'au recteur, les officiers et représentants étaient élus, et demeuraient sous le contrôle des assemblées électives³. En même temps, il est vrai que

1. Voir Verger, 1995, p. 20-30, P. Nardi, in De Ridder-Symoens, 1992, p. 77-96.
2. Les statuts les plus anciens que nous ayons conservés sont ceux accordés en 1215 par le légat pontifical Robert de Courçon, mais dès 1212-1213 « l'université qui connaissait alors son premier affrontement grave avec le chancelier, se comportait comme une institution solide » (Verger, 1995, p. 9). La bulle pontificale *Parens scientiarum* (13 avril 1231) a validé son organisation et a constitué la « Grande Charte », en quelque sorte, de l'université.

3. Verger, 1999, p. 52 : « Au total, le gouvernement des universités présentait au XIII^e siècle des caractères incontestablement démocratiques. Il s'exerçait, en tout cas, de façon autonome, car les possibilités d'intervention des autorités extérieures étaient très limitées. Évêques et chanceliers, dépouillés de la plus grande partie de leurs prérogatives, se contentaient de présider certaines cérémonies. Les États n'avaient pas encore de fonctionnaires spécialement chargés des affaires universitaires. Seuls les légats pontificaux pouvaient jouer un rôle important (...). »

cette institutionnalisation de l'enseignement permettait aux autorités, notamment ecclésiastiques, un meilleur contrôle, par exemple sur les contenus d'enseignement. La mise en place des structures de l'Université était grosse de contradictions potentielles¹.

Mais il reste que l'établissement d'une telle institution, internationale par sa fréquentation et son recrutement, mettant en commun intérêts et compétences, induisit un changement d'échelle dans les objectifs et les finalités de l'enseignement et de la recherche. Alors que les écoles épiscopales du XII^e siècle n'avaient pour fonction première que la formation du clergé diocésain, une des nouveautés liées à l'apparition des trois grandes universités est la délivrance d'un diplôme valable universellement (dans les limites de la chrétienté latine, évidemment) : c'est la *licentia docendi ubique*, la licence (permission) d'enseigner partout (qui est à l'époque le diplôme suprême : celui qui l'obtient est par la même appelé docteur, et maître s'il enseigne²). Auparavant, la licence accordée par le chancelier de l'école épiscopale n'avait qu'une valeur locale. Désormais, il est entendu que les universités les plus fameuses sont depositaires d'une sorte d'autorité, qui s'étend à toute la Chrétienté. L'étude, le *studium*, est une valeur universelle, dont elles sont la réalisation³.

L'Université eut donc conscience d'elle-même⁴ comme d'un lieu d'excellence et d'autorité morale et intellectuelle. Être docteur tendit à devenir une dignité, voire un état (*status*) ou même un ordre (*ordo*, au sens social) reconnaissable à certains signes, vestimentaires notamment. À côté des épreuves scolaires proprement dites, les examens se sont chargés d'un symbolisme évoquant le rite de passage ou l'adoubement par des pairs.

Dans un premier temps, ce groupe social a posé son identité, distincte de celle des chevaliers, des prêtres ou des moines, en revendiquant la valeur du *travail* intellectuel : il s'est affirmé comme un

1. Voir Le Goff, 1985, p. 80-81.

2. Voir J. Verger, in De Ridder-Symoens, 1992, p. 144-148.

3. Verger, 1995, p. 18.

4. Cf. Le Goff, 1999.

ensemble de professionnels de la pensée¹. Par la suite, les universitaires, surtout les juristes, ont cherché un autre type de reconnaissance sociale, en s'assimilant à la (petite) noblesse². François I^{er} finira par accorder à tous les docteurs le titre de chevalier, mais l'adage « doctorat vaut chevalerie » est ancien : la prétention à marcher au même rang au moins que les chevaliers apparaît déjà dans les *Siete Partidas* d'Alphonse X le Sage (p. II, t. 31, § 8), au XIII^e siècle. À la même époque, Jacques de Révigny, professeur à Orléans, affirmait que « le juriste est comme le chevalier d'une chevalerie sans armes »³. Aux XIV^e et XV^e siècles notamment les légistes se parent volontiers du titre (inventé de toutes pièces) de « seigneur ès lois », *dominus legum*⁴.

1. Voir Le Goff, 1985, p. 67-68. Il faut néanmoins préciser avec Verger, 1995, p. 28 (n. 84) que cela se faisait non sans « marquer qu'il s'agissait d'un type particulier de *labor*, qui gardait quelque chose de la dignité de l'ascèse et de la méditation monastiques » : « Sic contemplativi sunt claustrales et scolares... Laboris vero merces est in presenti cordis illuminatio, in futuro utriusque hominis glorificatio » [Prevostrin, in Lacombe, 1927, p. 199] ; Pierre de Blois : « Labor scolasticus ocium est, sed ocium negociosum... Scolastici namque hominis labor non est in operibus, sed in verbis » [lettre non datée, dans Denifle et Chatelain 1889, n° 26, p. 29]. De plus, les universitaires n'ont jamais réussi à définir, sur le plan économique, la nature et la valeur de leur travail. D'une part, idée venue de l'Antiquité païenne et chrétienne, le produit de l'activité intellectuelle n'est pas assimilable à une marchandise ; le savoir est un don de Dieu qui ne peut être vendu (péché de simonie), et c'est pourquoi les III^e-IV^e conciles de Latran ont rappelé que le professeur ne devait pas se faire payer. Pour résoudre le problème de leur subsistance, il a été décidé de leur donner des prébendes, des *beneficia sine cura* : fictivement, les maîtres étaient censés profiter des loisirs de cette « sinécure » pour enseigner à titre gracieux. Néanmoins, certains universitaires ont développé l'idée qu'il fallait distinguer la science du professeur (science qui est un don de Dieu) de son travail, qui, lui, méritait une rémunération. Ce serait donc les étudiants qui feraient vivre le maître en lui versant leurs *collectae*. Cependant, le plus souvent on présentait ces honoraires touchés par le professeur sous la forme, moins compromettante, du minerval, du cadeau offert en contrepartie de son enseignement : le professeur pouvait « accepter », mais non « exiger », l'argent de ses élèves. Voir Le Goff, 1985, p. 104-108, J. Verger, in De Ridder-Symoens, 1992, p. 151-154.

2. Voir Verger, 1997, p. 213-214.

3. « Miles inermis milicie » (voir M. Boulet, *Quaestiones Johannis Galli*, Paris, 1944, p. xcviij).

4. D'où abandon de l'idée que l'universitaire est un professionnel du savoir, et la récusation aussi du modèle corporatiste, dans le rapport avec les étudiants, au profit de modèles paternalistes empruntés au monde non populaire (rapports abbés-moines, seigneur-vassaux).

Dans la mesure aussi où c'était la détention du savoir qui permettait à ce groupe social de se définir, il a posé celui-ci comme un idéal valant pour lui-même. Chez les philosophes surtout, sous l'influence de l'éthique aristotélicienne, est réapparue l'idée que la recherche et l'enseignement pouvaient être non pas seulement un moyen de formation mais aussi une fin en soi, désintéressée, la spéculation intellectuelle constituant la valeur suprême¹. Cela n'empêchait certes pas qu'on déplorât que, dans les autres disciplines souvent, trop d'étudiants ne soient mus que par l'espoir de faire carrière rapidement, dans l'administration ecclésiastique ou au service du roi. Mais il se trouve aussi qu'« on considérait alors que les connaissances maîtrisées par les gens de savoir menaient tout naturellement à l'exercice de tâches socialement légitimes (...) »². Plus généralement, comme en témoigne Jean Gerson au début du xv^e siècle, l'Université était chargée d'une responsabilité morale à l'égard du corps social : « Il y en a qui disent : de quoi l'Université se mêle-t-elle, au lieu de travailler et d'étudier dans ses livres ? C'est une conception trop étroite ; à quoi sert la science sans application pratique (*operatio*) ? »³ L'Université, dit-il encore⁴, est « comme un gardien placé sur une haute tour », elle est « fille du roi⁵, mère des études, clair soleil de la France ». Aux trois aspects de la vie : corporel, civil et politique, spirituel, correspond l'enseignement des diverses facultés : médecine, arts et droit, théologie. De par sa plénitude, l'Université a le droit et même le devoir d'« interroger et de

1. Voir de Libera, 1991, p. 147.

2. Verger, 1997, p. 38. Non seulement on apprenait la médecine pour soigner les malades, le droit pour devenir juge ou avocat, mais la théologie elle-même était généralement étudiée, ultimement, en vue de la prédication, la défense et la propagation de la foi. « L'idée d'une culture désintéressée, n'ayant d'autres fins que l'épanouissement de la personnalité et la jouissance pure du savoir pour lui-même, était étrangère aux intellectuels de ce temps. La réussite individuelle n'était pas pour eux affaire d'éducation et de culture mais de foi, de soumission à Dieu, de pratique des vertus et des œuvres dans l'espoir de mériter le salut » (*ibid.*, p. 38).

3. Gerson, discours de 1405, *Œuvres complètes*, vol. VII/1, p. 1145.

4. Sermon *Vivat rex*, *ibid.*, p. 1137-1185.

5. Elle a été appelée par le roi de France sa « fille aînée » depuis Charles V (1364-1380).

parler au nom de toute la France, de tous les états [du royaume] »¹ : « Ne représente-t-elle pas tout le royaume ? que dis-je, le monde entier d'où lui viennent – ou pourraient lui venir – des suppôts désireux d'acquérir science et sagesse. »

En outre, en reprenant à son compte le mythe de la *translatio studii* (transfert du centre des études), l'Université s'imaginait inscrite dans une histoire immémoriale dont elle recueillait l'héritage, c'est-à-dire comme une même institution multiséculaire qui était passée des Hébreux aux Égyptiens, des Égyptiens à Athènes, d'Athènes à Rome, et de Rome à Paris. Elle se voyait faisant partie du plan de la Providence, car sa *translatio* avait consisté à suivre, au fil des siècles, les déplacements du siège du pouvoir voulus par Dieu. La « nouvelle Athènes » était ressuscitée à Paris.

Ainsi, l'université naissante a constitué pour ses membres un monde : un horizon et un milieu de pensée et de vie, balisé de points de repère. S'y est développée la conscience d'appartenir à une même collectivité, la conscience des spécificités de la profession intellectuelle, une identité affirmée et réfléchie, une revendication forte d'un mode particulier de travail et d'existence, une vocation au savoir pleinement assumée.

Voici par exemple la représentation qu'a de l'Université de Paris un recteur de la fin du XIII^e siècle, Jean de Malines. Son discours est un tissu de lieux communs, mais il témoigne de la haute idée que cet universitaire se faisait de la vocation de l'intellectuel et de son statut : « au sein de la Création, la créature la plus noble est l'homme ; mais l'homme, lorsqu'il vient au monde, ne sait rien ; son esprit est une

1. Cf. Verger, 1997, p. 150 : « C'est Philippe le Bel qui, le premier, a pris l'usage de consulter l'Université de Paris comme une "nouvelle sorte d'autorité" [S. Menache, "La naissance d'une source d'autorité : l'Université de Paris", *Revue historique*, 544 (1982), p. 305-327] pour lui faire examiner certaines questions, formuler des avis et, en définitive, soutenir la politique royale. Les maîtres parisiens durent ainsi se prononcer en 1303 sur le conflit entre le roi et Boniface VIII, puis en 1308 sur l'affaire des Templiers. L'usage ne se perdit point et jusqu'à la fin de la guerre de Cent Ans l'Université de Paris joua un rôle politique non négligeable » (soustraction d'obédience au moment du Grand Schisme, approbation du traité de Troyes (1420), de la double monarchie anglo-française, condamnation de Jeanne d'Arc).

tabula rasa ; il y a cependant en lui, selon la première phrase bien connue de la *Métaphysique* [d'Aristote], « un désir naturel de savoir », et c'est l'éducation qui se chargera de satisfaire ce besoin inné de science et de sagesse. L'instrument par excellence de l'éducation humaine est l'Université, présentée non seulement comme une institution particulière historiquement située, l'Université de Paris, mais comme la parfaite actualisation, quasi intemporelle, du savoir et de l'étude. La structure de l'Université figure la structure même de ce savoir dont elle est comme la source, la fontaine jaillissante. Quatre fleuves en sortent, comme du Paradis terrestre. Le premier, d'où se détachent les trois autres, est la faculté des arts ; on y enseigne les trois philosophies qui donnent à leur tour naissance aux disciplines supérieures, la médecine, qui découle particulièrement de la philosophie naturelle, le droit canon, fils de la dialectique, la théologie enfin, à laquelle prépare l'étude de l'éthique et de la métaphysique »¹.

II

Ce modèle scolaire a façonné les esprits au point qu'un peu auparavant, un autre universitaire, Robert de Sorbon, pour exhorter ses auditeurs à se préparer au Jugement dernier, le compare aux modalités d'un examen.

Comme on le sait, ce fils de paysans ardennais, devenu maître en théologie, puis clerc et familier du roi Louis IX (l'ascension sociale par l'école – ou l'Église – existait déjà), fut en 1257 le fondateur, sur les lieux mêmes où se tient le présent colloque, d'un collège destiné aux maîtres ès arts sans ressources qui désiraient faire des études de théologie². Le nom de l'obscur village où il naquit, Sorbon, devait

1. Vers 1283-1284, dans son mémoire contre le chancelier de Notre-Dame, Philippe de Thoiry (résumé de Verger, 1995, p. 82, d'après Denifle et Chatelain, 1889, I, n° 515, introduction, p. 605-607).

2. Sur la vie de Robert de Sorbon, voir Glorieux, 1965, p. 11-67. Né le 9 octobre 1201, mort le 29 septembre 1274, il fut en son temps un maître aussi réputé qu'un Thomas d'Aquin ou un Bonaventure, du moins selon le témoignage, un peu surpren-

ainsi devenir illustre, à cause de la place que, dans un avenir lointain, ce pensionnat pour boursiers prendrait au sein de l'Université.

Dans l'un de ses textes, le *De conscientia*, Robert établit donc un parallèle audacieux entre l'admission au Paradis et l'admission à la licence¹. Le couronnement du cursus universitaire lui sert de modèle pour parler de l'aboutissement du cheminement du croyant.

Le fait qu'un tel paradigme se soit présenté à son esprit, et sous la forme bien précise d'un examen réglementé, est riche d'une signification historique. En effet, dès lors que l'Université s'est voulue organisation professionnelle autonome, il lui a été essentiel de contrôler elle-même le recrutement de ses membres, afin de renforcer sa cohésion interne². C'est pourquoi une de ses premières conquêtes a été de réformer les modalités d'attribution de la *licentia docendi* : au XII^e siècle, celle-ci était à la discrétion du chancelier de l'évêque, autorité de tutelle, avec lequel le corps académique a été souvent en conflit. Les universitaires ont réussi à imposer qu'il ne confère le titre qu'à des candidats dûment examinés, devant un jury présidé

nant, de Guillaume de Nangis (in *Recueil des Historiens des Gaules*, t. XX, Paris, 1840, p. 560 B). Il ne nous en reste que l'image d'un orateur, d'un pédagogue, et d'un pasteur, car son œuvre ne comprend guère que des sermons, des traités sur la confession, l'examen de conscience, la pénitence, l'eucharistie (*De saporibus*). Chanoine de Cambrai à partir de 1250, puis de Paris à partir de 1258, il fut introduit à la cour de saint Louis, dont il devint peut-être l'un des confesseurs. Il a en tout cas bénéficié de l'aide du roi, ainsi que de celle d'autres bienfaiteurs, pour la fondation de son collège, dont il fut le premier proviseur et dont il rédigea les statuts. La devise de l'établissement, un peu postérieure mais reflétant l'esprit de l'institution, fut : « Vivere socialiter, et collegialiter, et moraliter, et scholarter ». De même, son sceau représentait une roue de la Fortune (*Sors bona*, jeu de mots sur le nom du fondateur) aux dents égales, engrenées les unes dans les autres et mues par un même ressort. Doté d'une très belle bibliothèque, organisé d'une façon quasi monastique, il est possible que l'établissement ait été voulu par Robert pour offrir un cadre de vie et des conditions de travail inspirés par le modèle des couvents parisiens des dominicains et franciscains. Il ne disposait néanmoins pas de chaires universitaires, disputées et *collationes*. les boursiers y pouvaient pratiquer des exercices supplémentaires, disputés et *collationes*.

1. Selon son éditeur, F. Chambon (p. ix), le *De conscientia* a été primitivement rédigé sous forme de sermon, puis remanié sous forme de traité (cf. Glorieux, 1965, p. 55-56, et Bériou, 1988, col. 819). C'est cette seconde rédaction qui est éditée. Mais je me référerai souvent aux variantes de la première rédaction, notamment du manuscrit a (BN lat. 3218, fol. 162-175), indiquées en notes par Chambon.

2. Verger, 1995, p. 14.

par lui, mais où eux-mêmes étaient aussi représentés¹. Il n'eut également plus le droit de réclamer des candidats argent ou serment de fidélité personnelle (la loyauté ne devait s'exercer qu'envers l'Université, dont les membres juraient de respecter les statuts)².

Robert a été guidé, dans le choix de sa comparaison, par la citation biblique qui fournissait le thème de son sermon : *Librum scribat michi ipse qui iudicat*, « qu'il écrive un livre pour moi, celui-là même qui juge » (*Job XXXI, 35*)³. C'est cette phrase qui justifie la comparaison avec l'examen de licence : de même que lors de ce dernier on est interrogé sur des textes, lors du Jugement on est interrogé sur un livre.

Quel est ce livre⁴ ? Selon une symbolique bien attestée dans la

1. Sur la réglementation des examens, voir Le Goff, 1985, p. 86-89 ; Verger, 1995, p. 89-91 ; Weijers, 1995 et Lafleur, 1995.

2. Pour contrer les tentatives du chancelier de Notre-Dame de récupérer la haute main sur la licence, les universitaires ont inventé d'autres titres (voir Verger, 1995, p. 49-51, p. 88-97). Avant la licence, un autre étape a été mis en place afin de, pour ainsi dire, préselectionner les candidats : le baccalauréat. L'étudiant qui en avait réussi l'examen devenait en quelque sorte assistant auprès de son maître. Aux arts à Paris, il devait en effet avoir répondu aux questions d'un docteur et montré qu'il possédait les connaissances définies par le programme, puis il devait prouver, devant un jury de quatre maîtres, qu'il était capable d'argumenter et de faire lui-même un cours (*determinatio*). Désormais, il était capable de n'être plus seulement auditeur passif, mais d'intervenir dans les disputes et d'assurer certaines leçons. Quant à l'*inceptio*, après la licence, elle n'est pas un grade à proprement parler ; mais les universitaires ont décidé que seul serait docteur en acte celui qui serait passé par cette cérémonie inaugurale, qui consistait pour le nouveau licencié à commencer son enseignement devant ses pairs : dans cette cérémonie, le chancelier n'intervenait pas, et ce fut un moyen pour les maîtres de valider *a posteriori* la licence conférée, parfois arbitrairement, par le chancelier.

3. La version nouvelle de la Vulgate donne : « (...) et librum scribat ipse qui iudicat, / ut in humero meo portem illum, et circumdem illum quasi coronam mihi » (*XXXI, 35-36*) : « (...) qu'il écrive un livre, celui-là même qui juge, afin que sur mon épaule je porte ce livre, et que je le mette comme une couronne autour de ma tête ». La compréhension ancienne est que Dieu est ce juge ; mais dans le texte moderne, c'est plutôt l'interlocuteur humain de Job qui est présenté comme un accusateur dressant un réquisitoire.

4. De *conscientia*, § 3, p. 3 : Job demande comme un étudiant prévoyant et avisé (« *tanquam providus et sapiens scolaris* ») sur quel ouvrage il sera examiné. C'est le prophète Daniel (VII, 9) qui lui répond : « *Antiquus dierum sedit et libri aperti sunt* », ce qui est ainsi expliqué par la *Glose* : « *Conscientia et opera singulorum in utraque parte, vel bona vel mala revelantur* ».

Bible, c'est le livre de la conscience, celui sur lequel ont été inscrites toutes nos actions, bonnes et mauvaises, et dans lequel il y autant de pages que de jours que l'on a vécus¹. Ce livre est tenu ouvert en présence du Juge, qui nous demande de répondre (de nos actes).

Robert de Sorbon n'est évidemment pas le premier à exploiter ce thème. Le *topos* est courant au XII^e siècle, dans les traités de *conscientia* ou les sermons² : la conscience est comparée à un livre qui s'ajoute au « livre de science » qu'est l'Écriture et au « livre de l'expérience » qu'est le corps. Le *liber conscientiae*, dit par exemple Alain de Lille, se lit dans le cœur, où sont inscrites nos fautes en lettres hideuses, dont elles peuvent cependant être effacées par la confession, la contrition et l'œuvre de satisfaction³. Mais là où

1. Le symbolisme du livre est ancien (voir Koep, 1954) : des documents babyloniens attestent de la croyance que les événements qui arrivent dans le monde sont écrits à l'avance sur les tablettes du ciel, et sont donc immuablement fixés. La Bible a infléchi cette idée dans le sens de l'irrévocabilité des décrets de Dieu (*Jér. 22, 30* ; *Ez. 2, 9-10* ; *Dan. 10, 21* ; *Apoc. 5, 1-5* et *10, 2-11*). Mais on rencontre aussi la notion de « registre des œuvres », où toutes les actions des hommes, bonnes et mauvaises, sont notées, en vue du jugement de Dieu (*Ps. 139/8, 16* ; *Is. 65, 6* ; *Dan. 7, 10* ; *Apoc. 20, 12* ; cf. *Col. 2, 14*) : ce sont les archives du ciel. Le cœur peut être le livre où sont notés les péchés de l'homme (*Jér. 17, 1*), de même que la Loi est elle aussi inscrite dans le cœur (*Rom. 2, 15*). On trouve de plus, dans la Bible, une idée qui ne figure pas ailleurs dans l'Orient ancien : celle que Dieu tient un livre des vivants, dont il raye ceux qui vont mourir, le « Livre de vie ». Le modèle en est les listes de citoyens ou de sujets, indispensables à l'administration pour les impôts ou la conscription ; les morts en étaient rayés. Voir par exemple *Ex. 32, 32-33*, *Ps. 68, 28-29* : seul le pécheur est effacé du Livre de Dieu et livré à la mort ; *Ez. 13, 9* : le registre des élus ; de même *Mal. 3, 16* ; *Is. 4, 3*, *Ps. 86, 6*, *Dan. 12, 1* : le Livre des vivants est assimilé au Livre des justes. Dans le Nouveau Testament, voir *Phil. 4, 3*, *Hébr. 12, 23*, *Luc 10, 20*, *Apoc. 3, 5* ; *13, 8* ; *17, 8* ; *20, 12* et *15* ; *21, 27* : il y a un état civil de la Jérusalem céleste, une liste qui n'est fixée définitivement qu'au vu du « Livres des œuvres » (*Apoc. 20, 12*). C'est la raison pour laquelle les deux Livres sont parfois confondus. S. Augustin (*La Cité de Dieu XX, 14*) parle du livre de vie de tout un chacun (*liber vitae uniuscuiusque*) comme étant une certaine puissance divine rappelant à chacun toutes les actions qu'il a faites. C'est pourquoi Robert de Sorbon dit aussi que tous ceux qui parviendront au Paradis seront quoi Robert de Sorbon dit aussi que tous ceux qui parviendront au Paradis seront maîtres en théologie, et « liront » dans un grand livre, le livre divin de la vie, dans lequel toute chose est consignée, d'après l'*Apocalypse* : « *Vidi librum scriptum intus et foris* » (5, 1).

2. Voir Leclercq, 1964.

3. Sermon *Memorare nouissima tua*, in d'Alverny, 1965, p. 267-268, 273.

Alain reprenait l'antique thème du « connais-toi toi-même », Robert développe la même comparaison dans la direction, plus moderne, d'un relevé des ressemblances entre l'examen de licence à Paris et l'examen d'entrée au Paradis, et aussi de leurs différences, qui rendent la seconde de ces épreuves bien plus difficile que la première.

En voici quelques exemples :

— À Paris, les candidats aimeraient bien savoir du chancelier¹ ou de l'un de ses conseillers sur quel texte ils seront interrogés. Et si l'un d'eux l'apprenait, il serait bien fou de ne pas l'étudier à fond et de consacrer tous ses efforts à d'autres écrits². Pour le Jugement dernier, nous savons sur quel livre nous serons examinés ; et « si quelqu'un étudie davantage d'autres livres que le livre de sa conscience, cela veut dire qu'il ne tient pas à être licencié en Paradis »³.

En un sens, il semble donc que cet examen-là soit plus facile, puisque l'on connaît d'avance le sujet. Mais, en contrepartie :

— Lorsque le chancelier parisien interroge un candidat, il suffit que celui-ci réponde sur sept ou huit passages (*lectiones*), alors que Dieu, lui, voudra l'entendre sur le livre de vie du début jusqu'à la fin, dans tous les détails⁴.

— D'autre part, parfois le chancelier parisien n'auditionne pas en personne les candidats, mais délègue cette tâche. Cela facilite l'examen à beaucoup, qui répondent bien devant de simples maîtres, alors qu'ils seraient terrorisés et paralysés devant le haut personnage qu'est le chancelier. Mais qu'en sera-t-il, lorsqu'ils seront examinés individuellement par le « Grand Chancelier » (*magnus cancellarius*) en personne, et ce devant tout le monde (« in plena universitate »)⁵ ?

1. Le chancelier de Notre-Dame, ou aussi le chancelier de l'abbaye de Sainte-Geneviève pour l'examen ès arts : voir Verger, 1995, p. 92.

2. *De conscientia*, var. a, p. 4, n. 18.

3. Loc. cit.

4. *Ibid.*, § 9, p. 12.

5. *Ibid.*, § 13, p. 18. Robert de Sorbon donne l'exemple d'un moine, élu abbé, dont l'évêque Guiard de Cambrai (qui fut peut-être son propre maître) voulait vérifier la

De plus, toute mauvaise réponse sera éliminatoire. En effet :
— À Paris, même si un clerc ne répond bien qu'à trois questions sur quatre, il est déclaré reçu à la licence. Mais, au jour du Jugement, être pris en défaut ne serait-ce qu'à une question sur mille suffit pour être refusé¹.

Plus terrible encore, l'échec sera définitif, on n'aura pas droit à une seconde chance :

— À Paris, lorsqu'on est recalé (*refutatur*) par le chancelier, on peut se présenter de nouveau au bout d'un an – et encore, ajoute Robert, la première sentence, négative, est parfois inversée par les suppliques, ou par des cadeaux, ou par les services rendus à l'entourage du Chancelier ou aux autres examinateurs. En revanche, lorsqu'on échoue à l'examen d'entrée au Paradis, c'est pour toujours, et la décision est irrévocable².

Plusieurs circonstances sont aggravantes, en cas d'échec à cet examen d'entrée au Paradis :

— Si l'on est refusé par le chancelier à Paris, cela n'est su que de quelques personnes. En revanche, au jour du Jugement la sentence sera rendue à la face du monde entier (« scietur ab omnibus de mundo, quia in plena universitate coram omnibus »)³. Infinie sera la confusion des recalés, et leur honte ne sera pas effacée par le temps⁴.

connaissance du latin. L'évêque lui tendit un livre en lui demandant de choisir un passage et de le traduire. Le moine tremblait comme une feuille par grand vent et pouvait à peine tenir le livre en main. L'évêque : allons, ce ne sont ni les *Analytiques* d'Aristote, ni le *Décret* de Gratien, ce n'est qu'un missel, que tu as déjà bien souvent lu. L'autre répondit qu'il se sentait incapable de réciter ne serait-ce que le *Pater noster*, étant trop impressionné par la science de l'évêque, un des plus grands clercs au monde ; et il le supplia de le faire interroger par un de ses proches – ce à quoi l'évêque consentit.

1. *Ibid.*, § 12, p. 17.

2. *Ibid.*, § 4, p. 5. Notons que Robert, d'une manière qui est caractéristique de la culture médiévale, étaye cette idée avec des citations aussi bien extraites de la Bible que d'Aristote et d'Horace.

3. *Ibid.*, § 5, p. 6.

4. C'est l'occasion d'un renversement classique : « Un grand déshonneur et un grand ridicule s'abatront sur certains maître ès arts, ès lois, en médecine ou en théologie, qui ne veulent pas maintenant étudier le livre de conscience, car ils ne sauront pas répondre : au jour du Jugement, ils demeureront muets devant tout le monde » (*ibid.*, § 19, p. 25).

— En outre, celui qui échoue à Paris ne reçoit pas d'autre punition que son échec même, tandis que celui qui échoue au Jugement dernier sera frappé d'une règle de fer, et continuera d'être poursuivi et fustigé jusqu'en enfer, où il subira une peine éternelle¹. Et nous ne pourrions répondre comme les enfants en classe de grammaire. Lorsqu'on les menace de les battre dimanche s'ils n'ont pas appris leurs leçons dans la semaine, certains rétorquent : « Non, je jouerai. Et tant pis si je suis battu ; je survivrai bien à une correction ; ou bien je me sauverai dimanche ; ou encore, je ferai semblant d'être malade. »²

Enfin, pas moyen d'échapper à cette épreuve, elle est le terme inéluctable d'une scolarité obligatoire :

— Le chancelier parisien n'oblige personne à postuler à la licence, au contraire il n'est que trop surchargé par le nombre de ceux qui veulent passer l'examen. Mais Dieu convoque à son examen même ceux qui ne le veulent pas³.

— Chacun, pourtant, voudrait bien gagner le Paradis. Mais nous devons tous passer l'examen d'entrée, sans exception et sans discrimination, devant le Grand Chancelier en personne⁴ ; alors qu'à Paris, on confère parfois la licence à de grands personnages sans les soumettre à un examen (*honoris causa*, dirions-nous)⁵.

À quelle école se prépare-t-on alors à cet examen, et comment s'y prendre au mieux ? Plus exactement, dans les propres termes de Robert, il s'agit de se demander : « où ce livre est-il lu (*legitur*) ? et de qui doit-on l'entendre lire ? »⁶. « Lire », c'est-à-dire « étudier ». La *lectio*, en effet, avant d'être l'unité matérielle que nous avons vue tout à l'heure, est la *leçon* donnée par le maître. Héritée de

l'Antiquité, elle est un des piliers de la pédagogie médiévale, pour laquelle la formation intellectuelle doit passer par l'explication de textes de référence. La première tâche du maître en sa « leçon » était de lire (d'où les mots *lectio*, *lectura*, *lector* ; cf. l'anglais *lecture*) devant des élèves le texte à voix haute, pour le rendre compréhensible en indiquant par les inflexions et les suspensions de son débit la ponctuation — laquelle n'a guère été systématiquement notée avant l'imprimerie.

Pour ce qui est du livre de conscience, la « leçon » au cours de laquelle il est étudié est la confession ; le maître est bien sûr le confesseur¹. C'est donc par l'examen de conscience que l'on se prépare à l'examen final.

Toujours selon le même procédé d'une comparaison avec le fonctionnement scolaire, Robert de Sorbon développe alors des considérations sur la nécessité d'une fréquente et soigneuse confession :

— À Paris, on ne considère pas comme étudiant (*scolaris*) quelqu'un qui n'irait pas suivre des cours au moins deux fois par semaine. Et pourtant, prétendent se préparer au Paradis des gens qui ne se confessent qu'une seule fois dans l'année².

— De même, ne serait pas considéré comme étudiant quelqu'un qui n'assisterait pas aux leçons ordinaires (assurées par le maître), mais seulement aux lectures cursives (c'est-à-dire aux leçons préparatoires, faites par des assistants). Néanmoins, nombreux sont ceux qui ne font leur unique confession annuelle que *cursorie*, cursivement, « c'est-à-dire en courant, et passant le plus vite possible, comme un coq sur des charbons ardents » : ils omettent de nombreux et graves péchés³.

L'étudiant a d'ailleurs tout intérêt à fréquenter assidûment l'école de son maître et à se faire connaître de lui. Car si, pour une raison quelconque, il est jeté par le prévôt en la prison du Châtelet,

1. *Ibid.*, § 16, p. 22-23.

2. *Ibid.*, § 17, p. 23.

3. *Ibid.*, § 18, p. 23.

1. *Ibid.*, § 6, p. 7-8.
2. *Ibid.*, § 6, p. 8.
3. *Ibid.*, § 7, p. 9-10.
4. *Ibid.*, var. a, p. 2 n. 11.
5. Cette pratique a été à la source de conflits entre l'autorité administrative, en la personne du chancelier de Notre-Dame, et le corps enseignant. Cf. Verger, 1995, p. 72-73.
6. « Ubi legitur iste liber et a quo audiendus est ? » (*De conscientia*, § 16, p. 22).

son maître pourra aller le reconnaître et le réclamer¹. Cette remarque incidente de Robert est une indication de portée historique sur l'une des causes de la formation des universités : soustraire les étudiants, étrangers particulièrement, à l'arbitraire du pouvoir civil ou aux voies de fait de la population. Que ce soit à Paris, Oxford ou Bologne, les universitaires ont obtenu des garanties et des privilèges, judiciaires notamment : en tant que clercs, ils ne relevaient que du tribunal ecclésiastique de l'Université². Autre élément historique : le maître avait gardé une autorité directe et personnelle sur ses étudiants (l'Université était une fédération d'écoles), et il en était le garant³.

Mais ceux qui ne fréquentent pas assidûment l'école de la confession ne seront pas soustraits au prévôt de l'enfer lorsqu'il les aura incarcérés, et ils demeureront dans cette geôle. Lorsqu'ils appelleront le Seigneur, il leur répondra : « Je ne vous connais pas, je ne sache pas que vous soyez mes disciples, je ne vous ai pas vus

1. *Ibid.*, § 18, p. 23.

2. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles, alors que la tendance des écoles au XII^e siècle était d'aller vers une laïcisation, les *scolares*, même s'ils étaient spécialistes des « arts » (les « philosophes »), ont finalement accepté le statut de clercs (tout en essayant de se démarquer du reste du clergé) que leur accordait l'Église et qu'a validé le roi dans une charte de 1200, après une rixe avec la police où plusieurs étudiants avaient trouvé la mort : il leur octroyait le privilège du for, qui les rendait justiciables devant la seule justice ecclésiastique. La bulle pontificale de 1231 (*Parens scientiarum*, qui mettait fin à la grande grève de deux ans provoquée, de nouveau, par la mort violente d'étudiants) y ajouta le privilège du canon (excommunication majeure pour quiconque porte la main sur un clerc). Dans un premier temps, ce statut les protégeait physiquement : il semble que nombreuses étaient les tensions entre la population et la turbulente communauté étudiante. Mais, évidemment, cette situation juridique était grosse d'autres types de conflits, car elle impliquait une dépendance à l'égard de l'Église et allait limiter l'autonomie intellectuelle que les artiens recherchaient par ailleurs. Cf. Verger, 1995, p. 13.

3. Voir J. Verger, in De Ridder-Symoens, 1992, p. 157-159. Encore une autre notation historique : les bons étudiants, dit Robert, préfèrent aller, à valeur égale, chez des maîtres qui soient leurs compatriotes, car ils se sentent plus à l'aise pour leur poser des questions qui résolvent leurs doutes et incompréhensions : « quia de suis dubitabilibus melius, et facilius, et securius possunt ad sibi familiares et amicos magistros recurrere » (*De conscientia*, § 26, p. 31).

dans mon école, si ce n'est peut-être une fois dans l'année, et rapidement. »¹

— Enfin, serait bien stupide un clerc de Paris qui, pour étudier le livre sur lequel il sera examiné, irait entendre les leçons des maîtres les moins compétents, en négligeant sciemment les meilleurs. C'est pourtant ce que font beaucoup, qui se choisissent les pires confesseurs qu'ils peuvent trouver. Par exemple, un tel qui a forniqué s'en va chercher un prêtre qui, entretenant lui-même une concubine, sera plus indulgent. Ou s'il s'est enivré, il s'adresse à un prêtre qui aime fréquenter les tavernes et qui ne lui donnera à réciter qu'un *Pater noster*².

Si, dans sa comparaison de la vie spirituelle avec la vie universitaire, Robert se place essentiellement du point de vue des étudiants qui ont à préparer un examen, il ne manque pourtant pas de livrer quelques notations historiques intéressantes sur les enseignants (ou les confesseurs) et leurs comportements. Ainsi, dit-il, Dieu ne rougit pas d'enseigner à un unique étudiant³, alors que des maîtres et des prédicateurs pleins de superbe ne veulent pas lire ou prêcher si ce n'est devant une foule d'auditeurs. Ou encore, serait diabolique, digne d'être destitué, un maître jaloux, présomptueux ou craignant qu'on s'aperçoive de son ignorance, qui ne voudrait pas que ses étudiants, après ses leçons, aillent écouter les leçons ou les disputes d'autres professeurs plutôt que de rester oisifs ; c'est pourtant ainsi que réagissent certains confesseurs, qui s'irritent que ceux qui se sont confiés à eux aillent se confesser aussi à d'autres⁴.

Comme on vient de le voir, les exhortations de Robert de Sorbon ne manquaient pas de bonhomie ni de pittoresque : le Jugement dernier vu comme examen de fin d'études, Dieu comme Grand Chancelier, la conscience morale comme texte au programme, le

1. *De conscientia*, § 18, p. 23-24.

2. *Ibid.*, § 22, p. 27-28.

3. D'après Osée, II, 14 : « Ducam eam in solitudinem, et loquar ad cor ejus » (*ibid.* § 21, p. 27).

4. *Ibid.*, § 23, p. 29.

confesseur comme directeur d'études, des détails amusants sur la vie scolaire. Le pédagogue, l'orateur ou le prédicateur font toujours appel à des exemples ou des cadres de référence familiers à leurs auditoires. Robert s'adressait donc à un public pour lequel l'Université, bien installée, faisait partie du paysage mental, non point seulement concret¹. Son prestige et son fonctionnement étaient suffisamment prégnants, dans cette culture, pour servir de modèle, de terme de comparaison dans de pieuses exhortations, sans commettre de crime de lèse-majesté divine. Il est vrai que le savoir, parce qu'il était censé venir ultimement de Dieu, avait quelque chose de sacré ; l'école bénéficiait de cette aura et pouvait être érigée en paradigme. Mais ce n'est pas à dire que la culture scolaire n'était pas, déjà à cette époque, parcourue de crises. La naissance de l'Université ne fut pas du goût de tout le monde. Philippe le Chancelier, par exemple (qui fut en fonctions de 1218 à 1236), accusait cette forme institutionnelle d'être à l'origine de la décadence de la recherche et de l'enseignement. Ses raisons, qu'il expose lui aussi dans un sermon, trouveront peut-être encore quelque écho aujourd'hui : « Jadis, quand chaque maître enseignait de son côté et que le nom même d'Université était inconnu, lectures et disputes étaient fréquentes ; on avait du zèle pour l'étude. Mais maintenant que vous vous êtes unis pour former une Université, les leçons sont devenues rares, tout se fait à la hâte, l'enseignement est réduit à peu de choses ; le temps pris aux leçons est gaspillé en réunions et discussions »².

1. Il prêchait peut-être devant des étudiants, ou des collègues ; mais les maîtres de l'Université étaient aussi amenés à prêcher en paroisse (cf. Glorieux, 1965, p. 49). Nous n'avons pas d'indications sur le lieu et le public du sermon qui est à l'origine de ce traité. Toutefois, il a été prononcé en latin et il ne semble pas y avoir de version française ancienne.

2. Schneyer, 1963, cité et trad. par Verger, 1999, p. 30-31.

Bibliographie

Textes

- H. Denifle et E. Chatelain (éd.), *Chartularium Universitatis Parisiensis*, t. I (1200-1286), Paris, 1889.
 M.-Th. d'Alverny, *Alain de Lille. Textes inédits*, Paris, Vrin, 1965.
 Jean Gerson, (*Œuvres complètes*, éd. P. Glorieux, vol. VIII/1, Paris, 1968.
 Robert de Sorbon : *De conscientia et de tribus dietis*, éd. par F. Chambon, Paris, Alphonse Picard et Fils, 1903.

Littérature secondaire

- N. Bériou, « Robert de Sorbon », *Dictionnaire de Spiritualité*, t. 13 (1988), col. 816-824.
 H. De Ridder-Symoens (éd.), *Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press (*A History of the University in Europe*, sous dir. de W. Rüegg, vol. I), 1992.
 P. Glorieux, *Aux origines de la Sorbonne*, t. I : *Robert de Sorbon. L'homme, le collège, les documents*, Paris, Vrin, 1965.
 P. Glorieux, « L'enseignement au Moyen Âge. Techniques et méthodes d'enseignement en usage à la faculté de théologie de Paris, au XIII^e siècle », *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Âge*, XIII^e siècle, p. 65-186.
 M. J. F. M. Hoenen, J. H. J. Schneider, G. Wieland (éd.), *Philosophy and Learning. Universities in Middle Ages*, Leiden, Brill, 1995.
 L. Koep, « Buch », dans *Reallexikon für Antike und Christentum*, Stuttgart, Anton Hiersemann, 1954, Bd II, col. 717-731.
 G. Lacombe, *La vie et les œuvres de Prévostin*, Le Saulchoir, « Bibliothèque Thomiste », t. 11, 1927.
 C. Lafleur, « Les guides de l'étudiant de la faculté des arts de l'Université de Paris au XIII^e siècle », dans Hoenen et al., 1995, p. 137-199.
 J. Le Goff, *Les intellectuels au Moyen Âge*, 2^e éd., Paris, Le Seuil, 1985.
 J. Le Goff, « Quelle conscience l'Université médiévale a-t-elle eu d'elle-même ? » (1964), réimpr. in Id., *Un autre Moyen Âge*, Paris, Gallimard (« Quarto »), 1999, p. 177-192.
 J. Leclercq, « Aspects spirituels de la symbolique du livre au XII^e siècle », in *Mélanges de Lubac*, Paris, 1964, t. II, p. 63-72.

- A. de Libera, *Penser Moyen Âge*, Paris, Le Seuil, 1991.
- P. Michaud-Quantin, *Universitas. Expressions du mouvement communal dans le Moyen Âge latin*, Paris, Vrin, 1970.
- P. Riché, *Écoles et Enseignement dans le Haut Moyen Âge*, Paris, PUF, 1979.
- J. B. Schneyer, « Die Sittenkritik in den Predigten Philipps des Kanzlers », *Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittel Alters*, 39/4 (1963).
- J. Verger, « Examen privatum, examen publicum. Aux origines médiévales de la thèse », *Mélanges de la bibliothèque de la Sorbonne*, 12 (1993), p. 15-43.
- J. Verger, « À propos de la naissance de l'Université de Paris », et « Le chancelier et l'Université à Paris à la fin du XIII^e siècle », dans Id., *Les Universités françaises au Moyen Âge*, Leiden, Brill, 1995.
- J. Verger, *Les Gens de savoir en Europe à la fin du Moyen Âge*, Paris, PUF, 1997.
- J. Verger, *L'Essor des Universités au XIII^e siècle*, Paris, Cerf, 1998.
- J. Verger, *Les Universités au Moyen Âge*, Paris, PUF, nouvelle éd., coll. « Quadrige », 1999 (1^{re} éd., 1973).
- O. Weijers, « Les règles d'examen dans les universités médiévales », dans Hoenen *et al.*, 1995, p. 201-223.

Des humanités à la culture générale, les finalités de l'enseignement secondaire en perspective historique

MARIE-MADELEINE COMPÈRE*

Il est présomptueux d'aborder en quelques lignes un sujet qui a donné lieu à une surabondance de discours, de nature programmatique ou idéologique. Ces discours peuvent être rangés sous deux catégories symétriques : à ceux qui prescrivent ce que doit être l'instruction publique de niveau secondaire s'opposent ceux, d'ailleurs aussi surabondants que les premiers, qui formulent des critiques à l'encontre des projets comme des réalités de l'enseignement qui s'offre alors. Les uns comme les autres fournissent à leurs lecteurs des citations dont le nombre, la richesse et la diversité sont des tentations permanentes quand on aborde un tel sujet. Pour éviter ce piège, et conformément à ma position d'historien, je chercherai à associer les finalités proclamées de l'enseignement à ses procédés réels. Autrement dit, ce n'est pas tant l'argumentaire des uns et des autres que je voudrais exposer ici que l'inscription des

* INRP, Service d'histoire de l'éducation.

situations qu'ils reflètent dans des dispositifs scolaires concrets. La période concernée va du XVI^e siècle au début du XX^e ; dans ma définition, les humanités excluent la philosophie, très largement traitée d'ailleurs dans les autres contributions de cette rencontre portant sur l'histoire.

Dans une première partie, j'exposerai le projet et les pratiques qui constituent les humanités ; ensuite, pourquoi et en quoi elles ont été laminées du fait de la diversification disciplinaire ; enfin je m'interrogerai sur la persistance d'une nostalgie des humanités, exprimée même par ceux qui les avaient combattues.

LES HUMANITÉS¹

Les humanités proposent un modèle de formation qui remonte, sans solution de continuité, aux « arts libéraux » antiques, modèle fixé par Isocrate à Athènes au IV^e siècle avant Jésus-Christ, et qui a été hérité par les Romains². On peut distinguer deux filiations dans ce terme. La première renvoie au néologisme *humanitas*, par lequel Varron et Cicéron traduisent le grec *paideia* : l'éducation vise à préparer l'individu à son rôle d'homme, dans toute la plénitude de son sens. La seconde filiation relève de la tradition chrétienne, qui distingue les *litterae humaniores* des *litterae divinae* ou *sacrae*. Elle préserve le caractère laïque des « humanités », revendiqué par Saint Augustin lui-même, au sein d'une éducation à finalité religieuse. Le terme d'« humanités », doté en français d'un pluriel pour lequel je n'ai pas personnellement d'explication, apparaît au XVI^e siècle, à l'époque où se définissent le collège et ses classes.

1. Je me permets de renvoyer au numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, dirigé par André Chervel et moi-même : *Les Humanités classiques*, mai 1997, n° 74, 253 p.

2. Cf. Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, 1948, p. 121-136 et 297-309 ; Moses I. Finley, *The Heritage of Isocrates, The Use and Abuse of History*, Londres, Chatto and Windus, 1975, p. 202.

Les humanités sont universelles : indépendamment de l'universalité de leur projet éducatif, qui vise l'éducation de l'homme – du moins de l'homme libre – précisément à la liberté, elles se rapportent à l'Antiquité, qui est une sorte de non-lieu pour les jeunes Européens de l'époque moderne. Le fondement des humanités, c'est le texte : la connaissance approfondie d'une littérature jugée éminente d'une part et, de l'autre, la capacité de production de texte, capacité qu'on ne peut pas acquérir sans la première. Pour désigner ce texte à produire, la ratio des jésuites emploie le terme « discours », en latin *sermo*, *oratio*. La compétence qu'on inculque, *facultas oratoria*, est donc théoriquement orale. Il reste que l'assistance aux leçons publiques du collège exige de la part de l'élève la possession d'un matériau écrit, imprimé même, et que les textes composés par les élèves sont rédigés par écrit.

Chaque classe, dont le niveau, prédéfini, est homogène sous un maître, se réunit deux fois par jour pour une séance qui dure de deux heures à deux heures et demi. Le professeur explique une leçon (grammaire, poétique ou rhétorique) ou un texte tiré de la littérature antique et complète cette explication *ex cathedra* par des interrogations individuelles, tandis que les condisciples de l'interrogé travaillent en groupe sous l'autorité d'un « décurion », désigné par le professeur.

D'une séance à l'autre, les élèves doivent mémoriser le texte étudié en classe et se livrer à un certain nombre d'exercices. L'apprentissage est lent, progressif, méthodique : on commence par connaître la grammaire dans des règles apprises par cœur et on doit s'être imprégné profondément de textes avant d'être lancé à son tour dans la composition. Les exercices, bien définis, sont classés par ordre de difficulté croissante. On se méfie de la spontanéité : au contraire, c'est l'imitation qui sert de principe formateur. La rigueur dans l'écriture revêt en soi une valeur proprement éducative, c'est une image, une anticipation de la rigueur morale. Bossuet l'exprime par exemple dans une lettre au dauphin où il compare les fautes de grammaire aux fautes de raisonnement : « vous parlez maintenant contre les lois de la grammaire, lui dit-il ; alors vous mépriserez les

préceptes de la raison »¹. C'est par les vers latins qu'on commence à composer en latin : dès la quatrième, on « retourne » les vers, c'est-à-dire qu'on met dans un ordre conforme à la prosodie les mots du court texte que le maître a fourni en prose. À l'étape suivante, l'élève, muni de son dictionnaire de synonymes appelé vulgairement *Gradus*², choisit ses propres mots, en jouant sur les synonymes et les périphrases, et en rajoutant adjectifs et adverbes au canevas initial. Plus tard encore, grâce aux textes qu'il a mémorisés il parsème ses compositions d'hémistiches ou de tournures empruntés aux grands poètes antiques. De la poésie, il passe à la prose : les divers exercices de composition culminent avec le discours, que l'élève rédige en classe de rhétorique, classe appelée aussi première.

Mise à part la langue, à savoir le latin, qui occupe les collégiens dans une écrasante proportion, le culte du texte s'intègre bien dans l'univers contemporain de l'époque moderne. La bonne société apprécie le discours sous ses nombreuses formes (discours politique, judiciaire, sermon), elle a le goût de la conversation. Ce n'est pas seulement de cette culture civile que le texte est le support : la pratique religieuse repose aussi sur l'imprégnation de textes, répétés de liturgie en liturgie, sources de méditation et de sagesse ; et ces derniers textes sont en latin, comme le sont ceux de l'école.

L'enseignement des humanités n'est pas pour autant purement littéraire, au sens où on l'entend aujourd'hui. À partir des textes étudiés, le professeur expose en détail tout ce qui suggère des explications en matière d'histoire, de politique, d'institutions, de géographie, de mœurs des peuples, etc. Il s'agit donc d'un véritable encyclopédisme dont le professeur est garant du fait de sa culture propre.

1. Cité par Joël Cornette in Ran Halévi (dir.), *Le savoir du prince du Moyen Âge aux Lumières*, Paris, Fayard, 2002, p. 111.

2. Terme générique désignant un dictionnaire poétique qui offre pour chaque mot toutes les précisions sur la prosodie ainsi que les termes qui lui sont habituellement associés. Cf. R. Campion Ennen, « The early history of the *Gradus ad Parnassum* », *Archivum historicum Societatis Iesu*, juill.-déc. 1987, an. LVI, p. 233-261.

LA DIVERSIFICATION DISCIPLINAIRE

Alors même qu'elles occupent une position dominante dans la formation des élites, les humanités sont contestées. La raison principale des critiques tient à leur association aux langues mortes, réputées difficiles d'accès et arides. On peut citer là-dessus Montaigne qui, pourtant, s'enorgueillissait de parler couramment latin, à la suite il est vrai d'un apprentissage original : « C'est un bel et grand agencement sans doute que le grec et le latin, mais on l'achète trop cher. »¹ Tous les pédagogues, de Ramus à Jouvancy, répètent à l'envi que les langues s'apprennent en s'imprégnant des textes plutôt qu'en apprenant les règles de la grammaire. Mais si cet avertissement est répété comme un leitmotiv, c'est précisément parce qu'un professeur avait la tentation de suivre la pente de la facilité en se référant à un manuel, en l'occurrence une grammaire, et de faire ingurgiter les règles de gré ou de force plutôt que de renouveler le choix des textes étudiés et d'inventer des procédures d'exercice, investissement personnel beaucoup plus coûteux et exigeant. S'ajoute à ces arguments permanents, le désaveu, à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, des langues anciennes, jugées désormais sans intérêt, ni culturel ni pratique.

Les critiques qui se multiplient alors portent plutôt sur les langues anciennes que sur le projet éducatif lui-même. N'aurait-on pas pu le préserver en changeant seulement son objet ? Le texte aurait gardé sa place centrale, mais il aurait appartenu à une littérature moderne : littérature française, littérature en langues étrangères ? De fait, des projets pédagogiques ont fleuri dans cette perspective.

Ce n'est cependant pas de l'intérieur que les humanités ont été condamnées : elles ont été remplacées par un projet antagoniste, né du mouvement des Lumières, qui aboutit à la diversification discipli-

1. *Essais*, t. I, chap. 26, consulté dans l'édition de R. Dezeimeris et H. Barckhausen, 1870, comportant l'original de 1580 avec les variantes des éditions de 1582 et 1587 (numérisation Gallica 2000), p. 124.

naire. À la rhétorique, accusée d'être creuse et mensongère, a été opposée la vertu émancipatrice des sciences exactes qui ne se fondent plus sur le texte mais sur le fait scientifique, produit d'un raisonnement et d'une démonstration. Les sciences imprègnent simultanément la culture contemporaine qui se crée et se diffuse dans le mouvement académique au moins autant, sinon davantage, que dans les salons littéraires. Par ailleurs, la scolarité au collège laisse de côté la grande majorité des enfants : d'abord toutes les classes sociales vouées au travail manuel, mais aussi une bonne part de la noblesse, classe privilégiée, qui fréquente l'académie nobiliaire ou ses avatars des écoles militaires, fondés sur l'exercice physique d'une part, les mathématiques et ses applications de l'autre. Inclure l'ensemble d'une classe d'âge dans une éducation commune hante les égalitaristes que sont, au moins pour une partie d'entre eux, les révolutionnaires.

La pensée utilitariste et progressiste des Lumières préconise le développement de toutes les sciences utiles à l'état : l'éducation publique doit donc prendre en compte les devenirs professionnels diversifiés des enfants. Symbolique de cet état d'esprit est le plan que Condorcet présente en avril 1792 devant l'Assemblée législative ; il vise à : « diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui les cultivent, qu'un plus grand nombre d'hommes deviennent capables de bien remplir les fonctions nécessaires à la société (...). Cultiver enfin, dans chaque génération, les facultés physiques, intellectuelles et morales et, par là, contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée : tel doit être encore l'objet de l'instruction ; et c'est, pour la puissance publique, un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière »¹. La continuité est évidente avec la foi scientifique qui animera les positivistes à la fin du XIX^e siècle.

1. Rapport de Condorcet, 20 et 21 avril 1792, cité d'après *Les politiques de l'éducation en France de la maternelle au baccalauréat*, textes réunis par Martine Allaire et Marie-Thérèse Frank, Paris, La Documentation française, 1995, p. 25.

Comme il l'a été en matière de régimes politiques, le XIX^e siècle est partagé entre la fidélité aux humanités qui perpétue l'Ancien Régime, d'une part, et des formules inspirées du modèle issu des Lumières, qu'on qualifie d'encyclopédique, ou de réaliste, de l'autre, qui repose sur la diversification des compétences acquises au cours de la scolarité, donc de la diversification disciplinaire. La première de ces formules, les écoles centrales, en activité sous le Directoire, proposaient neuf cours librement suivis dans des établissements sans administration où tous les professeurs étaient égaux¹. Pratiquement aucune école n'a fonctionné conformément à la loi et, pour des raisons aussi bien politiques que pédagogiques, le lycée a marqué un retour des humanités, retour encore relatif lors de sa création en 1802 puisque les mathématiques y étaient au pair des langues, française et anciennes. Après une domination, sans partage sous la Restauration, les humanités ont été grignotées ensuite progressivement par l'ajout de cours et de filières supplémentaires par rapport au tronc principal. Sans entrer dans des détails qui dépassent le cadre de cet exposé, on peut admettre que l'étouffement progressif des humanités se clôt avec la réforme de 1902 qui met en œuvre trois principes nouveaux, appelés à une longue vie : la division des études secondaires en deux cycles de part et d'autre de la classe de troisième ; l'instauration de sections parallèles censées toute égales en dignité, y compris la section moderne sans latin ; le cours d'une heure à la place de la classe.

Louis Liard exprime au mieux dans un discours la finalité de la réforme de 1902 : « Nous voulons que progressivement, au cours de leurs études, ils [les élèves] soient avertis peu à peu de ce qui est ; qu'ils emportent du collège un certain nombre de notions justes sur ce qu'est l'homme dans la nature, leur temps dans les temps, leur nation dans les nations, leur pays dans le monde et le monde entier autour de leur pays, et qu'ils n'en sortent pas, comme des oiseaux effarés et incertains d'une volière close, dans des espaces inconnus.

1. Dessin, mathématiques, langues anciennes, histoire naturelle, physique et chimie, belles-lettres, histoire, grammaire générale, législation.

Nous voulons qu'avec une provision d'idées sans chimère, ils soient munis déjà de connaissances positives et qu'ils n'aient pas appris à comprendre seulement pour exprimer, mais surtout pour agir. »¹ Cette définition condamne clairement les humanités qui auraient produit « ces oiseaux effarés et incertains », projetés à l'issue de leurs études « dans des espaces inconnus ». La nouvelle éducation rejette tout universalisme, mis à part la foi dans le progrès scientifique ; elle s'inscrit dans la singularité d'une époque et d'un lieu, exaltant en l'occurrence la culture nationale.

Parmi les innovations de la réforme de 1902, le passage de la classe au cours modifie considérablement les conditions de l'apprentissage scolaire. La journée des humanistes laissait disponibles de nombreuses plages de temps vouées aux exercices personnels entre les deux séances quotidiennes. Le cours d'une heure est dominé par l'exposé *ex cathedra* du professeur, comme dans l'enseignement supérieur. Désormais, pour les élèves, le temps de présence en classe est déterminé par le nombre d'heures attribué à chaque professeur en raison de la considération dont jouit sa discipline en fonction de la filière choisie. Les journées n'ont plus d'homogénéité. Le travail personnel, diversifié en fonction des matières, donne lieu à des exercices dont la codification, moins stricte et explicite, laisse plus de place à l'initiative – ou à la négligence – du maître.

LA NOSTALGIE DES HUMANITÉS

Le principe de la pluralité des disciplines qui fonde la réforme de 1902 comporte une difficulté inhérente, toujours présente aujourd'hui : comment concilier la pluralité des savoirs, s'ils sont tous susceptibles d'être enseignés, y compris les savoirs techniques, et un projet d'enseignement uniforme pour tous ? Compte tenu de

1. Cité in Nicole Hulin (dir.), *Physique et « humanités scientifiques »*. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902, études et documents, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 242-245.

l'expansion irrépessible des connaissances, de nouvelles matières alourdisent sans cesse la barque des programmes communs et de nouvelles filières sont créées, l'estime égale dont jouissent théoriquement toutes les matières dissimulant mal, d'ailleurs, la prééminence de fait du français et des mathématiques.

Sans m'appesantir sur la question, je voudrais seulement souligner ici que cette difficulté a surgi dès l'origine : dans le projet de Condorcet, la balance était tenue égale entre l'instruction générale et la formation professionnelle pour les établissements qu'il appelait instituts, de niveau analogue à nos lycées. Une première loi instituant les écoles centrales (ventôse, an III, février 1795) prévoyait quatorze cours parmi lesquels cinq relevaient de la formation professionnelle (dessin, économie, hygiène, agriculture et commerce, arts et métiers), mais seul le dessin subsiste dans la loi définitive (3 brumaire, an IV, 25 octobre 1795) qui retient seulement neuf cours¹. Les idéologues inspirateurs de la loi ont donc refusé l'inscription des savoirs techniques dans les disciplines scolaires dans l'école secondaire produite par la Révolution.

Même supposée acquise la légitimité de toutes les disciplines scolaires, le projet éducatif dans son ensemble bute sur la question de sa cohérence. Durkheim lui-même, qu'on peut mettre au rang de promoteurs de la réforme de 1902, reconnaît la difficulté dans la préface à *L'évolution pédagogique en France* en constatant qu'aucune nouvelle « foi pédagogique (...), âme même du corps enseignant, ne remplace celle placée dans la vertu des lettres classiques » ; il met d'ailleurs l'histoire de l'enseignement, qu'il s'apprête à exposer, comme un des outils pour « poser le problème de la culture secondaire dans sa totalité »².

C'est l'expression de culture générale qui s'impose pour désigner l'objectif à atteindre désormais. L'examen des dictionnaires de la

1. Cf. M. M. Compère, « La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes », *Histoire de l'éducation*, mai 1989, n° 42, p. 139-181.

2. *L'évolution pédagogique en France*, éd. 1969, p. 15.

langue française montre la lente émergence de l'emploi absolu du terme culture. Jusques et y compris celui de Littré, la culture est associée à un objet : on dit « culture de l'esprit », « des mœurs », « des arts » ou « des sciences ». Dans le *Trésor de la langue française*, la culture générale est : « l'ensemble de connaissances de base dans les domaines intellectuels, considéré comme important par la société en place, qui précède la spécialisation et correspond à un niveau d'instruction secondaire ». L'expression de culture générale est donc récente dans l'histoire de la langue française et est associée à l'instauration de l'enseignement secondaire dans la formule sanctionnée en 1902. Notons que cette définition de la culture générale refuse de fixer son objet, renvoyant à un consensus d'opinion sur un résultat attendu des études scolaires.

On peut souligner la persistance de ce que, faute de mieux, je qualifierais de « nostalgie » des humanités, sans y mettre une notion politique de réaction, de retour en arrière, simplement le regret de l'unité de l'enseignement secondaire brisée par la division en disciplines. La plupart des propagateurs de l'enseignement scientifique, hostiles aux humanités traditionnelles, ont revendiqué la même ambition et le caractère humaniste des contenus d'enseignement qui les remplaçaient : les expressions d' « humanités modernes », d' « humanités scientifiques », même d' « humanités techniques », ont alors fleuri. Que le terme humanités soit ou non employé – car certains y répugnaient –, il existe une abondante littérature tendant à démontrer le pouvoir éducateur des sciences, équivalent à celui des lettres : le sens de l'observation, la justesse et la rigueur du raisonnement, le souci de l'efficacité et de la précision dans l'expression sont ainsi mis en avant¹.

Sur le pendant des disciplines littéraires, l'importance accordée à la maîtrise de l'expression écrite peut apparaître aussi comme une

1. Voir les deux recueils de textes réunis par Nicole Hulin : *Physique et « humanités scientifiques »*. *Autour de la réforme de l'enseignement de 1902*, études et documents, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 2000 ; *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902*, études et documents, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 2002.

forme de nostalgie des humanités, remplacées par l'histoire de la littérature depuis Gustave Lanson. Le jugement d'un devoir repose largement sur des critères de composition et d'exposition, indépendamment des connaissances dont son auteur témoigne. Le paradoxe est précisément que les études de français accordent beaucoup moins de temps et d'importance à l'apprentissage technique de l'écriture que ne le faisaient les humanités – qui, il est vrai, initiaient au latin – et, à ce titre, c'est avec raison que Bourdieu et Passeron ont pu dénoncer l'imposture d'une évaluation scolaire reposant en fait sur l'exploitation d'un capital linguistique accumulé au sein de la famille¹.

On peut aussi avancer une interprétation somme toute matérialiste de cette nostalgie : la puissance du projet des humanités tient d'abord moins à son ambition éducative ou à sa profondeur dans le temps qu'à sa faisabilité concrète. Le matériau stable constitué par un corpus de textes « classiques » donne un cadre fixe aux procédures scolaires, même si André Chervel a montré l'inventivité des maîtres en la matière. La multiplication d'exercices canoniques, faits en dehors de la classe, obligeait d'une part l'élève à travailler par lui-même et procurait au maître en permanence, d'autre part, un outil pour mesurer ses progrès. L'équivalent de la centralité du texte n'existe pas dans les disciplines autres que les langues, le français en premier lieu, qui a d'ailleurs hérité largement des humanités. Les maîtres des autres disciplines sont contraints à une inventivité bien supérieure : la base documentaire du cours, la nature de l'exposé magistral, les travaux des élèves, tous ces éléments constitutifs de leur enseignement sont pour eux susceptibles d'un renouvellement incessant. La définition du programme dans chaque matière est sans cesse remise sur le métier et s'écartèle entre des revendications et des exigences opposées, sinon contradictoires.

Rapprochons-nous en conclusion du thème général de ce colloque en nous interrogeant sur la culture qui reste aux élèves quand ils ont tout oublié. À lire les discours qui estiment les résultats de

1. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1970.

l'enseignement secondaire, la question devrait plutôt consister à se demander s'ils ont appris quoi que ce soit. Les appréciations sont aussi généralement dépréciatives que les discours programmatifs sont enthousiastes. Seuls une infime minorité d'élèves aurait acquis de façon satisfaisante les compétences attendues. Rappelons seulement ici les classiques de l'histoire de l'éducation. Des pédagogues de Port-Royal à l'article « collègue » de l'Encyclopédie, le constat paraît unanime sur l'ignorance des langues anciennes après les années d'humanités passées au collège. Mais la culture générale n'est guère logée à meilleure enseigne. Un colloque récent, tenu en Sorbonne en mai 2003 sous le titre « Mettre les savoirs en culture », exprimait ainsi la raison pour laquelle il engageait les participants à la réflexion : « Le faible niveau en culture générale, tant dans le domaine des humanités – l'emploi du terme apparaît un peu décalé dans ce contexte – que dans celui des sciences, est une cause majeure des difficultés que rencontrent les étudiants à leur entrée à l'Université. »

Mais au lieu d'invoquer la faiblesse des connaissances, voire la baisse du niveau, ne serait-il pas plus judicieux, et moins démoralisant, de se refuser à évaluer les résultats de l'enseignement en termes de quantité de connaissances. Après tout, le but visé par la scolarisation secondaire est de socialiser et de civiliser, qui restent des objectifs qualitatifs. Humanités et culture générale ne seraient alors que la représentation que se fait une société de ces objectifs, comme l'exprime Gabriel Compayré : « Un homme bien élevé n'est pas seulement, comme on le croyait au Moyen Âge, un dialecticien qui raisonne, ou, comme on le pensait au XVI^e siècle, un rhétoricien qui parle et qui écrit bien : il est, et il doit être de plus en plus, un esprit éclairé et ouvert, auquel rien n'est étranger de ce qui constitue la science humaine. »¹

Un des éléments de la crise qui nous occupe aujourd'hui n'est-elle pas la difficulté qu'on aurait à prolonger la phrase pour expliciter la définition de l'« honnête homme » d'aujourd'hui ?

1. Article « Humanisme, humanité » de *La Grande Encyclopédie*.

En quoi une culture peut-elle être scolaire ?

ANDRÉ CHERVEL*

La notion de « culture scolaire », pratiquée depuis trente ou quarante ans, a connu ces dernières années un succès qu'elle doit en partie, comme c'est souvent le cas, aux équivoques qu'elle permet d'entretenir. Elle peut être entendue de trois façons au moins :

1 / Elle désigne le produit d'un processus éducatif sur une jeunesse qui y a été soumise : c'est la culture que l'enfant acquiert à l'école. L'accent est mis sur l'acculturation et sur le produit de cette acculturation. Dans ce sens, elle peut alors donner lieu à des comparaisons chiffrées, ou chiffrables, d'une époque à l'autre.

2 / Elle désigne cette partie de la culture des adultes que l'école est chargée de communiquer aux élèves. Elle n'est donc, au prix de quelques vulgarisations indispensables adaptées à un public jeune (c'est ce qu'on appelle la *pédagogie*, considérée comme un lubrifiant), qu'une variante passagère de la culture de la « société globale », notion floue mais que je retiens ici pour désigner la culture ambiante, celle des adultes, celle qui prévaut en dehors des murs de l'école.

* INRP, Service d'histoire de l'éducation.

3 / C'est une « culture » au sens fort du terme (aussi galvaudé soit-il aujourd'hui), qui prend sa source et trouve ses caractéristiques essentielles dans le milieu scolaire. L'accent est mis alors sur la nature même de cette culture dont on présume qu'elle présente une originalité foncière par rapport à la culture de la « société globale ». Je vais essayer de montrer que c'est bien dans ce troisième sens qu'il est préférable d'entendre le concept.

Première interprétation : j'utiliserai, pour illustrer mon propos, l'exemple de la recherche (menée par Danièle Manesse et moi-même) qui a abouti à l'ouvrage *La Dictée, Les Français et l'orthographe, 1873-1987* (Calmann-Lévy, 1989). Il ouvre en effet une fenêtre sur la culture scolaire (au sens indifférencié) des années 1873-1877 en matière de connaissance de l'orthographe. Rappel des données : 3 000 dictées datant de cette période (sur le même petit texte de Fénelon) ont été découvertes aux Archives nationales ; elles ont été comparées (en 1986-1987) à 3 000 dictées passées dans un échantillon représentatif d'écoles et de collèges. Après une étude historique précise des 190 écoles visitées à l'époque par l'inspecteur Beuvain, après redressement des biais, après classification des types de fautes, etc., les résultats chiffrés faisaient apparaître :

- 1 / une connaissance déjà solide de l'orthographe à l'époque dans une France qui l'ignorait encore très largement quarante ans plus tôt ;
- 2 / une pratique de l'orthographe (j'allais dire une culture orthographique) différente au XIX^e et au XX^e siècle (les faiblesses en orthographe ne portent pas sur les mêmes domaines) ;
- 3 / un bilan comparatif des connaissances orthographiques nettement favorable à notre époque.

Mais qu'en est-il de la « culture scolaire » telle qu'elle peut apparaître dans ce travail ? Avons-nous à proprement parler eu affaire à deux « cultures scolaires » différentes dans la comparaison entre 1873-1877 et 1986-1987 ? Non : nous n'avons comparé que les produits de deux cultures scolaires. L'école française avait reçu

pour mission, depuis la loi Guizot (1833) et même un peu plus tôt, d'enseigner l'orthographe (les « éléments de la langue française ») ; et, à deux dates différentes, séparées par cent dix ans, comme le géologue, on avait extrait de son sol des « carottes » qui permettaient de confronter à deux reprises les objectifs visés et le résultat obtenu.

Ce qui se passe entre les finalités imposées à l'école d'une part, et le produit brut et chiffré dégagé par ces enquêtes, c'est un peu une boîte noire qui échappe, pour l'essentiel, à ce type d'analyse. Or une culture ne se réduit pas à l'aspect quantitatif que nous avons seul retenu. Si on utilise ici le terme « culture » à propos de ces 6 000 dictées, c'est qu'on sous-entend bien autre chose que les performances chiffrées.

C'est précisément entre les objectifs et les résultats que s'installe une culture. Derrière la compétence orthographique, et les fautes d'orthographe comptabilisées par l'inspecteur général Beuvain au XIX^e siècle et recomptées par deux chercheurs de l'INRP à la fin du XX^e, il y a :

- une didactique de la grammaire et de l'orthographe qui, préparée dès le XVIII^e siècle, a été lentement élaborée au cours du XIX^e siècle ;
- une théorie de la langue, un peu fruste certes, qui fonctionne avec des parties du discours, des catégories grammaticales, des règles syntaxiques, tout un appareillage conceptuel qui forme (ou déforme) les esprits ;
- une pratique d'écriture de textes (souvent classiques) sous la dictée du maître, et par là une lente formation à la phrase littéraire française, à la pratique de la langue française (si importante dans les milieux patoisants que traversent souvent les itinéraires de l'inspecteur Beuvain) ;
- une formation religieuse, qui tend à faire assimiler à l'enfant les preuves tangibles de l'existence de Dieu (« les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel, leurs racines les défendent contre les vents et vont

chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige »...) (*Traité de l'existence de Dieu* de Fénelon).

Deuxième sens possible de l'expression « culture scolaire ». Toutes ces entités culturelles énumérées ci-dessus, qui trouvent leur place dans le simple processus d'apprentissage de l'orthographe (et il y en aurait d'autres), constituent-elles une « culture scolaire » ? Oui, incontestablement, dans la mesure où c'est l'école qui les transmet à l'enfant. Mais alors, elle est « scolaire » exactement comme on appelle « livresque » une culture acquise par les livres ; et elle serait « télévisuelle » si elle était transmise par la télévision. Dans cette optique, l'école n'est que le médium (comme dirait Régis Debray) par lequel la société communique à l'enfant l'ensemble des messages qu'elle veut lui transmettre : une théorie de la langue, la pratique et la connaissance de la langue française classique, la religion catholique, etc. Le bon élève, qui acquiert cette culture « scolaire » (les autres ne nous intéressent pas ici, car nous supposons un enseignement qui réussit), et qui s'en nourrit suffisamment pour en rester imprégné jusqu'à l'âge adulte, rejoint, culturellement, la culture de la société globale.

Ce qui revient à dire que la culture scolaire (entendue dans ce deuxième sens) n'existe pas en tant que telle. Il n'existe qu'une seule culture (avec toutes ses variantes et ses sous-cultures), celle des adultes, et on la qualifierait de « scolaire » juste le temps de l'observer chez des enfants qui sortent de l'école, juste le temps que les élèves (ou anciens élèves) soient devenus des adultes. L'adjectif « scolaire » ne désignerait qu'une étape dans l'acquisition d'une culture qui, en soi, n'a rien de scolaire.

Et pourtant, il existe bien une culture « scolaire », indépendamment de la période de la vie où on l'observe chez les sujets de l'analyse ou de l'enquête.

Prenons un exemple à l'autre extrémité du cursus éducatif (primaire et secondaire) : l'évolution des modèles de la composition française pratiqués dans la classe de première (ou de « rhétorique »,

comme on disait avant 1902). Ce que je cherche à prouver, c'est qu'il y a un complément indispensable de la notion de « culture scolaire » : la notion de « discipline scolaire », ce sur quoi on bâtit les cultures scolaires. On se contentera pour cela de montrer qu'une discipline est un système organisé, que la mise en place de ce système demande du temps, et surtout que ce temps est consacré à l'élaboration à l'intérieur des murs de l'école d'une véritable culture.

L'histoire de la composition française du XVIII^e siècle à nos jours, c'est celle du passage du discours français à la dissertation littéraire. Premier modèle, le discours français, épreuve du concours général depuis 1747 (date de la création de ce concours). Tout, dans la scolarité de l'élève, visait à la pratique du discours français, depuis le discours latin jusqu'à la lecture et la mémorisation des grands modèles d'éloquence qu'étaient Massillon, Fléchier, Bourdaloue, Bossuet et quelques orateurs profanes, en passant par le cours de rhétorique (dicté en latin, jusque vers 1760, et qu'il fallait apprendre par cœur), en passant par une théorie de la littérature fondée sur l'idée que la perfection avait été atteinte par le classicisme français du XVII^e siècle et que donc la seule formation possible en matière de composition était l'imitation des grands ancêtres ; ajoutons toute une formation humaniste orientée, dans les classes de « grammaire » et d' « humanités » (de la sixième à la seconde), vers ces productions terminales.

Entre 1850 et 1880 se produit le grand basculement : on passe d'un modèle à un autre ; peu à peu tout se transforme dans l'enseignement du français et du latin, depuis les classes élémentaires jusqu'aux classes terminales. Pourquoi ce bouleversement généralisé ? La question porte ici non pas sur les raisons historiques de cette modernisation, mais seulement sur son aspect proprement pédagogique. Ne pouvait-on se contenter de décréter le remplacement en rhétorique du discours par la dissertation ? Question naïve, bien entendu, mais elle vise à rappeler qu'un enseignement est forcément « disciplinaire », et qu'une discipline scolaire a besoin de temps pour être formée. Inutile de dire qu'en 1881 (date où le discours latin cède la place à la composition française au baccalau-

réat), la nouvelle discipline n'est pas encore au point et qu'elle mettra des décennies à se former elle-même. Tout cela se passe à l'intérieur du collège ou du lycée, à l'écrit du baccalauréat, dans les épreuves des concours de recrutement, avec l'aide des manuels, des articles pédagogiques, etc.

Les disciplines scolaires qui forgent cette culture scolaire lui donnent des caractères propres dont le premier est de mettre en place des dispositifs intellectuels susceptibles de la faire partager par des classes entières. On limite généralement le rôle de l'école à la formation des enfants et des adolescents. En réalité, l'école se livre au cours du temps à un double travail : le premier sur les élèves, pour faire pénétrer des éléments précis d'une culture, par exemple l'orthographe, ou la compétence nécessaire à la pratique de tel ou tel type de composition française ; le second, qui passe généralement inaperçu, sur cette culture elle-même pour la rendre assimilable. L'historien, qui s'intéresse à l'ensemble du processus de formation, met en évidence la lente élaboration de « disciplines scolaires », comme un phénomène essentiellement propre à l'école.

Sur chacun des éléments qui rendent compte de la constitution des disciplines scolaires, et donc de la formation de la culture scolaire, on peut certes argumenter, contre le point de vue ici présenté, en défendant l'idée que les innovations introduites par les disciplines n'ont pas pour lieu d'origine la salle de classe, mais la société qui entoure l'école. Par exemple, on peut argumenter que les notions de nom commun ou d'adjectif remontent à l'Antiquité grecque et ne sont pas des créations de l'école française ; ou que la dissertation est un genre littéraire qui apparaît chez les érudits, les théologiens, les savants et les hommes de lettres au début du XVI^e siècle (en latin d'abord : la première « *dissertatio* » entrée à la Bibliothèque nationale est celle de Luther, « *de libertate christiana* », en 1521), et qui est particulièrement bien attesté au XVII^e et au XVIII^e siècle (quelques milliers de dissertations latines sont entrées à la BNF, datant des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles, et à peu près 2 000 « dissertations » en français : toutes étant, bien entendu, des travaux d'adultes, des ouvrages publiés).

Mais l'historien des disciplines montrera que, en revanche, les notions grammaticales de complément circonstanciel, de proposition subordonnée, et d'une façon générale toute la grammaire des fonctions qui est aujourd'hui la nôtre, sortent bien de l'école française du XIX^e siècle, et qu'il en va de même de certaines pratiques scolaires comme l'analyse grammaticale ou la manipulation mentale des formes lexicales qui permet de retrouver les filiations lexicologiques et l'orthographe des finales des mots. Il montrera aussi que l'adaptation du genre littéraire « dissertation » aux élèves des classes de rhétorique a nécessité pour la mise en place de la discipline une activité éminemment créative : je n'en retiendrai qu'un seul exemple, l'invention d'un exercice annexe totalement original, et qui s'est avéré, dans les années 1880-1910, indispensable à la pratique de la dissertation littéraire. Il était d'abord appelé « l'explication d'auteur français » (1840) avant de devenir « l'explication de texte » ou « l'explication française ». Quand on étudie dans le détail les modalités de la mise en place de cet exercice (qu'on fait abusivement remonter à la *praelectio* des jésuites), on constate que cette toute nouvelle approche des textes littéraires met entre cinquante et soixante ans à s'élaborer, avant même de se généraliser dans toutes les classes du secondaire.

Je n'ai retenu que deux exemples pour illustrer l'idée que, à partir des disciplines scolaires, l'école crée les éléments d'une culture qui lui est propre, qu'elle les diffuse dans les classes jeunes de la population, et qu'elle influence ainsi discrètement, mais profondément, la culture de la société des adultes. On pourrait en ajouter bien d'autres, pour s'en tenir à l'enseignement du français. Mais seule l'étude concrète de l'histoire des disciplines scolaires permet réellement de faire le départ entre ce qui relève de l'importation et ce qui relève de l'innovation disciplinaire ; de distinguer ce qui, dans la culture scolaire, est emprunté à la culture de la société globale, et ce qui est création originale.

Pour terminer, essayons d'élargir la question, qui n'a été traitée que sur la base de deux exemples.

Que peut-on dire de cette « culture scolaire » qui serait ainsi

définie comme une culture spécifique, originale, comme produit authentique sécrété par l'école ?

1 / Qu'elle ne manque pas d'investir à son tour, bien entendu, la culture de la société globale. Tous les élèves ont vocation à devenir d'anciens élèves, et n'ont à ce moment-là aucune raison de se dépouiller de cette partie de leur bagage culturel qui serait spécifiquement scolaire puisque de toute façon ils ne sont pas en mesure (même les meilleurs) d'opérer des distinctions entre les diverses sources de ce qu'ils ont appris sur les bancs de l'école.

2 / Que cette culture n'est pas une culture « globale ». Elle vient s'insérer dans la culture de la société globale et lui apporter un certain nombre d'inflexions, de modifications, mais parfois des compléments considérables, des chapitres entiers. Un exemple : la première phrase du recueil de morceaux choisis latins publié en 1727 par le professeur Heuzet (le *Selectae e profanis scriptoribus*, qui s'impose dans l'Université de Paris, puis dans l'Université française jusque vers 1930) est la suivante : « Nullum animal est praeter hominem quod habeat notitiam aliquam Dei », « il n'y a aucun animal à l'exception de l'homme qui ait la moindre idée de Dieu ». Cicéron, à qui la phrase est empruntée (le *De legibus*), parlait de la « divinité » en général (*dei*). En ajoutant la majuscule, Heuzet transforme l'orateur romain en précurseur du monothéisme. Toute la culture antique a été ainsi délibérément détournée dans le sens chrétien par les collèges de l'Ancien Régime et du XIX^e siècle.

3 / Que les effets à plus long terme de la « culture scolaire » ainsi entendue peuvent être d'une tout autre ampleur. Il ne nous reste que sept pièces du tragique grec Eschyle. Le philologue allemand Wilamowitz a montré qu'elles avaient été réunies à date ancienne pour l'usage scolaire dans un recueil collectif : c'est ce recueil qui les a protégées et sauvées, alors que les 80 autres pièces d'Eschyle (qui survivaient encore cinq ou six siècles après sa mort) ont disparu dans la grande tourmente du Moyen Âge. D'Eschyle et de bien d'autres auteurs de l'Antiquité, nous ne connaissons plus aujourd'hui que des « morceaux choisis à usage scolaire ». Telle est très probablement la raison pour laquelle, alors que nous connais-

sons bien l'œuvre de Platon, nous ignorons totalement celle de son contemporain Démocrite, dont la théorie atomiste n'a pu franchir la barrière scolaire imposée par le christianisme. Le filtrage par l'école des œuvres de la littérature antique est un événement considérable de l'histoire de la culture occidentale.

4 / Que les effets de cette culture scolaire s'exercent non seulement sur les mentalités, mais sur les institutions. L'orthographe française n'a cessé, entre 1660 et 1830, de se régulariser et donc de se simplifier à raison d'une amélioration de structure tous les dix ou quinze ans à peu près (j'en ai repéré 17 assez équitablement espacées entre ces deux dates). En 1835, ce mouvement s'arrête immédiatement et définitivement (c'est l'année où les pluriels *les enfans*, *les parens*, deviennent *les enfants*, *les parents*), bloqué par la généralisation de l'enseignement orthographique consécutive à la loi Guizot. L'institution orthographique, éminemment évolutive dans son principe, se fige dans une immobilité cadavérique avec l'acculturation orthographique généralisée.

C'est une tâche importante pour les historiens de l'enseignement, et en particulier pour les historiens des différentes disciplines, que de repérer et d'étudier tous les aspects de la *culture scolaire*, au sens spécifique qui a été présenté ici.

Culture scolaire, culture orale*

FRANÇOISE WAQUET**

« Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne ? Je parle (...). La parole est mon travail ; la parole est mon royaume (...). Mon réel et ma vie, c'est l'empire des mots, des phrases et des discours », déclarait Paul Ricœur dans un article de 1955 suscité par une énième réforme de l'enseignement. Puis, parcourant « le vaste champ des matières enseignées », des mathématiques à la philosophie, en passant par les langues vivantes et l'histoire, il poursuivait : « chacune d'elles s'est suscitée une manière de parler qui l'articule en elle-même, l'exprime pour moi-même et l'annonce pour un autre ». D'où une double conclusion : pour la circonstance d'alors, que toute réforme scolaire était « réforme à l'intérieur du langage qu'une génération parle à l'autre pour lui transmettre les fruits et le mouvement de sa culture » ; de façon générale, que la vie de l'école était « entièrement réglée par la tâche majeure de la parole »¹. À la lecture de ce texte, la

* Cet article emprunte bien de ses éléments à mon ouvrage *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir, XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 2003.

** CNRS.

1. Paul Ricœur, « La parole est mon royaume », dans *Esprit*, 223 (février 1955), p. 192-193.

dimension orale de la culture scolaire ressort avec une évidence que l'historiographie, privilégiant des contenus, des valeurs, des normes, n'a guère saisie¹. C'est à cette évidence que les pages qui suivent sont consacrées ; elles visent à faire ressortir un mode essentiel de transmission du savoir dans le monde scolaire : la parole.

UN UNIVERS DE PAROLES

Le monde scolaire fut aussi et, peut-être d'abord, un « univers de langage ». Je commencerai par quelques éléments de description, que j'emprunte aux classes supérieures des lycées des XIX^e et XX^e siècles, ainsi qu'aux deux disciplines de l'histoire et de la philosophie. La leçon magistrale ou le cours magistral, suivant la terminologie qui se mit en place à la fin du XIX^e siècle, demeura, à l'époque contemporaine et jusqu'aux années 1960 pour le moins, la forme pédagogique prédominante dans les lycées, tout particulièrement dans les classes terminales. Cela ressort nettement de deux études récentes consacrées à l'histoire et à la philosophie telles qu'elles furent enseignées². La position de la leçon semblerait même plus forte que par le passé, sous l'effet de données anciennes qui perdurèrent, mais aussi de facteurs nouveaux qui apparurent. Les classes, tout particulièrement terminales, demeurèrent longtemps surchargées³. En second lieu, la nécessité de boucler le programme – un

1. Le travail majeur en la matière est celui d'André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

2. Évelyne Hery, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999 ; Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, Paris, CNRS Éditions, 1999.

3. Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, la rhétorique et la philosophie de Louis-le-Grand comptaient autour de 80 élèves ; si ces chiffres qui portent sur des classes supérieures d'un établissement de prestige sont probablement exceptionnels, ailleurs les professeurs avaient cependant à faire à des effectifs de 40-50 élèves et, jusqu'à la fin des années 1930, les classes de lycée des grandes villes de province dépassèrent souvent le nombre de 40 élèves (Gustave Dupont-Ferrier, *Du Collège de Clermont au Lycée Louis-le-Grand (1563-1920)*, T. II. *Du Prytanée au Lycée Louis-le-Grand (L'organisation*

impératif que les collèges jésuites n'avaient pas ignoré¹ – faisait encore le jeu de la parole magistrale. À ces facteurs anciens, s'ajoutèrent deux impératifs nouveaux qui pesèrent dans le même sens : d'une part, la nécessité de mener les élèves au baccalauréat, couronnement des études secondaires, d'autre part, la réduction de la durée de la classe de deux heures à une heure et demie (1890), puis à une heure (1902). L'importance des effectifs, l'obligation de distribuer un savoir officiellement programmé dans la vue ultime d'un diplôme, la nécessité de se tenir dans un temps limité, tout cela consolida la leçon magistrale au sein du dispositif pédagogique.

Pour autant, la parole des élèves se fit aussi entendre dans la classe : avec les récitations, peut-être machinales, mais fort longues avant la réforme de 1890, avec les réponses aux questions que le professeur posait. L'interrogation des élèves fut expressément mentionnée dans les *Instructions* de 1890, le premier texte qui codifiât officiellement la doctrine pédagogique en philosophie. « Il faut », disposait-on, « que l'élève intervienne d'une manière active dans la classe ; le mettre en scène et le forcer de parler, tel est l'office de l'interrogateur. C'est une des tâches les plus pénibles du professeur ». On envisageait même, pour les « sujets d'élite », il est vrai, « la liberté d'une conversation contradictoire ». L'enseignement philosophique devait aussi comprendre la correction des devoirs et l'explication de textes qui étaient présentées, la première comme « un moyen très efficace de faire intervenir l'élève dans la classe : car, c'est une occasion encore d'interrogation, de discussion, de conversation », la seconde comme « une occasion de faire parler

moderne, 1800-1920), Paris, E. de Boccard, 1922, p. 232 ; P. P., « Hatzfeld », dans *Revue universitaire*, XXIII (1914-1), p. 375 ; Henri Marion, *L'éducation dans l'Université*, Paris, Armand Colin & Cie, s.d. [1890 ?], p. 330 et 332 ; É. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire...*, *op. cit.*, p. 147).

1. *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, édition bilingue latin-français, présentée par Adrien Demoustier et Dominique Julia, traduite par Léone Albrieux et Dolorès Pralon-Julia, annotée et commentée par Marie-Madeleine Compère, Paris, Belin, 1997, p. 96 [art. 103] : « Les professeurs termineront leur programme ».

l'élève ». En 1925, les *Instructions* ajoutaient des « exposés d'élèves », mais à « une place discrète ». De sorte que jusque les années 1960, le format de la classe ne changea guère, restant principalement fondé sur le cours du professeur et l'interrogation des élèves ; et, dans ce dispositif, le cours magistral était officiellement la pièce maîtresse : vivement défendu par l'Inspection générale, il était présenté comme « la forme d'enseignement la plus souhaitable »¹.

La pédagogie de l'histoire offre une évolution similaire. Dès les années 1880-1890, les réformateurs, défendant l'idée d'une « leçon de choses », s'étaient prononcés contre une parole à sens unique et en faveur de méthodes actives, d'exercices pratiques. Ces efforts n'eurent guère de traduction concrète, et les *Instructions* de 1938 rappelèrent que « rien ne vaut la parole du maître ». C'était toujours là l'opinion officielle dans les années 1950. Le véritable enseignement de l'histoire en classe terminale demeurait, aux yeux de l'Inspection générale, la leçon magistrale faite par un professeur, dont Émile Coornaert rappelait qu'il devait faire ce pour quoi il était fait : « pour enseigner, pour parler »². Que le professeur eût le monopole de la parole, qu'elle fût au fil du temps partagée par les élèves, voire entre les élèves, la salle de classe fut et demeura un monde d'oralité.

LA PAROLE MAGISTRALE

Pour s'en tenir à la parole magistrale, il importait qu'elle se donnât de façon à ce que les élèves puissent en conserver une trace qui, de surcroît, fut fidèle. D'où la persistance de la pratique médiévale de la dictée du cours dans les lycées de la III^e République. La dictée survécut aux *Instructions* jointes aux programmes de 1902 qui l'interdisaient formellement, ainsi qu'à des circulaires

1. B. Poucet, *Enseigner la philosophie...*, op. cit., p. 58-59, 104, 114, 149, 180-181, 283-284, 385 (cit.), 393-394 (cit.).

2. É. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire...*, op. cit., not. p. 100-101, 127 (cit.), 157-159, 177, 337-340, 355 (cit.), 403-409.

multiples renouvelant périodiquement cette interdiction. Officiellement classée en 1908 parmi « les procédés malfaisants à proscrire », elle poursuivit sa carrière¹. En 1973, l'interdiction de dicter fut encore rappelée pour la philosophie. En histoire, les instructions officielles furent tout aussi longues à s'imposer, et Évelyne Hery a relevé qu'en 1957 il y avait encore des professeurs qui dictaient leurs cours².

Les textes qui interdisaient la dictée allaient dans le sens des réformateurs qui prônaient une parole « parlée ». Ce mode de transmission des connaissances impliquait chez le professeur un débit qui permit à l'élève de suivre le cours et de prendre des notes, voire qui indiquât expressément quand prendre des notes, autrement dit quand écrire ce qu'il importait au premier chef de retenir. Cette nouvelle exigence donnait une acuité plus grande à un défaut qui existait du temps de la dictée : une excessive rapidité. Le professeur parle vite, et l'élève, incapable de suivre, note des sottises, voire, désespéré, abandonne. Le cahier d'un jeune Florentin du XV^e siècle en fournit un lointain et splendide témoignage. Alors que le grand humaniste Pomponio Leto énumérait les noms, par ailleurs complexes, des sept bouches du Nil, cet élève ne parvenait à noter que cinq noms, par ailleurs, tous estropiés ; ainsi, le *Phatniticum* était devenu *Pannicum*, révélateur éloquent d'un désarroi, d'ailleurs justifié : « Mon maître parle trop vite pour moi. »³ Lorsque l'on condamna la dictée et que l'on prôna une leçon parlée, on s'employa à régler le débit de la voix des professeurs. On leur dispensa des conseils à cet effet, en leur montrant l'intérêt qu'il y avait

1. « Interdiction des cours dictés », dans *Revue universitaire*, XXXI (1922-2), p. 316-317 ; M. Tourneur-Aumont, « Cours et conférences », dans *Ibid.*, XXX (1921-1), p. 197-198 (circulaire du 17 février 1908).

2. B. Poucet, *Enseigner la philosophie...*, op. cit., p. 228, 244, 262, 277, 349 (interdiction encore rappelée en 1973) ; É. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire...*, op. cit., p. 336.

3. Anthony Grafton et Lisa Jardine, *From Humanism to Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe*, London, Duckworth, 1986, p. 87.

à bien « gouverner sa voix », en recommandant, au besoin, des leçons de diction¹. On suggéra de mêler un discours libre et un propos plus lent selon que l'on voulait que l'élève écoutât seulement ou qu'il prît également le cours. L'*Instruction* de 1925 pour l'enseignement de la philosophie est, sur ce point, emblématique. Anatole de Monzie disait sa confiance dans l'aptitude des élèves à prendre des notes : « Il suffit », écrivait-il, « que, dès le début, le professeur y dresse ses élèves et qu'il conserve toujours dans l'improvisation la plus libre cette netteté d'élocution, cet accent de la parole, cette variété de débit, tantôt plus lent, tantôt plus rapide, suivant l'importance du développement, grâce auxquels l'auditeur pourra discerner l'essentiel de l'accessoire, et, sans sténographe, suivre la leçon avec une fidélité intelligente. »² De façon plus anecdotique mais non moins efficace, l'utilisation du tableau fut aussi prônée en ce sens : « La parole du maître, à chaque fois qu'il touche à la craie, doit nécessairement se ralentir » ; donné pour l'enseignement de la géographie, à la fin du XIX^e siècle, cet avertissement avait une portée générale³.

Qu'elle fût dictée ou parlée, la parole du professeur devait se mettre au niveau de ceux auxquels elle s'adressait. L'inspection se montra sévère envers les professeurs qui donnaient un enseignement trop élevé, tel Jules Lagneau : « Semble parler pour lui et non pour ses élèves. Fait un cours plus qu'une classe », lit-on dans son dossier en 1878, et l'année suivante : « Cours trop métaphysique ». Elle releva aussi des excès de vocabulaire, par exemple, ces « termes techniques » dont un certain G. F. inspecté en 1884 avait « hérissé » sa leçon, termes « certainement incompris de son jeune

auditoire »¹. La tendance à s'élever hors de portée d'un public scolaire s'expliquait aussi par la mode des cours éloquents du Collège de France et de la Sorbonne qui, dans les années 1840, avait gagné le lycée. Le ton oratoire marqua alors la classe de philosophie qui tendit à tourner au cours de faculté. Cette pratique fut durable ; maintes fois, dénoncée, elle fut formellement interdite en 1925 par les *Instructions pour la classe de philosophie* : « Jamais [la] leçon ne devra revêtir la forme d'une conférence. »² Dans ces mêmes années, les jurys d'agrégation blâmaient les candidats qui, au lieu de traiter le sujet sous forme de « leçon » et de donner ainsi la preuve de leurs capacités pédagogiques, faisaient « une alerte et brillante conférence » ou « une communication à une société savante »³.

Pour que la trace fût bonne, encore fallait-il que la parole – dictée ou parlée – se fît clairement et distinctement entendre. Ce ne fut pas toujours le cas. Dans les classes de philosophie des lycées de la III^e République, les inspecteurs épingleaient des défauts qui ne pouvaient pas ne pas retentir sur l'appropriation du savoir magistral, voire sur la vie de la classe. Ainsi, lit-on, dans un dossier : « voix monotone, accompagne les finales d'un tic insipide qui équivaut à ajouter aux mots un son "teu" », dans un autre : « Un peu nuageux. Parole sèche, hachée, pénible, peu nette. Se fait difficilement comprendre. S'impatiente de ne pas être compris. »⁴ Au fil des rapports de toutes les agrégations littéraires confondues, les rapporteurs relevaient chez des candidats une parole « monotone »,

1. B. Poucet, *Enseigner la philosophie...*, op. cit., p. 119, 150.

2. B. Poucet, *Enseigner la philosophie...*, op. cit., p. 26, 59, 78, 97, 18 ; Id., *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénard philosophe et pédagogue*, Paris, Hatier, 1999, p. 98-99 ; Paul Gerbod, « L'Université et la philosophie de 1789 à nos jours », dans *Actes du 95^e Congrès national des sociétés savantes (Reims, 1970). Section d'histoire moderne et contemporaine*, t. I. Histoire de l'enseignement de 1610 à nos jours, Paris, Bibliothèque nationale, 1974, p. 266-267.

3. Pour un exemple de ces deux écueils, Henry Guy, « Concours de l'agrégation des jeunes filles. Section littéraire, 1931. Rapport du président du jury », dans *Revue universitaire*, XLI (1932-1), p. 104 ; André Lalande, « Concours de l'agrégation de philosophie, 1924. Rapport du président du jury », dans *Ibid.*, XXXIV (1925-2), p. 200.

4. B. Poucet, *Enseigner la philosophie...*, op. cit., p. 78, 150.

1. Des exemples dans des conférences faites aux agrégatifs par Henri Marion (*L'éducation dans l'Université*, op. cit., p. 311-313).

2. Anatole de Monzie, *Instructions relatives à l'enseignement de la philosophie*, dans *Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et les collèges*, 2^e éd., Paris, Vuibert, 1928, p. 204.

3. H. Hauser, « L'enseignement de la géographie et les classes d'une heure », dans *Revue universitaire*, I (1892-2), p. 566.

« terne », « incolore », un « ton indifférent », « sec », « froid » ou encore « triste », défauts qui, sous le signe commun de l'ennui, se conjuguèrent, en histoire, avec une certaine impuissance à décrire ou, comme l'on disait alors, à « imaginer » et à « peindre ». Lavis, président du jury de l'agrégation d'histoire et géographie pendant plusieurs années, faisait état, pour le concours de 1893, de « leçons déplorables » – et il ne visait pas précisément le contenu – « qui ne seraient assurément pas comprises par les élèves, à supposer que ceux-ci les écoutassent, ce qui n'arriverait pas d'ailleurs ». Et de poursuivre : « N'est-ce pas un fait avéré que l'enseignement historique trop souvent ne laisse dans les esprits des élèves que des impressions confuses, vagues, et qui très vite s'effacent ? »¹

On verra peut-être dans ces exemples des anecdotes ridicules. Ils n'en sont pas moins un excellent moyen de saisir l'oralité en acte dans la transmission du savoir. Les « monstruosités » couchées sur le papier, les « lambeaux de phrases inintelligibles » notées dans les cahiers² ont assurément des sources multiples, à commencer par cette « imagination contraire » dont les élèves ont fourni tant de preuves³. Toutefois, dans l'appropriation du savoir donné par le professeur a aussi joué une parole qui n'eut pas toujours la clarté et la netteté nécessaires. Les exemples du contraire ne manquent pas, bien sûr⁴.

1. Cf. son rapport paru dans la *Revue universitaire*, II (1893-2), p. 250.

2. Jules Payot, « Les méthodes actives. La question des notes. Comment faire son cours ? », dans *Revue universitaire*, VII (1898-2), p. 19.

3. Pour un exemple, je renvoie à mon ouvrage, *Le latin ou l'empire d'un signe*, XVI^e-XX^e siècle, Paris, Albin Michel, 1998, p. 135-140.

4. Ainsi, on relève au hasard de rapports d'inspection des années 1880-1890 : « Il a développé un grand nombre d'idées toutes justes et dont beaucoup m'ont paru neuves, fines, éclairées. Il l'a fait avec beaucoup d'ordre, de clarté, de simplicité. Sa parole est un peu rapide et monotone, mais lorsqu'il exprime une vérité élevée, surtout dans l'ordre moral, son expression, toujours juste et naturelle, devient plus ferme, plus précise. Son accent a quelque chose de convaincu et de pénétrant. Il a vraiment l'éloquence du professeur. Ses élèves l'écoutent avec attention et recueillement. » Ou encore : « Lorsqu'il parle, il ne dicte pas. S'exprime avec assez d'abondance pour qu'il soit aisé de noter sa pensée, et il trouve toujours, chemin faisant, assez de traits précis et de formes vives pour la marquer et la résumer. Il appartient à l'élite des professeurs de philosophie » (B. Poucet, *Enseigner la philosophie...*, op. cit., p. 119, 182-183).

SOCRATE

La parole magistrale eut, dans son économie, un modèle prestigieux : Socrate. Celui-ci fut aussi explicitement que fréquemment invoqué dans les lycées à partir du XIX^e siècle, et sa maïeutique devint un idéal sur lequel calquer la relation entre le maître et l'élève. Les critiques qui n'étaient pas nouvelles, faites à un enseignement fondé sur la mémoire et sur un apprentissage mécanique, se doublèrent alors de la proposition de méthodes alternatives, dont la méthode socratique¹. Elle fut tout particulièrement prônée en philosophie où régnait un enseignement qualifié de « dogmatique » et de « catéchétique ». Elle est « la vraie, la seule vraie méthode d'enseignement philosophique », écrivait en 1862 Charles Bénard, qui faisait alors figure de pionnier. Les *Instructions* de 1925 soulignèrent sa « valeur théorique » et ses « avantages pédagogiques très certains ». Les contraintes de la classe, les impératifs de temps et d'effectifs, l'écueil du « cours rompu » et de la dispersion, le souci de ne pas laisser les élèves dans le doute, tout cela amena à conserver une méthode plus « magistrale ». Toutefois, les professeurs étaient officiellement invités dans leur enseignement à « conserver quelque chose des avantages de la méthode socratique ». Dans les faits, celle-ci ne fut mise en pratique que rarement et de façon limitée, dans des interrogations à la suite du cours ou dans des « éclaircissements socratiques » accompagnant la leçon². Elle ne le fut pas toujours à meilleur escient, et l'on dénonça « la parodie de la méthode socratique qui consiste à faire la demande et la réponse » ou la « contrefaçon de la maïeutique scolaire » qui transformait l'interrogation d'un élève – bon – en répliques permettant au professeur de poursuivre son développement³. En

1. A. Chervel, *La culture scolaire...*, op. cit., p. 34.

2. B. Poucet, *De l'enseignement de la philosophie*. Charles Bénard..., op. cit., p. 61-62, 80, 104, 183, 244-245, 324, 328, 392 (cit.) ; Id., *Enseigner la philosophie...*, op. cit., p. 378.

3. *Ibid.*, p. 354 ; R. Paucot [proviseur du lycée de Lorient], « L'art d'interroger », dans *Revue universitaire*, XXXVI (1927-1), p. 227.

dépit d'un emploi limité et parfois erroné, la méthode socratique n'en fut pas moins, en tant que pédagogie par le dialogue, un idéal du monde des lycées, et Socrate une référence obligée des professeurs de philosophie¹. Peu importe ici l'inversion de sens qui a instauré le « plus anti-institutionnel des philosophes », de surcroît, « un homme qui n'écrivait pas », en « patron » des « philosophes d'État » qui enseignèrent souvent magistralement à des élèves préférant écouter et noter un cours largement dicté². Peu importe aussi, l'interprétation qui a parfois fait du dialogue socratique une technique d'enseignement quelque peu scolaire alors qu'il était originellement un procédé d'investigation de la vérité.

Accompagnés ou non de l'adjectif socratique, les mots « discussion », « causerie », « dialogue » reviennent régulièrement sous la plume de professeurs, voire dans des instructions officielles, traduisant un idéal ou, plus concrètement, tempérant les excès et les effets négatifs du cours *ex cathedra*. Pour l'histoire, on proposa au tournant du XIX^e siècle de faire place à une collaboration du professeur et des élèves qui prendrait la forme d'une « conférence dialoguée », de « conversations libres » où chacun est « pris à part personnellement »³. Mais, plus encore, c'est dans l'enseignement de la philosophie, tel qu'on le souhaitait, que « dialogue », « causerie », « dis-

1. Jean-Louis Fabiani, *Les philosophes de la République*, Paris, Éd. de Minuit, 1988, p. 64. Cet idéal pédagogique est demeuré. Il n'est pas sans inspirer la forte opposition suscitée très récemment par une réforme projetée du programme de philosophie qui aurait déterminé des notions à enseigner. Contre cette *philosophia officialis*, le *Ménon* fut invoqué : la « technique sophistique d'apprentissage » était en quelque sorte inscrite dans la réforme avec « la mémorisation de monologues sur un thème donné » ; au contraire, la revendication d'un programme « indéterminé » s'inscrivait dans la droite ligne de Socrate et de sa « démarche questionnante, la maïeutique » (Réflexion sur l'enseignement de la philosophie, *Pour un avenir de l'enseignement de la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 30 et 48).

2. Comme l'a relevé Pierre Bourdieu, « Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux grandes écoles », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39 (septembre 1981), p. 19-20 (cit.) ; voir aussi Christian Godin, *Questions de philosophie. Le cours de philosophie. Capes et Agrégation*, Paris, Éd. du temps, 1998, p. 5-6.

3. É. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire...*, *op. cit.*, p. 160-168 (cit. : p. 162).

cussion » reviennent avec insistance, représentant le modèle par excellence. Camille Mélinand proposait en 1893, dans la toute nouvelle *Revue de métaphysique et de morale*, « le dialogue comme procédé principal, presque le procédé unique de l'enseignement » ; et, dans une réponse faite à un contradicteur, il insistait : « Une leçon est d'autant meilleure qu'elle ressemble plus à un dialogue. » Ce modèle dialogique se donna à voir dans des émissions télévisées de philosophie qui furent diffusées à partir du 9 janvier 1965 : elles consistaient à faire dialoguer un universitaire éminent et un professeur du secondaire sur le modèle du rapport maître-élève ; comme des textes le précisent, il s'agissait de « donner aux élèves un modèle vivant de discussion proprement philosophique », et cette mise en scène était sous-tendue par l'idée que la méthode de l'enseignement de la philosophie était le dialogue – « le dialogue appartient à l'essence de la philosophie elle-même, parce que la philosophie a commencé et commence toujours par cette vie commune de l'esprit instituée par le dialogue »¹.

Dialogue qui était aussi un face-à-face. La parole magistrale devait se donner « les yeux dans les yeux »². Les inspecteurs du secondaire blâmèrent ces professeurs dont « l'œil ne regarde pas » ; et les rapports de l'agrégation fustigèrent les candidats à l'oral pour leurs yeux constamment baissés ou bien perdus dans le vague, au point qu'on les invita à se donner « une éducation [...] du regard »³.

1. Camille Mélinand, « Le dialogue dans l'enseignement de la philosophie », dans *Revue de métaphysique et de morale*, I (1893), p. 157-162 (cit. : p. 158) ; « Le dialogue dans l'enseignement de la philosophie. Réponse à M. Bernès », dans *Ibid.*, p. 615-620 (cit. : p. 619) ; B. Poucet, *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénard...*, *op. cit.*, p. 100 (cit.) ; Id., *Enseigner la philosophie...*, *op. cit.*, p. 97, 104, 114, 244-245, 343 (cit.), 392.

2. C'était là pour Georges Lefebvre l'une des clefs du métier (« Réflexions sur l'enseignement de l'histoire (1946) », dans *Réflexions sur l'histoire*. Paris, Maspero, 1978, p. 220).

3. É. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire...*, *op. cit.*, p. 176 ; pour l'agrégation, le reproche est une constante dans les rapports pour la période ici considérée (pour l'éducation du regard, voir « Concours de l'agrégation de lettres (1912). Rapport », dans *Ibid.*, XXI (1912-2), p. 291).

Le paradigme qu'en serait venu à représenter le face-à-face ressort avec force des situations induites par les nouvelles technologies de la communication. Les moyens audiovisuels susciterent un grand enthousiasme dans le monde pédagogique ; pour autant, les réalisations ne furent pas à la hauteur des attentes, et les échecs bien plus nombreux que les réussites. L'une des raisons invoquées de ces insuccès est la perte du face-à-face que l'utilisation de ces médias amène dans la reproduction d'actes de parole qui reposaient originellement sur un face-à-face.

Je m'en tiendrai à la radio. Une enquête menée au début des années 1930 dans quelque 25 pays concluait qu'elle ne « constitu[ait] qu'un moyen d'enseignement subsidiaire et d'un emploi limité ». Seul, un rôle « purement supplétif » pouvait être dévolu à l'enseignement radiodiffusé en raison même de la suppression du « contact personnel du professeur avec ses élèves ». Une étude analogue limitée à la France de 1936 reprenait ces formules ; elle notait la déperdition qui résultait de la radio en termes de « relations continues », de « contact direct » entre le maître et les élèves ; elle insistait sur l'« abstraction extrême », sur l'« atmosphère neutre » engendrée par une « voix sans visage » et, plus encore, sur la « séparation physique » désormais créée ; d'où l'affirmation finale : « Rien ne remplacera le professeur au contact de l'élève. » Cette insuffisance de la radio était jugée irrémédiable pour l'enseignement de la philosophie : elle « interdit un élément essentiel de culture qui est la discussion dirigée selon la méthode socratique, par laquelle l'élève prend une part active à la classe et apprend à préciser sa propre pensée, à discerner les objections »¹.

1. Société des nations. Institut international de coopération intellectuelle, *La radiodiffusion scolaire*, Paris, Société des nations, 1933, p. 12 ; « Enquête sur la radiophonie scolaire et l'enseignement secondaire », dans *Revue universitaire*, 45 (1936-2), p. 1-11 (cit. : p. 5-6), 312-326 ; 46 (1937-1), p. 133-138, 223-235 (cit. : p. 234), 323 (cit.).

LE « LIVRE VIVANT »

La radio, qui vient d'être évoquée, n'est qu'une des technologies de la communication du savoir dans le monde scolaire, assurément pas la plus importante. Elle ne pèse guère face à l'écriture et à l'imprimé qui se donnent à voir de mille façons dans la salle de classe. Je ne m'arrêterai pas ici sur les interactions et les synergies nombreuses entre oralité, d'une part, écrit et imprimé, de l'autre. Ce que je voudrais souligner, c'est la première place qui, dans l'économie de la communication scolaire, a été reconnue à la parole.

Cela ressort de comparaisons qui ont été faites avec le livre. Un conférencier expliquait en 1921 aux agrégatifs que « le professeur dispose de toutes les supériorités de l'homme sur le livre » ; c'est qu'il possède, avec les ressources de la voix dont il adapte le « ton » et la « direction » aux besoins des auditeurs, avec le concours du geste et du regard, une « énergie communicative » qui ne saurait laisser l'élève passif ; il dispose dans la « performance » qu'est le cours, d'« un arsenal inépuisable où se trouvent assemblés la plupart des moyens d'action particuliers du prédicateur, de l'avocat, du « conférencier », du panégyriste, du polémiste de réunion publique, du confident et de l'ami ». Et il concluait : « La parole transmet mieux que la lecture la pensée vivante. »¹ Cette expression de « pensée vivante » renvoie à un argument majeur qui a été avancé en faveur du cours. Il offrait un savoir en train de se faire, ce que, par nature, aucun livre ne contenait et ne contiendrait jamais. Même parlant *ex cathedra*, le professeur de philosophie devait, selon les *Instructions* de 1925, « associer autant qu'il peut ses élèves au mouvement de sa pensée, à l'effort d'une recherche qui doit se présenter comme une recherche présente »².

1. J.-M. Tourneur-Aumont, « Cours et conférences », *op. cit.*, p. 200.
2. B. Poucet, *Enseigner la philosophie...*, *op. cit.*, p. 392.

Les livres qui servaient de termes de comparaison étaient généralement des manuels. Les ouvrages de ce genre qui se sont imposés et multipliés dans les lycées des XIX^e et XX^e siècles n'en ont pas moins fait l'objet d'une forte contestation. Les arguments avancés pour les critiquer ou les défendre, pour les justifier ou les condamner, ont varié au cours du temps en fonction des situations et des objectifs pédagogiques ainsi que de considérations politiques, économiques et techniques¹. La comparaison directe avec le cours a, elle, généralement tourné à leur désavantage, tout particulièrement pour le second cycle. La palme revient à la « parole vivante », et l'on répète comme un principe ou une vérité d'expérience : « Le meilleur manuel ne vaudra jamais un cours bien fait », « aucun manuel n'égale un professeur qui est un homme et qui fait un cours » ou encore « le meilleur manuel du monde ne vaudra jamais la parole du maître ». Le manuel, qui avait pu apparaître comme un « concurrent » du professeur, s'est trouvé ravalé au rang d' « accessoire », d' « auxiliaire », de « collaborateur »².

Cela vaut, au premier chef, dans l'enseignement de la philosophie où une hostilité ancienne envers le manuel s'est exprimée officiellement dans les *Instructions* de 1925. « L'usage du manuel ne saurait, en lui-même, constituer une méthode acceptable », écrit Anatole de Monzie. « À s'abriter derrière un livre, le professeur perdrait son autorité en abdiquant sa personnalité. Ce n'est donc qu'accidentellement qu'il pourra recourir à un manuel, soit pour

1. Les détracteurs du manuel ont dénoncé une science livresque, une forme réductrice, conservatrice et rigide, un produit commercial de qualité parfois médiocre ; ses partisans, bien plus discrets, ont fait valoir notamment l'égalité des chances, une plus grande disponibilité du professeur, une aide pour l'élève, un lien entre la famille et l'école (Alain Choppin, *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992).

2. Pour des exemples, voir Louis Bouquier, « L'enseignement de l'histoire », dans *Revue historique*, 95 (sept.-déc. 1907), p. 344 ; J.-M. Tourneur-Aumont, « Cours et conférences », *op. cit.*, p. 200 ; G. Lefebvre, « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire (1946) », *op. cit.*, p. 220 ; J. Payot, « Les méthodes actives », *op. cit.*, p. 25 ; Henri Busson, « Quelques notes sur l'enseignement de l'histoire », dans *Ibid.*, XIV (1905-1), p. 32 ; É. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire...*, *op. cit.*, p. 103-104, 173, 233.

compléter son cours sur les points où lui-même ne revendique aucune originalité, soit pour se gagner un peu de temps. Même dans les cas où, sous la forme d'un cours dactylographié, par exemple, c'est son œuvre même que le professeur remettrait entre les mains de ses élèves, cela n'irait pas sans quelques inconvénients. Il risque d'être lui-même trop enchaîné à son texte et d'être gêné dans l'effort de rénovation que suppose toujours un enseignement vraiment actif. L'élève, de son côté, fort du texte sûr qu'il possède, se désintéressera souvent de ce qui se fera en classe. Une telle pratique n'est donc favorable ni au progrès personnel de l'élève, ni à l'autorité pédagogique du maître. Rien ne vaudra jamais, ici, la transmission directe et vivante de la pensée par la parole où vraiment les esprits communiquent. » Cette condamnation radicale du manuel allait de pair avec le vibrant éloge que le ministre faisait de la leçon magistrale, d'une libre parole qui trouvait son modèle dans la méthode socratique¹.

Cette supériorité reconnue à la parole magistrale sur le manuel a été exprimée dans des images en chiasme où le maître est assimilé à un livre vivant et le livre à un maître mort. Un bel usage de ces comparaisons fut fait lors de conférences données en 1907 au Musée pédagogique dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux plans d'études instaurés par la réforme de 1902. Dans les discussions sur les méthodes de l'enseignement de l'histoire, l'utilisation du manuel dont la lecture eût remplacé l'audition du cours se heurta à une vive opposition. Albert Malet, professeur à Louis-le-Grand, qui allait donner avec Jules Isaac de célèbres manuels scolaires, ne déclara pas moins que supprimer le cours et faire travailler l'élève avec un

1. A. de Monzie, *Instructions...*, *op. cit.*, p. 203-204 (cit.) ; sur les manuels dans l'enseignement de la philosophie, voir, B. Poucet, *Enseigner la philosophie...*, *op. cit.*, p. 62-70, 96-101, 186-190, 218-224, 244-245, 247-251 ; pour un exemple de l'hostilité ancienne au manuel, M. Bernès, « Le dialogue comme méthode d'enseignement de la philosophie », *op. cit.*, p. 488-490 ; sur le « mépris » durable pour le manuel, C. Godin, *Questions de philosophie...*, *op. cit.*, p. 5-10, et le titre d'*Anti-manuel de philosophie. Leçons socratiques et alternatives* (2001) donné par M. Onfray à un livre destiné aux élèves de philosophie des classes terminales.

manuel, serait « réduire à néant le rôle du maître, le livre vivant » et lui substituer « un maître mort ». Son collègue Louis Bougier s'éleva contre tout remplacement de la « méthode française et universitaire » des cours par l'usage – primaire – du manuel ; décrivant les fonctions remplies par le professeur, il concluait : « Il est le livre vivant. Faire du manuel le pivot de l'enseignement, ce serait imposer aux élèves un maître mort » ou, pis, « un tyran mort »¹.

* * *

Ce qui fait qu'une culture est scolaire, ce ne sont pas simplement des contenus, des valeurs et des normes, mais aussi, et dans le même temps, des modes de communication, dont la parole. Et celle-ci, comme les exemples historiques que j'ai pris l'attestent, s'est trouvée dans la salle de classe investie d'une place majeure et d'un statut éminent. Si l'école forme à l'écrit, cette formation se donne largement à l'oral – que la parole soit monologique, le plus souvent, du moins par le passé, ou dialogique. À ce point, s'interroger sur la crise de la culture scolaire implique bien de prendre en compte, comme y invite Paul Ricœur, « le langage que chaque génération parle à une autre pour chaque savoir ». Mais, il implique tout autant de s'intéresser à ce « parler » lui-même tel qu'il se fit entendre dans la classe, à la valeur et aux effets qui lui furent reconnus, aux tensions qui se créent et aux équilibres qui s'établissent au fil du temps entre les multiples moyens de la communication du savoir.

1. É. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire...*, *op. cit.*, p. 101-103, 176 ; L. Bougier, « L'enseignement de l'histoire », *op. cit.*, p. 343-344.

Les mutations récentes de la culture scolaire

FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON*

Peut-on décrire la configuration actuelle de la culture scolaire en France, en saisissant ses lignes d'évolution historiques ? Même si la période de référence est assez brève – elle couvre moins d'un demi-siècle –, cela engage à traiter une très grande masse de données, et surtout à mener, à côté d'une analyse des documents disponibles, une enquête sur les institutions, les pratiques et les acteurs concernés. On mesure l'ampleur de la tâche – pourtant cruciale pour qui s'interdit les jugements précipités. Dans la perspective de cette philosophie de l'éducation que nous appelons de nos vœux, je veux donc d'abord rappeler nos obligations, oserai-je dire, à l'égard des faits et de la construction des faits. À titre de première ébauche, je propose un programme de travail sous la forme commode d'une synthèse provisoire. Il s'agit, en prenant quelques exemples significatifs, d'identifier les principaux ensembles de normes pédagogiques (au sens large) qui ont cours aujourd'hui dans l'univers éducatif et qui ont sans doute engendré depuis les années 1960 les bouleversements de la culture scolaire auxquels nous sommes confrontés.

* INRP, Université de Lille III.

1 / Il n'est pas besoin d'entrer en détail dans l'histoire des curricula pour constater l'inflexion des programmes officiels ainsi que des concepts et des paradigmes scientifiques convoqués par les disciplines scolaires en amont – sans que rien ne garantisse d'ailleurs la pertinence des « transpositions » ainsi effectuées.

Tandis que l'enseignement secondaire voyait presque disparaître les langues anciennes et apparaître ou se développer de nouvelles matières comme l'économie ou la technologie, avec les sections *ad hoc* pour le baccalauréat, l'école élémentaire, qui marquait sa préférence pour la langue orale plutôt que pour la langue écrite, proposait un enseignement grammatical réformé, des mathématiques justement qualifiées de « modernes » – dispensées à tous les niveaux du cursus à partir de la maternelle (elles faisaient aussi irruption au lycée), et inaugurait des disciplines dites d'« Éveil » en lieu et place de l'histoire et géographie traditionnelles, des sciences naturelles et des arts (l'Éveil a d'ailleurs été instauré dans un premier temps sans que les instructions ministérielles aient défini des notions, énoncé des obligations horaires, etc.¹).

Une donnée majeure de la « rénovation pédagogique », dès la fin des années 1960 et le début des années 1970 dans les écoles, puis dans les années 1980 et 1990 au collège (le rapport décisif de Louis Legrand, de 1982, s'intitule *Pour un collège démocratique*, mais il était commandé sous la formule : « Rapport sur l'organisation pédagogique des collèges »), c'est donc l'insertion de connaissances frappées du sceau de la modernité, marque d'une singulière attirance pour les sciences humaines (et la variante structuraliste), parmi d'autres disciplines scientifiques. Dans le secondaire, l'enseignement du français se recycle au contact de la linguistique et de la

1. Si bien que, dans de nombreuses écoles, l'histoire et la géographie n'ont pas même été remplacées – quoique dans la plupart des cas, ce soit aussi à cause de la « pression » exercée par les disciplines fondamentales, français et mathématique, quand les élèves ont moins de facilité à les acquérir. Voir l'enquête de V. Isambert, « Les "Activités d'éveil" et leurs variations selon l'appartenance sociale des élèves », dans *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995.

sémiologie pour intégrer un formalisme qui, loin de la littérature, donne moins des œuvres à lire et des récits à suivre que des textes pour ne pas dire des *documents* à analyser. Dans le primaire, outre la grammaire repensée par la linguistique structurale – puis générative, ce sont les mathématiques qui invitent la théorie des ensembles à encadrer le pur et simple calcul jusque dans l'apprentissage de la numération au cours préparatoire ; et c'est aussi cet Éveil historique qui attire l'histoire sociale de l'École des Annales et rejette, en bonne critique de l'événement et de la chronologie, les hauts faits des puissants et les politiques des États, afin de leur substituer les us et coutumes des populations à travers le temps et l'espace.

Dans le même courant moderniste sont lancés les appels à la *pluridisciplinarité* (ou interdisciplinarité), démarches qui se réclament également d'un certain état des savoirs savants – ou d'une certaine vision de ces savoirs –, et sont traduites dans le « tiers temps pédagogique », relayé ces dernières années par les « Itinéraires de découverte » au collège et les « Travaux personnels encadrés » au lycée. Le système d'enseignement s'affranchit ainsi de ses anciennes frontières, et les élèves, invités à parcourir le monde ouvert des cultures sociales, rencontrent autant de « partenaires » étrangers aux corps des professeurs. Nul besoin d'insister sur la convergence de ces démarches avec les programmes évoqués plus haut : l'enseignement de l'histoire peut trouver et exploiter des sources dans le milieu quotidien des élèves ; de même que la sémiologie incite à prélever toutes sortes de documents émanés de la vie courante, sans exclure les bandes dessinées, et même les magazines – ne parlons pas des panoneaux publicitaires et autres produits de l'activité marchande.

De proche en proche, le phénomène a gagné tout l'environnement institutionnel de la culture scolaire, tout ce qui se peut se ranger sous la qualification du « pédagogique » (qu'on ne doit pas confondre avec le genre littéraire de la « pédagogie ») : les dispositifs, les méthodes, les exercices, etc. Ont alors été mis en avant de grands préceptes, dont quelques-uns, formulés sous le coup d'interdits bien sonnés, ruinaient au passage des habitudes qui avaient pourtant fait preuve d'une réelle longévité. Un beau jour par

exemple, les petits élèves n'eurent plus la ressource de compter sur leurs doigts, comme ils se virent le lendemain privés des lectures collectives à haute voix. C'est à ce moment que le grand théâtre de la dictée a éteint tous ses lustres.

L'incertitude s'est étendue à la plupart des normes pratiques en vigueur dans les écoles, y compris les normes matérielles (ce qui a dû faire écho aux usages domestiques apparus dans les familles). Les classements disparurent, les notes chiffrées furent remplacées par des lettres ou des mentions ; et, dans les salles des classes élémentaires, pour faciliter les échanges au lieu du silence jusqu'alors requis, la disposition des tables commença d'être dispensée du principe ancien de la rangée, qui avait pourtant été une des grandes conquêtes du XIX^e siècle, en ce qu'il avait marqué la promotion de l'enseignement simultané et de la classe de niveau homogène (le « cours », comme on dit depuis lors : « cours préparatoire », « cours moyen », etc.), de saint Jean-Baptiste de La Salle jusqu'à Octave Gréard. La proscription du bavardage fut abolie sans coup férir.

2 / Dans un deuxième ensemble, les normes didactiques prescrivent une définition générale de la transmission et de l'acquisition des connaissances. Durant la période que nous considérons, ces normes ont été nettement inspirées par les *méthodes actives* et les courants de l'Éducation nouvelle (mais la filiation est assez brouillée, tant il est vrai que ces courants, qui ont certes engendré des institutions durables dès le début du XX^e siècle, et dont plusieurs ont joui d'une grande renommée, se cantonnèrent dans une marginalité que leurs adeptes n'ont pas toujours voulu ou pu surmonter : c'est ainsi que la fameuse méthode globale de lecture, qui en est issue dans sa variante récente, n'a jamais été pratiquée sous une forme radicale que par un tout petit nombre d'institutrices, exerçant en outre à l'école maternelle). Ce qui est très visible depuis les années 1970, sous couvert là encore d'une irrépressible injonction de modernité, d'abord dans l'enseignement primaire, puis dans l'enseignement secondaire, quoique avec davantage de résistances, c'est la volonté de *réformer la leçon traditionnelle*, contestée dans son caractère « magistral ». À sa place, les nouvelles « séquences de classe » – dont il existe de nom-

breuses présentations médiatiques (on pense à telle ou telle série télévisée), se fondent sur des processus plus ou moins « interactifs » (qu'il ne faut pourtant pas confondre avec des modes conversationnels), et elles font précéder tout exposé déductif de l'enseignant par des phases d'observation et de « découverte » – qui peuvent être des manipulations dans les plus petites classes –, accompagnées de discussions et de confrontations entre élèves. Le récent enseignement de l'argumentation est au bout de cette logique, qui valorise l'expression spontanée des élèves, rebaptisés « apprenants », et intègre leurs représentations immédiates.

Depuis vingt ans, les théories didactiques ont amplement raffiné ces propositions, en les appuyant sur des concepts originaux comme ceux de « conflit sociocognitif », de « situation-problème », etc. La doctrine générale a surtout fait l'objet d'une diffusion insistante aux différents niveaux de l'administration. Consignée en long et en large dans les instructions officielles successives, elle s'est exposée dans le régime d'évidence qui est le propre du discours normatif nommé « pédagogie ». Resterait bien sûr à repérer ses caractères essentiels, à dessiner ses ressemblances et différences avec d'autres conceptions, par exemple le pragmatisme américain (qui fit l'objet de la singulière critique d'Hannah Arendt dans les années 1950) et surtout à établir sa généalogie en remontant aux origines lointaines des XIX^e et XVIII^e siècles.

On me permettra en ce point une remarque de méthode qui prolongera mon allusion introductive à l'indispensable construction des faits empiriques. De façon complémentaire, je veux éviter l'écueil de ces sortes de scénographies conceptuelles qui, en partant d'irréductibles dualités, comme celles de l'instruction et de l'éducation, de la raison et de la vertu, du savoir et de la morale, de Condorcet et de Rousseau – ou d'autres encore, célèbrent des moments fondateurs, et déroulent ensuite un combat dont les clameurs ne finiraient pas de retentir à nos oreilles. De telles oppositions ont pu surgir dans des contextes précis, organiser des arguments et soutenir des affirmations – il faut voir de près lesquelles. Mais ces oppositions, qui en appellent souvent aux grands auteurs, et accompa-

gnent aussi souvent les décrets du pouvoir en son sommet, ne livrent pas grand-chose de la logique des pratiques. Leur efficacité à travers deux siècles d'histoire culturelle de l'école se révèle très incertaine dès que l'on observe les acteurs et les problèmes qu'ils ont élaboré dans ce champ. Comment se forme l'idée moderne d'élève, et quel est son contenu ? Voilà par exemple une question qui engage l'évolution didactique que je cherche à restituer et dont la réponse atteindrait d'autres discours, d'autres notions, moins visibles d'être plus communes, comme celle de l'induction ou le couple de la mémoire et de l'intelligence, établi par une psychologie spéciale dès le XIX^e siècle et utilisé par les maîtres eux-mêmes, les inspecteurs, les autorités académiques, les cercles savants, etc. Réfléchir aux fondements premiers, aux enjeux suprêmes et aux conséquences ultimes de ces élaborations... cela viendra plus tard, avec un peu de patience.

Pour ce qui tient aux normes didactiques dont je traite, constatons qu'elles se fondent sur une représentation de l'activité enfantine, et qu'elles se justifient par une connaissance du développement et du fonctionnement intellectuels. Rien de surprenant à ce qu'elles placent l'« enfant au centre de l'éducation » – ou l'« élève au centre de l'école », d'après le slogan qui a été la bannière étoilée des doctrines de l'Éducation nouvelle avant de figurer en toutes lettres dans les justifications de la loi Jospin de 1989.

Il est facile de constater combien les normes du premier ensemble, concernant les curricula, répondent aux normes de ce second ensemble, les principes de ces méthodes « actives » ou « inductives » : c'est le cas de l'Éveil, qui regroupe précisément des disciplines séparées qu'on entend soumettre à une norme unique d'évolution psychologique ; c'est le cas également de l'interdisciplinarité – ou bien de l'appel aux apports culturels non scolaires, qui cherchent à atteindre la mentalité et l'expérience enfantines. S'impose par conséquent la puissante conviction « puérocentrique » qui enjoint, au grand dam de ses détracteurs, d'accorder les intérêts spontanés des élèves avec l'initiation raisonnée aux disciplines constituées, et qui déclare le primat de la compréhension et de la résolu-

tion sur l'apprentissage cumulatif et répétitif des savoirs et des notions. Du coup, le respect du dynamisme interne d'un esprit en devenir l'emporte sur le souci de préserver et transmettre les traditions et les valeurs du passé¹.

Après plusieurs avancées singulières, parmi lesquelles il ne faut pas oublier, même si c'est à un moindre degré, le plan Langevin-Wallon, qui fut pendant longtemps, après la guerre, une référence obligée à gauche, nul doute que ces tendances ont annexé le discours interne du système éducatif et ont sous-tendu une grande partie de ses règles de pensée et d'action. C'est pourquoi les polémiques entendues ici ou là se sont focalisées sur la défense et l'opposition aux dites méthodes nouvelles. Toujours est-il que, dans le sillage des grandes réformes de démocratisation, poursuivies tant par les gouvernements de droite que de gauche, et des questions posées ensuite par l'accroissement des effectifs scolarisés, l'admission au collège et au lycée des « nouveaux publics », etc., les méthodes actives, par l'incessant appel qui leur a été adressé, se sont trouvées dans la position du complément pédagogique propre à résoudre des difficultés comme celle, devenue obsédante dans cette conjoncture, de l'« échec scolaire ».

3 / Le troisième ensemble contient les normes en fonction desquelles les enseignants peuvent se représenter les fins et les moyens de la transmission de la culture scolaire, et donc accomplir les tâches collectives – ou répéter les routines – de leur profession. À la fin de la première période de « rénovation pédagogique » l'action magistrale a été appelée à se reformuler dans le langage et le vocabulaire de l'opérationnalisation, qui comporte les notions centrales des objectifs, du côté de l'enseignant, et des compétences, du côté des élèves ; à quoi il faut ajouter, à la disposition du premier pour mener à bien son projet sur les seconds, l'interface que sont les techniques de l'évaluation, avec des procédures toujours plus aiguisées, quand ce ne sont pas des calculs toujours plus complexes et abstrus

1. Cela est indiqué par Philippe Raynaud dans un bel article de 1985 sur « La crise de la pédagogie », in *Le Débat*, n° 37, 1985.

– d'autant qu'est affaibli le rôle, toujours discuté, de la simple notation des copies. L'évaluation devient une pièce maîtresse de régulation des études, à la fois sur le plan local (la classe et le cours) et sur le plan global (le système tout entier).

On voit alors se hisser au firmament de la pensée pédagogique l'étrange rationalité que nous connaissons aujourd'hui, structurée par des savoirs de l'observation et de l'information, des technologies de la mesure et du contrôle des comportements, etc., et dans laquelle coexistent d'ailleurs autant de psychologies que les spécialistes auraient pu trouver incompatibles : la vieille psychologie de l'apprentissage, la traditionnelle psychométrie, et certains éléments de la psychologie du développement. Sur ce plan, qui soutient tous les cadres professionnels où la culture scolaire est légitimée et peut elle-même fonder une éthique spéciale, on a bien assisté là aussi à une transformation majeure (de moindre ampleur cependant qu'en Amérique du Nord) du métier d'enseignant comme activité réglée par l'efficacité – et une efficacité qui serait quasiment chiffrable, comme si les actes d'enseignement étaient eux-mêmes calculables et transparents. Surgit la nouvelle figure du maître ; et elle montre deux faces : celle de l'*expert* (variante d'outre Atlantique : le « praticien réflexif ») et celle de l'*innovateur*. Par là est bouclée la boucle de l'activité et de la spontanéité enfantines : l'enfant moderne, auquel la société adulte confère avec tant de bonheur une essentielle autonomie, c'est celui-là même qu'elle expose à des influences de plus en plus prégnantes et qui ne semblent rien laisser au hasard¹.

4 / Un quatrième ensemble de normes aménage les rapports des maîtres et des élèves, ou des adultes et des enfants (et des adolescents), dans le sens des droits et statuts offerts aux « jeunes » par la société démocratique. S'agit-il, au lieu d'élèves, de « jeunes » ou de « clients » ? La question reste à décider. C'est un fait que la culture scolaire a intégré l'obligation cardinale d'abolir les anciennes tutel-

1. Une remarque en ce sens est faite par M. Gauchet, dans « L'école à l'école d'elle-même », in *Le débat*, n° 37, 1985. Texte repris dans le recueil *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.

les et de souscrire aux normes éducatives fondées dans l'idéologie sinon égalitaire du moins *paritaire* et *contractualiste* des relations instituées.

De même que les deux premiers ensembles de normes se co-appartiennent, le troisième et le quatrième se contiennent l'un l'autre : aux techniques de l'évaluation répondent exactement les dispositifs du contrat¹. Cela a commencé de changer le style de travail dans les établissements scolaires, de façon très nette parfois, avant même, soulignons-le, que l'ordinaire de la vie n'y soit troublé par certains désordres endémiques – qu'on n'a pas besoin de prendre en compte ici.

On aurait sans doute tort d'imputer à cette évolution la cause lointaine mais directe de la poussée anti-autoritaire des années 1960 et de l'épisode de mai 1968, avec lesquels il faudrait aujourd'hui encore régler des comptes post-gauchistes d'autant plus impérieux que cet épisode aurait préparé le terrain de l'indiscipline et de la violence en dénonçant dans toute école une caserne en puissance. C'est là une explication insuffisante. Certes, la tendance qu'on nomme parfois, d'un terme exagérément politique, « libérale-libertaire », a été forte et durable – et soutenue en outre par les sciences humaines et la philosophie de cette période. Mais la transformation des mœurs scolaires suppose le passage de la pensée pédagogique par une éthique qui promeut la condition nouvelle d'un élève-citoyen dans la « communauté éducative », et exige à cet effet le retrait de l'autorité traditionnelle des professeurs, parce qu'elle reconnaît de façon hyperbolique une égale dignité à tous les individus humains, donc aussi à ces humains en devenir que sont les enfants, voire les bébés, et même le fœtus, comme le stipulent certaines préconisations récentes des comités d'éthique.

Même si les définitions qu'ont vint de lire avaient assez de justesse, le tableau devrait encore se compléter par celui des rapports

1. J.-A. Miller et J.-C. Milner dégagent récemment ce point dans *Voulez-vous être évalué ?*, Paris, Grasset, 2004.

que le monde éducatif entretient avec la société globale contemporaine, rapports qui créent la possibilité non pas seulement de la diffusion et de la réception, mais aussi de la validation des normes de la culture scolaire. Cette question, d'une plus grande complexité encore que la précédente, suppose un examen préalable des fonctions principales du système d'enseignement, de leur réorganisation et du déplacement de leurs effets explicites sur les diverses catégories sociales qui en bénéficient (de façon bien sûr différentielle). Parmi d'autres phénomènes remarquables, il faut considérer l'hypertrophie des fonctions de certification, ou de distribution des titres – avec ce qu'ils promettent de « débouchés » et de positions professionnelles plus ou moins avantageuses. Car c'est ce qui, d'une part, épuise à terme les fonctions de conservation et de transmission des œuvres légitimes, littéraires ou non, et d'autre part, surtout, *désidéalise* les fonctions d'instruction et d'éducation, y compris l'éducation morale, devenue quasi impossible dans un tel contexte. De là vient par ailleurs la détresse qu'essaie de calmer une visée qui ne s'annonce plus civique mais « citoyenne ».

J'imagine un peu les explications qu'il faudrait fournir à l'appui de telles assertions. Quelques sociologues et d'aucuns philosophes s'y emploient, à droite et à gauche. Je simplifie. On peut soupçonner que ces processus font écho aux grandes tendances individualistes de la modernité. Non pas seulement l'extension des droits concédés à chacun, au premier rang desquels se place la sacro-sainte « égalité des chances » – un thème libéral typique, qui trouve dans l'univers scolaire sa formule presque parfaite –, mais la nomination d'un individu strictement institué par ces droits démocratiques, et lancé dans la scolarisation pour produire sa propre existence sociale hors de toute « reproduction », familiale ou autre, hors de tout héritage. Autrement dit : un individu en principe contraint d'acquérir, par ses seuls talents et son seul *mérite*, les statuts (différenciés et hiérarchisés) disponibles dans la société de ses égaux. Cette tendance, qui n'a cessé de se renforcer à mesure qu'étaient détruites les anciennes modalités non scolaires d'insertion sociale, notamment les apprentissages corporatifs, explique les attitudes « consuméristes » des

parents et « utilitaristes » des enfants eu égard à ce qu'ils peuvent attendre, croient-ils, des cursus (valorisés ou non), des classes (bonnes ou mauvaises), des options (rentables ou pas), des établissements (de bonne ou de mauvaise réputation), etc.

Puisque nous sommes ainsi face à un individu qui n'est plus tenu à des engagements envers la communauté symbolique mais qui arrive à l'école parce qu'il est convoqué aux longues épreuves de son intégration aux hiérarchies de la société réelle (et le fait qu'il dispose *a priori* d'un plus ou moins grand « capital culturel » acquis dans sa famille ne change pas beaucoup la nature de ces épreuves), puisque aussi bien l'école n'a plus vocation à être le complément indispensable du suffrage universel et du service militaire obligatoire, nous ne savons plus très bien si le contenu des études doit *instituer une forme d'intelligence*, donc promouvoir une vie intellectuelle et morale, ou bien délivrer des « formations » qui obéissent aux demandes de la société, aux impératifs de l'économie, en forgeant au passage la conscience du consommateur des loisirs de masse ou de l'acteur des solidarités humaines – qui sera toujours bienvenu à la télévision.

A donc bien été affectée au bout du compte, au-delà ou en deçà de la culture scolaire, toute la *signification culturelle de l'école*, c'est-à-dire le sens des idéaux et des valeurs par lesquels la conscience collective s'investit dans l'éducation publique, se donne des raisons de l'approuver, de l'utiliser et d'en vouloir la continuité.

Deuxième partie

Culture scolaire,
pédagogies et politique

La pensée pédagogique moderne : entre science et politique

NATHALIE BULLE*

Inscrite dans un contexte de sécularisation de l'éducation et de démocratisation de la société, la pensée pédagogique moderne se donne comme fondamentalement libératrice. On peut lui distinguer à cet égard deux héritages, celui du rationalisme universaliste des Lumières et celui du naturalisme évolutionniste du XIX^e siècle. Le premier centre son projet éducatif sur l'autonomie de la raison et le progrès intellectuel, le second sur l'autonomie de l'action et le perfectionnement moral. L'opposition de ces deux héritages constitue une contradiction théorique au sein de la pensée pédagogique qui perdure et en affaiblit le développement. Afin de l'éclairer, un examen de ses sources doctrinales et des rénovations des systèmes éducatifs engagées dans différents contextes nationaux depuis le début du XX^e siècle est esquissé ci-après.

D'après la présente analyse, la pensée pédagogique s'est reconnue au XIX^e siècle une mission sociale dans un contexte intellectuel profondément influencé par les progrès des sciences de la nature. Appliquant le modèle d'adaptation biologique à la formation de l'esprit, elle a promu une radicalisation du libéralisme éducatif dans le cadre

* CNRS.

d'une adaptation à l'environnement social à accomplir, s'inscrivant en faux contre son projet antérieur de formation rationnelle par l'apprentissage des savoirs.

L'analyse des sources intellectuelles de la pensée pédagogique moderne conduit à s'interroger sur la portée véritable des idéaux pédagogiques dont il est question. Le libéralisme éducatif centré sur l'action a en effet été mis au service de l'éducation des masses par des projets sociaux et politiques divers, allant des démocraties libérales aux régimes totalitaires.

L'ÉDUCATION MORALE VERSUS L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

Comme l'a montré Durkheim¹, la grammaire de la Renaissance carolingienne, la dialectique de la scolastique médiévale, la rhétorique littéraire de l'humanisme classique, avaient un but commun : l'homme, la formation intellectuelle et humaine, c'est-à-dire un développement de facultés générales qui était lié au développement moral. La raison de cette alliance pédagogique entre représentations sociales diverses mais qui présentaient ce point de convergence : l'existence d'un arrière monde constitué de valeurs universelles auquel un esprit entraîné pouvait avoir un accès privilégié. Le modèle éducatif platonicien assignait à cet égard comme but suprême à l'éducation le maniement de la dialectique, clé de la connaissance des Idées. Avec le développement du Christianisme, l'accès à la vérité reposa toujours sur la formation de l'esprit exercé alors à l'approche des textes saints. L'histoire de notre enseignement se caractérise par un certain formalisme éducatif au sens où les contenus enseignés ont longtemps été plutôt ténus, tant c'est la formation de l'homme, et avec elle, une certaine discipline intellectuelle, que mettait en jeu l'éducation formelle.

1. E. Durkheim (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.

Les Lumières ont engendré un nouveau modèle éducatif, qui a pris forme dans les Écoles centrales, créées par la Convention. Ce modèle s'opposait à celui des anciens collèges dans la mesure où « tandis que les programmes des anciens collèges avaient été composés par des "religionnaires", ceux des Écoles centrales étaient l'œuvre de "rationaux" ». Là se situait leur différence irréductible : « La pédagogie descendait du ciel sur la terre ; elle s'installait au milieu des phénomènes naturels et au cœur des réalités physiques et humaines, dans un "respect passionné de la liberté des esprits enfantins et des jeunes consciences". »¹

Conformément au principe posé par Condorcet dans le premier de ses Mémoires sur l'Instruction publique, l'éducation publique devait se borner à l'instruction. Les idéaux de l'instruction, affichés comme dictons lors des fêtes de fin d'année, étaient à l'image de celui-ci : « L'ignorance avait créé le despotisme. Les sciences et les arts soutiendront la liberté. » La raison restait le point de mire de l'enseignement, mais sa formation devait s'ouvrir à tous et se tournait vers la connaissance du monde. Le nombre des disciplines d'étude avait augmenté. Les programmes étaient centrés sur les sciences de la nature et celles de l'homme. Ils visaient à préparer les jeunes à toutes les carrières entre lesquelles devrait s'exercer leur choix². La méthode expérimentale était à l'honneur, en raison de l'influence du sensualisme de Condillac sur les conceptions du développement humain. Mais il s'agissait toujours d'entraîner l'esprit à une très vigoureuse gymnastique : la pédagogie était une pédagogie de culture, celle qui allait devenir le propre des méthodes de l'enseignement secondaire au cours du XIX^e siècle. Le but assigné à l'éducation formelle était de préparer les jeunes gens à s'instruire par eux-mêmes. Il renvoyait à cet égard moins à l'acquisition de connaissances qu'à l'exercice de l'esprit.

L'expérience des Écoles centrales, qui n'ont eu que six années de vie, a été associée à l'épisode de la Révolution. La rénovation péda-

1. Cf. *Revue pédagogique*, « Les Écoles centrales », 1936.
2. Notons encore l'originalité de l'organisation des classes, regroupées par discipline et par niveau d'enseignement.

gogique opérée par les Lumières s'est ainsi trouvée idéologiquement condamnée par les conditions tragiques de sa mise en œuvre.

Le XIX^e siècle a marqué une rupture avec cet héritage pédagogique qui, de l'idéalisme platonicien au rationalisme des Lumières, était resté intellectualiste. Après la Révolution et l'épisode traumatisant de la Terreur, la libération de l'individu devait se faire sous condition d'harmonie sociale. Or l'éducation intellectuelle n'était plus supposée offrir un accès privilégié à une vérité unique et intégratrice, comme c'était le cas lorsqu'elle servait des idéaux religieux, ou les progrès de l'esprit humain. D'un autre côté, et pour d'autres raisons, l'éducation intellectuelle a progressivement perdu ses vertus morales. Avec l'industrialisation de la société et l'expansion de l'éducation, le fait que l'instruction représentât un capital humain pour l'individu, et qu'elle mit ce dernier en situation de concurrence avec ses congénères, nourrissait un utilitarisme éducatif qui a contribué à dissocier les fins de la formation intellectuelle et celles de l'éducation morale. La culture scolaire tendait désormais à servir les intérêts propres de celui qui s'instruisait¹.

Désolidarisée de l'éducation morale, la formation intellectuelle devait occuper une position secondaire d'après la nouvelle orientation prise par la pensée pédagogique au XIX^e siècle, au point qu'il est possible de parler d'une « nouvelle » pensée pédagogique moderne. Pour comprendre ce renversement, il est nécessaire de prendre toute la mesure de l'impact, sur la représentation de l'homme, des sciences de la vie, dynamisées par le développement des doctrines évolutionnistes.

L'HOMME DES SCIENCES DE LA VIE AU XIX^e SIÈCLE

La conception naturaliste de la raison humaine la faisait apparaître au XIX^e siècle non plus comme l'instance de la liberté et de la

1. Cf. à ce sujet F. Brunetière, *Éducation et instruction*, Paris, Firmin Didot et Cie, 1895.

découverte du monde, mais comme un produit des circonstances, en grande part sociales, de sa formation. Cette représentation était celle maîtres à penser des sciences humaines naissantes. Or ces derniers sont aussi ceux dont on relevait au début du siècle suivant l'influence sur la pensée pédagogique moderne, Auguste Comte, Herbert Spencer et Hyppolite Taine en particulier.

À propos de l'humanité, Comte disait qu'il n'y avait lieu d'établir réellement, entre elle et l'animalité, « aucune différence essentielle que celle du degré plus ou moins prononcé que peut comporter le développement d'une faculté, nécessairement commune, par sa nature, à toute vie animale ». La « fameuse définition scolastique de l'homme comme *animal raisonnable* » était par conséquent, selon lui, « un véritable non-sens »¹. Spencer de son côté déduisait que si l'esprit n'était pas un cadeau spécial du créateur, c'était qu'il devait avoir une origine naturelle, c'est-à-dire, pour lui, une origine organique. C'était, fondamentalement, la raison pour laquelle il préconisait que l'éducation respectât le processus « naturel » de l'évolution mentale. À propos de cette même humanité Taine trouvait suggestif de citer Buffon : « La première vérité qui sort de cet examen sérieux de la nature est une vérité plutôt humiliante pour l'homme, c'est qu'il doit se ranger lui-même dans la classe des animaux », pour douter fortement qu'« ainsi enveloppé, produit, porté par la nature » il puisse être « dans la nature comme un empire dans un empire ». Taine en déduisait qu'il y était « comme une partie dans un tout, à titre de corps physique, à titre de composé chimique, à titre de vivant, à titre d'animal sociable, parmi d'autres corps, d'autres composés, d'autres animaux sociables, tous analogues à lui », qu'il était à tous ces titres « comme eux soumis à des lois »².

L'extension du mode de pensée positif aux phénomènes moraux et sociaux au XIX^e siècle a contribué à faire de la notion de milieu

1. A. Comte (1837), *Cours de philosophie positive*, t. 1, leçon 45, Paris, Hermann, 1998, p. 858-859.

2. Taine (1875), *Les origines de la France contemporaine*, Paris, Robert Laffont, 1986, p. 133.

une clé de l'interprétation du développement humain. Cette notion, popularisée par Taine¹, était inspirée en particulier de Montesquieu, de sa théorie politique du climat et, plus généralement, de l'idée de l'existence de lois sociales. Elle s'appuyait par ailleurs sur les travaux de Lamarck relatifs à l'influence de l'exercice continu sur le perfectionnement organique « susceptible d'être graduellement fixé dans la race ». Le milieu, à la fois déterminant des actions humaines et déterminé par elles, expliquait, *in fine*, le développement moral de l'humanité dans le système comtien. Il était en effet supposé « réglé surtout, à chaque époque, par l'état correspondant de l'évolution sociale » et cela « quelles que soient les modifications volontaires dérivées de l'éducation »².

L'évolution des conditions sociales rendait compte du développement humain, dans une perspective relationniste où l'interdépendance des activités humaines était à la base de l'ordre social. Le rôle de l'éducation n'était pas nié, mais devait s'inscrire dans le prolongement du développement naturel, aussi bien intellectuel que moral. Animal social, l'homme apparaissait comme un produit des circonstances pour les sciences morales et sociales naissantes. Mais la révélation des principes qui le dirigeaient par ailleurs n'anéantissait pas sa liberté. Son pouvoir moral était celui de modifier les circonstances afin de dominer son propre développement. C'était l'enseignement de Pestalozzi même.

1. « Reste un second principe à poser pour achever la fondation de l'histoire. Découvert par Montesquieu, aujourd'hui encore il nous sert d'appui pour construire... Dans une société humaine toutes les parties se tiennent... Les institutions, les lois, les mœurs n'y sont point juxtaposées comme dans un amas, par hasard ou caprice, mais liées entre elles... tout diffère et tend à différer dans un sens prévu et d'une quantité constante, l'esprit public, l'éducation, la forme des jugements, la nature et le degré des peines, la condition des femmes, l'institution militaire, la nature et la grandeur de l'impôt. Du grand rouage central dépendent une multitudes de rouages secondaires... Toutes ces causes ajoutées l'une à l'autre ou limitées l'une par l'autre contribuent ensemble à un effet total, qui est la société » (H. Taine, *Les origines de la France contemporaine*, t. 1, Paris, R. Laffont, 1986, p. 136-137).

2. A. Comte (1839), *Leçons de sociologie*, Paris, Flammarion, 1995, p. 146.

L'HOMME DE LA « NOUVELLE » PÉDAGOGIE MODERNE :
AUTEUR DES CIRCONSTANCES DE SON DEVENIR

L'œuvre de Pestalozzi, lecteur passionné de Rousseau, s'enracine dans la culture des sciences naturelles naissantes. Elle est marquée par l'avènement de la Révolution et son épisode noir, la Terreur. Enfin, elle est vouée à l'éducation des pauvres, c'est-à-dire à l'éducation du grand nombre. Pour toutes ces raisons, la doctrine éducative de Pestalozzi était propre à inspirer les développements de la pensée pédagogique moderne. Cette doctrine, propose une redéfinition des finalités de l'éducation. Les *Recherches de Pestalozzi sur la marche de la nature dans le développement du genre humain*¹ représentent à ce sujet une tentative, peu heureuse, de justification philosophique. Il y martèle son idée de la triple identité de l'homme source de trois lignes de développement imbriquées : sa vérité en tant qu'être naturel, sa vérité en tant qu'être social et sa vérité en tant qu'être moral. Cette structure fondamentale de l'humanité représente les trois dimensions de sa doctrine éducative. En premier lieu, l'enracinement animal de la nature humaine justifie la psychologie de l'apprentissage implicite qu'il utilise, laquelle fait appel au modèle de croissance biologique². En second lieu, l'enracinement social de la réalité humaine fait de l'homme un produit des circonstances, et sa vérité une vérité relative renvoyant *in fine* à une convention contractuelle avec ses semblables. En troisième lieu, surplombant ces deux réalités, la réalité morale de l'homme est

1. J. H. Pestalozzi (1797), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, Lausanne, Payot, 1994.

2. Nous nous référons en partie dans la suite aux textes réunis par M. Soëtard, M. Soëtard, Pestalozzi, Paris, PUF, 1995. « La contradiction des moyens de l'éducation et des moyens de la formation avec les lois éternelles de croissance des forces humaines... est violence extérieure contre les lois éternelles de l'organisme humain qui a des conséquences ravageuses sur elles, comme toute violence extérieure a des conséquences ravageuses sur l'organisme d'une plante ou d'un animal et les atrophie » (J. H. Pestalozzi, *Discours à sa maison*, 12 janvier 1818, in M. Soëtard, *Pestalozzi*, texte 9A, p. 120).

affirmée. J'ai une vérité morale, écrit Pestalozzi, c'est-à-dire que « j'ai une force de saisir toutes les choses de ce monde indépendamment de mes besoins animaux et de mes relations sociales, complètement du seul point de vue par lequel elles contribuent à mon ennoblissement intérieur »¹. La force morale « jaillit du sentiment qui m'habite lorsque je fais de ce que je dois la loi de ce que je veux »². La moralité, même si elle est étroitement liée à la nature animale de l'homme et à ses relations sociales, révèle la liberté de sa volonté. Ces idées se concentrent dans l'affirmation que « autant je vis que les circonstances font l'homme, autant je vis tout aussitôt que l'homme fait les circonstances, il a en lui-même une force de les orienter diversement selon sa volonté »³.

Pour Pestalozzi, la libération morale offerte par le christianisme n'est pas accessible à la masse des hommes⁴. Son problème est celui de la préparation des masses à l'autonomie pour l'atteinte de cette harmonie morale de l'humanité dont tous les penseurs de l'époque sont en quête des fondements : « Il n'est pour notre monde effondré moralement, spirituellement et politiquement, aucun salut possible, si ce n'est par l'éducation, si ce n'est par la formation à l'humanité, si ce n'est par la formation de l'homme. »⁵ C'est dans cette optique même, c'est-à-dire sur la base des fins morales visées, que la méthode préconisée par Pestalozzi se veut naturelle. En suivant la voie de la nature ainsi pensée, l'éducation de l'homme doit le faire accéder à l'autonomie, c'est-à-dire au gouvernement de son propre développe-

1. *Mes recherches*, p. 97.

2. *Mes recherches*, p. 135.

3. *Mes recherches*, p. 87.

4. « Je ne crois pas que beaucoup d'hommes soient capables par leur nature de devenir chrétiens. Je crois que le gros de l'humanité est aussi peu capable d'un tel ennoblissement général que je le crois en général capable de porter des couronnes terrestres... Je pense en effet que toute la fange de ce monde a son ordre et son droit indépendamment du christianisme, et, ami, tandis que je limite ma vérité à la recherche de ce droit et de cet ordre, je sens toute la limitation de mon point de vue » (J. H. Pestalozzi, *Lettre du 1^{er} octobre 1793 à Nicolovius*, in M. Soëtard, *Pestalozzi*, texte 4F, p. 82-83).

5. J. H. Pestalozzi, *À l'innocence, au sérieux et au sens moral de mon époque et de ma patrie*, 1815, cité par M. Soëtard, *Pestalozzi*, p. 27.

ment. Ce développement se fait en opposition avec sa nature animale même, réfractaire à l'éducation, et en opposition à la société qui, tout en permettant l'éducation et la transmission des savoir-faire, est source d'aliénation. Cette éducation se donne comme une protection contre les folies humaines telles que celles dans lesquelles la Révolution a été emportée¹. L'homme succombe généralement, avec les divagations de son savoir, à la corruption de sa nature animale, mais quand son savoir part non de son plaisir, mais de ce qu'il doit, il peut faire le bonheur de son espèce, explique Pestalozzi. Le pédagogue tente ainsi de concevoir ce que serait une école de la sagesse pour les enfants du peuple, une école où l'alliance de la pensée et de l'action permettrait de réfréner les passions inspirées par l'abus d'abstractions. C'est la menace de la crise révolutionnaire entre les mains des masses qu'il s'agit de prévenir grâce à une éducation préparant à la démocratie par la voie de la moralité. L'alliance de la pensée et de l'action, c'est-à-dire l'apprentissage d'un vouloir bien ancré sur les contours terrestres du possible et du devoir, répond ainsi à des fins axiologiques. Du point de vue cognitif, la justification des méthodes dites concrètes ou actives préconisées par Pestalozzi est purement métaphorique et repose sur l'analogie entre développement humain et adaptation biologique. Il s'agit de réunir pensée et action pour retrouver l'authenticité du développement naturel, postulée par le modèle d'adaptation biologique, et faire non pas « des écoles d'écriture, d'alphabet et de catéchisme, mais des écoles d'hommes »².

1. « L'Europe, au premier moment émerveillée par cette puissance aussi nouvelle que sans limites qui facilitait les connaissances verbales, fut saisie d'une sorte de vertige et d'une confiance charlatanesque dans la généralité de ses effets... La Réforme a achevé ce que l'imprimerie avait commencé : dans un monde livré à la bêtise monacale et féodale, elle a ouvert la bouche aux questions abstraites que la sagesse achevée de notre espèce dans l'existence la plus libérale ne résoudra jamais... C'est ainsi que, de divers côtés et par des voies différentes, nous devions sombrer dans un esprit de sans-culottisme... qui a eu, et devait avoir pour conséquence inéluctable la désorganisation intérieure de tous les sentiments naturels les plus purs... » (J. H. Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1801, in M. Soëtard, *Pestalozzi*, texte 8B, p. 108-109).

2. J. H. Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1801, in M. Soëtard, *Pestalozzi*, texte 8G, p. 117.

L'institution scolaire créée par Robert Owen à New Lanark en 1814 et à laquelle Marx fait référence dans *Le Capital*¹ est conçue comme une institution pour la formation du caractère. Si l'homme est le produit des circonstances, il a le pouvoir, dans une certaine mesure, de les orienter selon sa volonté. À cette remarque de Pestalozzi répond le principe suivant lequel est organisée l'école de New Lanark : toutes les circonstances contrôlables par l'homme doivent être d'un caractère bon et supérieur. Par ailleurs, l'homme étant le produit des circonstances, il n'a aucun tort ni aucun mérite, récompenses et punitions sont bannies de l'institution créée par Owen. Le problème est seulement de connaître les conditions bénéfiques à la formation des sentiments et des habitudes humains, pour permettre le développement d'une humanité meilleure. L'enseignement formel n'a, dans ce cadre, d'autre objectif que de faire des individus des membres adaptés et utiles à la communauté. C'est ce qui justifie le caractère avant tout utile et pratique qui lui est assigné.

L'ouvrage de Spencer *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*², paru en 1860, a bénéficié d'un lectorat immense, en Europe comme aux États-Unis, tant on a cru voir se dessiner à travers lui les prémisses d'une science de l'éducation. D'après le philosophe, l'éducation pourrait être systématisée dès lors que l'on serait en possession d'une psychologie scientifique. Si Spencer ne prétend pas avoir défini tous les termes d'une telle psychologie, il assoit ses conceptions éducatives sur les principes évolutionnistes de sa philosophie sociale et de sa psychologie. D'une façon générale, Spencer subordonne les fins de l'éducation à la préparation de l'homme à la vie complète. Il recommande que les enseignements préparent utilement les élèves aux différentes activités qu'ils auront à développer dans leur vie d'homme, leur vie familiale, leur vie sociale et profes-

1. K. Marx (1867), *Le Capital*, Paris, Garnier Flammarion, 1969, I, 4, chap. IX, « Législation de fabrique », p. 347-348.

2. H. Spencer, *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Londres, 1861. La première traduction française a paru en 1878. Paris, Germer-Baillière.

sionnelle futures. Les aptitudes physiques, morales et intellectuelles de l'homme sont, suivant sa doctrine, les résultats de son adaptation à son environnement naturel et social et de la transmission héréditaire d'aptitudes acquises. L'esprit de l'enfant est supposé se développer en répétant les grands stades intellectuels traversés par l'humanité au cours de son développement. Cette théorie connue sous le nom de la récapitulation a été ultérieurement abandonnée. Mais les conceptions naturalistes du développement humain justifient chez le philosophe l'idée de favoriser au maximum le développement autonome de l'enfant en le stimulant seulement par le plaisir et l'intérêt des objets d'étude qu'on lui présente. Pour l'éducation morale, comme pour l'éducation intellectuelle, Spencer s'appuie sur des principes qui font appel à un retour à la nature, la vraie discipline morale étant selon lui celle qui confronte l'enfant aux conséquences « naturelles » que ses fautes entraînent.

L'orientation prise par la pensée pédagogique au XIX^e siècle répondait au projet même de Rousseau qui était de préparer Émile avant tout à sa vie d'homme. Mais elle devait en surmonter les contradictions. La vie qui préoccupait la pensée pédagogique nouvelle était avant tout la vie sociale. L'autonomie à laquelle elle voulait faire accéder les individus renvoyait bien à l'idée de démocratie. Elle signifiait leur participation à l'autorité à laquelle ils se soumettaient par ailleurs. Cette participation n'était plus conçue comme intellectuelle et élective, comme au siècle précédent. La question pour elle était de former les individus à constituer activement la société à laquelle ils devaient s'adapter. Il s'agissait explicitement de former les caractères avant les intellects. La pensée éducative a ainsi investi le champ du contrôle social autrefois dominé par les instances religieuses et familiales. Les nouveaux principes éducatifs s'opposaient fondamentalement au projet de formation rationnelle par l'enseignement des disciplines. Le centre de gravité de l'être n'était plus sa raison comme au siècle précédent, c'était devenu son action. Sa raison apparaissait désormais comme un produit de son adaptation à ses conditions de vie, comme ses organes. D'un point de vue biologique, elle se donnait comme différant seulement quantitativement

des autres intelligences animales. La liberté humaine renvoyait au pouvoir humain d'agir sur les circonstances qui encadrent l'action. À cet endroit s'enracinait le projet moral de cette pensée, son projet de former des caractères autonomes et adaptés, voire dévoués, à la vie sociale.

L'ILLUSION NATURALISTE

Le naturalisme du XIX^e siècle a offert une solution erronée au problème éducatif de la conciliation de l'autonomie individuelle avec l'harmonie sociale. L'homme est, en un sens, le produit de son milieu, mais il y a deux manières de concevoir le rôle joué par la culture humaine dans son développement intellectuel et moral. Soit on attribue un rôle spécifique à la transmission culturelle en opposition au développement animal. Cette première alternative repose sur l'existence d'une économie de l'évolution humaine qui la rend irréductible, du point de vue cognitif, au modèle de l'adaptation biologique¹. Soit au contraire on attribue à l'environnement social un rôle similaire à celui de l'environnement physique, par analogie. Cette deuxième alternative s'appuie sur des psychologies de type fonctionnaliste suivant lesquelles la qualité de l'enseignement se mesure à l'« adaptation au milieu » qu'il entraîne.

Le refus, positif à l'origine, de prêter tout fondement transcendant à la connaissance, de définir toute médiation spécifique entre l'esprit et la nature, a conduit à sous-évaluer la spécificité des outils cognitifs médiateurs transmis par l'éducation, notamment par l'enseignement formel. Ces derniers mettent en jeu un mode humain *sui generis* de développement mental, alors la prise en charge par l'individu des produits finis de l'évolution sociale et culturelle nécessite des formes de transmission méthodique irréductibles aux idées d'interaction avec l'environnement ou d'adaptation au milieu.

1. Cf. en particulier J. Ruffié, *De la biologie à la culture*, Paris, Flammarion, 1983 ; L. Vygotsky (1934), *Pensée et langage*, Paris, SNEDIT, 1997.

Les deux conceptions du rôle joué par la culture humaine dans le développement de l'esprit font s'affronter deux héritages intellectuels et, en fin de compte, deux progressismes. L'un est plus directement héritier des Lumières ; l'autre, celui des doctrines sociales du XIX^e siècle. Ces deux héritages ne sont pas sans liens entre eux. Ils sont résolument « modernes » par leur aspiration à une libération de l'homme contre certaines forces exercées sur lui par l'Histoire, la Tradition, et l'Autorité, forces aliénantes qu'ils identifient différemment. Ils placent à cet égard tous deux une grande foi dans la science. Les premiers croient au progrès social par la diffusion des savoirs, les seconds croient en ce que la science leur apprend des limites de l'esprit humain. Entre ces deux héritages s'interpose la Révolution. Les premiers avaient réifié la nature humaine par abstraction. Les seconds ont opéré un renversement conceptuel entre l'essence humaine et les processus sociaux. C'est la société qui détient chez eux les ressorts du développement humain. Une nouvelle conception de l'homme en est ressortie. L'être humain rationnel a cédé la place à un *homo sociologicus* particulier dont la nature est informée par son milieu. Le modèle idéal d'éducation a tendu, dans ce cadre, à favoriser l'autodéveloppement de l'individu au sein d'un environnement épuré par l'adulte, le préparant à la société future. Ce modèle pose comme priorité à l'acte pédagogique la socialisation, la création d'habitudes conformes à l'ordre social souhaité. L'individu voit sa liberté modelée au contact de celle des autres, et doit trouver ainsi naturellement un équilibre moral. Les enseignements ne sont plus supposés former, et par là même libérer, la raison, mais l'action.

Les changements pédagogiques opérés dans les différents systèmes d'enseignement en Occident au cours du XX^e siècle répondent au modèle d'inspiration naturaliste. Ils se caractérisent par un parti pris anti-intellectualiste, une centration sur les besoins et intérêts supposés des élèves, et une valorisation pédagogique des activités concrètes et des réalisations pratiques. Ils affichent la préparation à la vie (complète) comme but éducatif majeur et mettent l'accent sur la socialisation des jeunes générations. La suite de cette analyse

s'appuie sur l'exemple de différents contextes nationaux où ces nouveaux principes de la pensée pédagogique moderne ont, à court ou à long terme, occupé une position dominante.

LES CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES
AU DÉBUT DU XX^e SIÈCLE EN OCCIDENT

À la fin du XIX^e siècle aux États-Unis, les grandes lois de l'évolution attachées aux noms de Spencer et de Darwin représentaient pour l'éducation la promesse d'une société meilleure fondée sur les connaissances scientifiques qu'elles devaient permettre de développer. Un des problèmes éducatifs que la science avait à résoudre était celui du contrôle social opéré antérieurement par la religion. Une éducation purement intellectuelle était supposée pouvoir nourrir toutes les tendances comportementales et leur offrir des armes. Les changements pédagogiques qui ont fortement marqué cette période d'ouverture de l'école s'inspiraient en particulier des doctrines de John Dewey et de Granville Stanley Hall. Tous deux étaient influencés la psychologie de William James qui représentait l'homme comme un organisme essentiellement agissant, secondairement un organisme pensant. L'éducation devenait à travers eux apprentissage d'action. Elle ne se donnait plus comme formation de l'intelligence, mais comme préparation à la vie. Les principes actifs de l'éducation américaine étaient supposés aider la volonté des enfants et des adolescents à « prendre possession d'elle-même ». Mais cette prise de possession participait d'une socialisation méthodique appliquée à donner aux comportements individuels des habitudes socialement souhaitables. L'éducation physique, qui n'était pas étrangère à un projet d'amélioration de la qualité de ce qu'on nommait alors la « race », représentait à cet égard aussi un vecteur de formation morale. Elle était censée inculquer la discipline du groupe et la subordination de l'intérêt individuel à l'intérêt collectif.

Les carences des acquis scolaires engendrées par la diminution de la transmission des savoirs académiques dans le primaire et le secon-

naire devaient être compensées au niveau des premières années de l'enseignement supérieur, les collèges dispensant alors une formation générale de base. Mais ces évolutions se sont soldées par une culture intellectuelle définitivement appauvrie pour la masse des élèves¹.

En Allemagne, les dirigeants démocrates et socialistes de la République de Weimar ont engagé une rénovation totale du système éducatif qui, sur le plan des programmes et de la pédagogie, développait les principes du choix et de l'initiative individuelle. Le sentiment égalitaire né du brassage des conditions et des classes pendant la Première Guerre mondiale, celui d'une faillite des intellectuels et des classes supérieures, et le besoin de mettre au service de l'État toutes les capacités, de toutes origines, avaient suscité, avec l'ouverture de l'école, une multiplication des expériences pédagogiques. Ces dernières étaient généralement inspirées des conceptions de Georg Kerschensteiner, alors l'un des premiers pédagogues du pays. Kerschensteiner soutenait les principes d'une école dite active. Fondée sur la psychosociologie génétique, sa doctrine retrouvait la théorie de l'intérêt développée par James et Dewey. Le pédagogue préconisait de ne transmettre à l'enfant que ce qu'il serait capable d'acquérir spontanément par l'expérience en vertu d'un intérêt propre. Mais c'est encore les fins morales de l'éducation qui dominaient ces principes pédagogiques. Selon Kerschensteiner, l'acquisition des connaissances était un but secondaire et subordonné, la tâche essentielle de l'école étant de former des hommes capables de dévouement social et de dévouement humain.

La pédagogie weimarienne, dans l'application de ces principes, s'est avérée nuisible tant au développement intellectuel qu'à la formation de la personnalité des élèves. Alors même qu'elle se donnait pour maxime que « chacun devienne ce qu'il est, afin d'enrichir la

1. Cf. au sujet des transformations du système éducatif américain N. Bulle, *La rationalité des décisions scolaires. Analyse comparée de l'évolution des systèmes d'enseignement secondaire français et américain au cours du XX^e siècle*, Paris, PUF, 1999 ; N. Bulle, « Les transformations idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire "de masse" », in R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (dir.), *École et Société - Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001, p. 117-145.

communauté d'un apport authentique », on soupçonne qu'elle ait au contraire, « contribué à détruire la personnalité profonde des enfants et à susciter à l'insu de tous une redoutable armée de dilettautes ». Ce sont les grands internats où s'essayait une pédagogie politique nouvelle qui, fermés en 1933, offrirent au nazisme une jeunesse prête à se vouer à Hitler¹.

Dans le nazisme, l'éducation était centrée sur la formation du caractère par l'éducation physique et valorisait l'action pure². L'intellect était objet d'endoctrinement, mais c'est le corps qui était supposé concentrer les valeurs humaines. Ces dernières renvoyaient alors à celles de la communauté raciale. Pestalozzi et Kerchensteiner avaient, d'après les pédagogues nationaux-socialistes, entrevu ces « vérités », mais au lieu de la communauté réelle, figurée par les liens du sang, ils avaient eu le tort de considérer la communauté abstraite et fictive de l'humanité en soi.

En Italie, le philosophe Gentile, ministre de l'Éducation sous Mussolini, fut un rénovateur du système scolaire de grande efficacité. Mais sa philosophie idéaliste voyait dans l'État la conscience même de l'individu. Elle conjugait sur cette base la libération spirituelle de l'individu et le pouvoir absolu de l'État. Pour Gentile, l'homme devait se former lui-même. Une éducation reposant sur une action extérieure à l'individu et ôtant sa spontanéité à l'esprit était à rejeter. Tout écran entre l'individu et le monde, comme les programmes et les disciplines, constituait une rigidité artificielle

1. Sur l'évolution pédagogique en Allemagne, cf. H. Jourdan, directeur de l'Institut français de Berlin, « La pédagogie national-socialiste », in C. Bouglé (dir.), *Éducation et Instruction*, Paris, Larousse, 1939.

2. D'après les mots mêmes d'Hitler rapportés par H. Rauschnig : « Il faut se méfier de l'esprit et de la conscience ; il faut se fier à ses instincts. Il nous faut inventer une nouvelle naïveté... Une jeunesse violente, impérieuse, intrépide, cruelle. C'est ainsi que je la veux... Je la ferai dresser à tous les exercices physiques. Avant tout, qu'elle soit athlétique... innocence et noblesse de la nature... Je ne veux aucune éducation intellectuelle. Le savoir ne ferait que corrompre mes jeunes gens. Qu'elles sachent seulement ce qu'elles pourront apprendre par le libre jeu de la curiosité et de l'émulation. La seule science que j'exigerai de ces jeunes gens, c'est la maîtrise d'eux-mêmes ». Cf. H. Rauschnig (1939), *Hitler m'a dit*, Paris, Hachette, 1995, p. 333.

pour le développement de l'esprit. Le maître idéal était une sorte de directeur de conscience, sa culture guidant seulement les découvertes de l'élève. La liberté humaine exigeait l'imprégnation de la volonté commune, le maximum de force de l'État éthique devant coïncider avec le maximum de liberté de l'individu. D'un point de vue éducatif, comme on a pu en faire grief à Gentile, nier les cadres constitutifs de l'esprit au nom de la liberté, c'était nier aussi l'esprit. Ce paradoxe des conceptions gentiliennes explique leur conciliation pratique avec l'organisation fasciste de la société. La force de caractère sans le support de la raison représentait l'idéal d'homme du fascisme. Les fascistes ont souscrit à cette éducation conçue comme « dynamisme de la vie quotidienne » contre la lente préparation qu'imposait l'école de culture : dans une Italie fascisée, la vie s'identifiait au fascisme alors que l'école de culture l'y soustrayait¹.

L'école soviétique connut un développement pédagogique mouvementé de la réforme scolaire de 1918 à la fin des années 1920, période allant des innovations multiples et anarchiques des temps du communisme de guerre à la « stabilisation » de l'institution sous l'égide d'un collectivisme niveleur et autoritaire. Les nouveaux principes éducatifs introduits en 1918 étaient inspirés des pédagogies actives occidentales, avec une tendance à la radicalisation. L'école se définissait comme une école du « travail » visant à procurer à l'élève non pas un savoir total, mais une expérience complète du monde². Le lieu de prédilection de la valeur humaine était, pour elle, le travail productif. L'enseignement devait s'organiser autour de lui, se y rattacher organiquement. Aucune contrainte ne devait être

1. Cf. H. Entwistle, Antonio Gramsci, *Conservative Schooling for Radical Politics*, London, Routledge & Kegan Paul, 1979, p. 168 ; *La politique scolaire de la nouvelle Italie*.

2. Cf. partie II du décret du 16 octobre 1918 : « La base de la vie de l'école doit être le travail productif, conçu non pas comme un moyen de couvrir les dépenses d'entretien, ni uniquement comme méthode, mais comme organiquement rattaché à l'enseignement, éclairant de sa lumière la vie environnante... se compliquant sans trêve et dépassant les limites de l'entourage immédiat des enfants, afin de faire connaître à ceux-ci les formes diverses de la production jusqu'aux plus hautes ».

exercée sur la personnalité de l'élève. L'ancienne discipline coercitive devait être remplacée par une discipline volontaire, répondant aux exigences du travail collectif et développant chez l'enfant, avec le sentiment de sa responsabilité personnelle, celui de l'ordre et de la soumission à l'intérêt général. Suivant la méthode dite des complexes, mise en application en 1922, aucun savoir *a priori* n'était imposé à l'élève. Celui-ci devait en retrouver les principes générateurs en fonction de ses besoins et intérêts propres. Il était supposé centrer ses recherches personnelles sur la notion de travail structurée autour de trois axes : les formes du travail, les forces de la nature mises en jeu par elles et les conditions sociales qu'elles créent. Aucune des disciplines traditionnelles ne faisait théoriquement l'objet d'un enseignement spécifique, les notions essentielles devant émerger des exigences de la recherche et des questions que l'élève ressentait le besoin de résoudre. Le maître était dans ce cadre, un accompagnateur. Il dirigeait les recherches particulières de chacun développées autour des appareils d'expérience de l'école, des cultures agricoles attenantes, des usines ou des kolkhozes des environs.

Cette décennie d'innovations pédagogiques se solda par un échec cuisant : « Au moment où la Russie, pour réaliser le plan quinquennal, avait un urgent besoin de travailleurs qualifiés, il ne sortait de ses écoles que des arriérés »¹. Cet échec était vraisemblablement imputable tant au fonctionnement anarchique des écoles, à l'instabilité des méthodes développées, au désordre ambiant, qu'à l'absurdité de la méthode des complexes qui aurait nécessité, pour ne pas dériver en un formalisme inconsistant ou en simple discipline manuelle, de reposer sur les enseignements disciplinaires. En définissant les besoins en compétences théoriques et techniques, ni les besoins en compétences pratiques n'étaient satisfaits et, qui plus est, les connaissances de base avaient été terriblement négligées. Des plaintes fusaient de toutes parts, les jurys d'admission aux *tecni-*

1. Cf. R. Labry, « L'enseignement en URSS », in C. Bouglé, *Éducation et instruction*, Paris, Larousse, 1939.

*cumy*e (nouvelles facultés ouvrières), les universités, les écoles supérieures, les directeurs d'usines, les chefs des diverses administrations, dénonçaient « l'extrême décadence du niveau de culture de l'école »¹. L'enseignement disciplinaire fut alors rétabli en 1927, la notion de travail devenant seulement l'objet d'une discipline séparée. Ce retour à des principes traditionnels enflamma une polémique qui conduisit en 1929 à de nouveaux programmes marquant le caractère spécifiquement communiste et antibourgeois de l'école soviétique. Ces derniers reposaient désormais sur des principes mécanistes d'endoctrinement, aussi bien sur le plan axiologique que sur le plan cognitif, bien que toujours développés dans l'optique d'identifier l'école à la vie. Mais l'horizon de la vie en Union soviétique s'était fermé, politiquement sur un communisme autoritaire et, économiquement, sur la participation effective au travail productif. Les savoirs jugés superflus et inutilement théoriques, les enseignements de culture générale, n'eurent pas de place dans les nouveaux cursus. La mission intellectuelle de l'école se ramenait alors à la préparation de travailleurs qualifiés et de spécialistes.

Notons pour terminer cet examen que les pouvoirs publics en France à la fin du XIX^e siècle étaient aussi soucieux de moraliser les jeunes consciences. La raison invoquée pour la création des « chaires de pédagogie » était que les professeurs, s'ils connaissaient admirablement l'art d'éveiller les esprits, ignoraient celui de former les caractères. La III^e République n'alla pas jusqu'à subordonner ses fins éducatives à l'éducation morale et civique dont elle confiait la mission à l'école nouvellement laïcisée. Néanmoins, l'association étroite des cours réclamés de psychologie morale et civique et des nouveaux cours universitaires de pédagogie est significative de la subordination de cette dernière, lors de ses premiers efforts de rationalisation, à des fins sociales².

1. Cf. L. Volpicelli, *L'évolution de la pédagogie soviétique*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1954, p. 89.

2. Sur l'histoire de cette création, cf. J. Gautherin, *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Bern, Peter Lang, 2002.

LA PORTÉE DE LA « NOUVELLE »
PENSÉE PÉDAGOGIQUE MODERNE EN QUESTION

La modernisation de l'école a été associée au problème de l'éducation des masses en démocratie, et c'est ce problème qu'a tenté de résoudre la pensée pédagogique. Mais les principes qui l'ont dominé sont les fruits de préoccupations postrévolutionnaires, et d'un climat intellectuel animé par les premières tentatives d'appréhension scientifique des phénomènes moraux et sociaux. Ils répondaient à une quête de la nature de l'être collectif et de l'origine du sentiment de solidarité. Le projet fondamental de cette pensée, tel qu'on peut l'appréhender à partir des doctrines qui l'ont inspirée¹ et des changements pédagogiques expérimentés dans différents contextes nationaux, était la formation des caractères, la socialisation des jeunes générations. Elle affirmait le primat de l'éducation morale, axiologique, et plus précisément sociale, sur l'éducation intellectuelle et, de manière corrélative, le dépassement des valeurs de la raison par les valeurs de l'action. Il s'agissait pour elle de réussir à concilier l'autonomie avec la cohésion sociale, de permettre à l'individu de se libérer des anciennes autorités qui définissaient *a priori* la valeur de son action tout en subordonnant *in fine* sa liberté au bien-être de la communauté.

Ces idées ont été étroitement liées aux développements des sciences de la vie qui offraient, par la voie des doctrines évolutionnistes au XIX^e siècle, une réponse aux préoccupations morales des rénovateurs sociaux. Ainsi, les conceptions du développement humain n'étaient plus centrées sur les valeurs de la raison, mais sur celles de l'action, des instincts, de la vie. Elles décrivaient le caractère humain comme se constituant sous l'effet de deux fac-

1. Cf. à ce sujet M.-A. Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1973 (1^{re} éd., 1948). Pour une analyse des finalités de la pédagogie de P. Merieu qui a inspiré des réformes récentes en France cf. D. Kambouchner, *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000.

teurs déterminants : l'hérédité et le milieu. Le modèle d'adaptation biologique conduisit à déplacer le processus de formation de la raison de l'idée de transmission à celle d'interaction. L'interaction entre l'individu et l'environnement organisé par les valeurs communes conjuguaient la formation du caractère, la maîtrise individuelle de l'action, avec l'harmonie sociale. Ce développement « complet » de l'individu, s'opposait fondamentalement à celui hérité du modèle classique d'éducation libérale. L'inculcation d'une discipline rationnelle par la transmission progressive et structurée de savoirs constitués se donnait désormais comme un obstacle au développement naturel par interaction avec l'environnement, lieu d'une vérité située et constamment évolutive. Cet environnement c'était, par excellence, la communauté humaine, l'ensemble des relations et interactions qui l'instituaient. La pensée pédagogique moderne a tendu ainsi idéologiquement à associer un individualisme éducatif parfois extrême au modèle organique de la solidarité sociale.

Les rénovations pédagogiques opérées dans différents contextes nationaux dans l'optique de favoriser l'éducation des nouvelles générations sont inspirées par ces présavoirs scientifiques. Elles se sont avérées dans l'ensemble des expériences malheureuses, bien que l'évaluation de leurs résultats soit une opération délicate que les observations reportées ici ne suffisent pas à épuiser. On peut s'étonner dans certains cas de l'association, au moins temporaire, du libéralisme éducatif avec le totalitarisme politique. Mais il s'agissait toujours de faire épouser à l'individu les intérêts de la communauté sociale et politique. Ce sont les lieux des valeurs humaines ultimes, qui sont les lieux où est supposée s'épanouir la « liberté » de l'individu, qui diffèrent suivant les types de régime et non pas, fondamentalement, les principes pédagogiques adoptés pour permettre cet épanouissement. Pour les régimes démocratiques et libéraux ces lieux ont un caractère universel, il s'agit de la communauté sociale et de la communauté humaine. Pour les régimes totalitaires, ils ont un caractère particulier comme l'État ou le travail productif, voire la communauté de sang.

Ainsi les principes qui ont dominé les rénovations pédagogiques de différents systèmes d'enseignement occidentaux entretiennent nombre de liens intellectuels¹. Leurs sources d'inspiration communes, l'influence, notamment, d'un Rousseau, d'un Pestalozzi, d'un Spencer, ou d'un Dewey éclairent leurs points de convergence fondamentaux, mais elles ne les expliquent pas pour autant. Les pédagogues et les réformateurs ont, certes, puisé dans le stock d'idées disponibles, mais encore ces idées venaient-elles apporter des solutions, même subjectives, aux problèmes qu'ils cherchaient à résoudre. Ce sont les éléments communs de leurs situations, les problèmes posés et les idées et savoirs qui les guidaient, qui doivent permettre d'expliquer les caractères comparables des solutions adoptées.

Dès lors deux alternatives se présentent pour comprendre les changements sociaux en question. Ou bien les situations des pédagogues et des réformateurs participent d'évolutions supranationales très générales qui sont inhérentes à la modernité occidentale ; ou bien elles ne transcendent pas les contextes particuliers dans lesquels se sont inscrits historiquement ces régimes politiques, aussi différents soient-ils que le régime démocratique américain, la répu-

1. Un Le Bon, dont les conceptions en psychologie sociale ont alimenté la psychologie manipulatrice des régimes fascistes, était un admirateur inconditionnel des principes américains d'éducation. On parle plus que jamais aujourd'hui d'éducation morale, de la nécessité de former des hommes, de développer leur caractère, écrivait-il, l'instruction a certainement une utilité beaucoup moindre que celle de l'éducation. Selon lui les méthodes américaines d'éducation étaient appelées « à former une humanité supérieure à la nôtre ». D'après ses propres conceptions en psychologie sociale, « toute éducation consiste dans l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient », il s'agit « d'établir des associations qui engendrent des actes réflexes inconscients, c'est-à-dire des habitudes. Répétées pendant plusieurs générations, ces habitudes deviennent héréditaires et constituent alors le caractère des races ». Le naturalisme était supposé rendre compte ainsi de différences irréductibles entre les races humaines comme entre les phases du développement. Le rôle de l'éducateur devait tendre à agir sur l'inconscient de l'enfant et non sur sa faible raison. On peut quelquefois raisonner devant lui, mais non avec lui. Il est donc tout à fait inutile de lui expliquer le but de la volonté qu'on lui impose, expliquait Le Bon. Cf. G. Le Bon (1902), *Psychologie de l'éducation*, Paris, Les amis de Gustave Le Bon, 1987.

blique de Weimar, le fascisme italien, le communisme soviétique et, à certains égards même, le national-socialisme allemand. Ces deux alternatives ne sont pas exclusives l'une de l'autre quant à l'ensemble des éléments communs de ces situations, mais il serait particulièrement instructif de départager ceux de ces éléments qui relèvent de l'une ou de l'autre d'entre elles. En particulier, le climat intellectuel du XIX^e siècle, marqué par une quête des sources de la cohésion sociale et par les premiers résultats des sciences de la vie et de la société, a représenté un foyer commun de constitution de philosophies politiques diverses, voire antagonistes. Il peut rendre compte des dispositions favorables de ces mêmes philosophies aux principes pédagogiques « modernes » sans pour autant laisser croire à des évolutions qui transcenderaient les contextes historiques particuliers qui les ont favorisées.

L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique

GUILLAUME GARRETA*

On voudrait revenir ici sur une période et une situation exceptionnelles, celle des premières années de la jeune Union soviétique¹, qui eut à prendre des décisions pédagogiques et institutionnelles stratégiques pour tenter de construire un système d'enseignement, une « mentalité » et un *ethos* scolaire nouveaux, dans une situation militaire et économique de crise quasi permanente. On entend ainsi fournir des matériaux au débat portant sur les rapports entre éducation, valeurs et dynamique du changement institutionnel – et donc sur l'« utilité sociale » de l'éducation, s'il y en a.

Il est peut-être connu que dans les débats pédagogiques intenses des années 1918-1921 en Russie, on mobilisa les récentes conceptions de l'éducation nouvelle développées en Europe occidentale. Ce qui est moins connu, c'est que la référence majeure qui s'impose rapidement au détriment des autres est la théorie du pragmatiste améri-

* Université de Bordeaux III.

1. Rappelons que la désignation d'URSS n'est introduite qu'en 1922.

cain John Dewey. Certains de ses ouvrages étaient déjà traduits avant la Révolution¹, et Dewey constituait déjà une référence pour quelques théoriciens russes de l'éducation. Certains éducateurs, comme Chatski ou Zelenko, avaient en partie appliqué ses méthodes – et avaient fait de la prison pour avoir voulu mettre en place des écoles ou « colonies » un peu trop sulfureuses au goût du régime tsariste. Néanmoins le pragmatiste n'était pas plus connu que Montessori ou Kerschensteiner, alors qu'après 1917, il les supplante nettement ; on va ici tenter d'expliquer pourquoi. Car il peut paraître surprenant que la Russie soviétique du communisme de guerre se soit énormément inspirée des principes et méthodes d'une conception américaine qui prône une grande liberté dans le processus éducatif, et l'envisage comme expérience démocratique continue ; c'est pourtant ce qui s'est passé *grosso modo* jusqu'à la fin des années 1920.

Nous allons d'abord esquisser les formes prises par l'application des méthodes deweyennes, puis présenter une brève analyse des raisons de ce recours à Dewey, avant de conclure sur le devenir de cette expérience.

ÉTENDUE ET DIVERSITÉ DE L'APPLICATION DES MÉTHODES DEWEYENNES

On ne s'étend pas sur les difficultés matérielles à mettre en place un enseignement de masse, pour tous, dans un contexte de guerre extérieure et civile et d'une pénurie de moyens et d'enseignants (dont une frange non négligeable est hostile au nouveau pouvoir).

Le but pédagogique proclamé est de casser la logique d'autorité et d'inculcation forcée caractéristiques du système éducatif sous le régime tsariste, logique intrinsèquement néfaste puisqu'elle n'aboutit qu'à reproduire une domination et une hiérarchie de classes, à

1. *The School and Society* en 1907, et *How we Think* (sous le titre de *Psychologie et pensée pédagogique*) en 1915.

« mouler » idéologiquement des élèves soumis à une hiérarchie de valeurs élitiste. Par conséquent, en 1918, il n'est pas question d'endoctriner les élèves, de leur faire ingurgiter des manuels d'orthodoxie communiste – mais de les éduquer à la liberté, et de ne plus faire fonctionner la relation éducative sur la contrainte et la punition. Pour cela, on souhaite intégrer des activités productives et collectives dans l'éducation, un rapport étroit à la « vie réelle », à l'environnement naturel et social. Sur cette base, on s'attendait à ce que l'élève, armé de compétences réellement polytechniques en prise avec l'environnement social, voie *de lui-même* le sens de sa formation, et éventuellement de sa participation à l'entreprise collective de poursuite et de consolidation de la Révolution. Mais ce devait être un *résultat*, non une donnée préalable à inculquer.

Suite à un débat intense (qui oblige à repousser d'un mois la rentrée scolaire !), on met ainsi en place l'École unique du travail. Ce qui fait la spécificité de cette première période révolutionnaire, ce sont les formes radicales par lesquelles on cherche à supprimer dans l'école nouvelle le « principe d'autorité » et les formes de contrainte externe qui s'appliquent à l'élève. La Déclaration de principes (fin 1918) stipule entre autres¹ que les devoirs et les travaux obligatoires à la maison doivent progressivement disparaître, que les notes sont « supprimées sans exception de la pratique scolaire »², et impose la suppression des examens d'entrée et de sortie.

Ce qui est plus particulièrement renvoyé aux théories de Dewey, ce sont les trois orientations suivantes : tout d'abord, la volonté de supprimer toutes les divisions de l'ancien système entre écoles classique, moderne, professionnelle, et gymnase (réservé à l'élite). Ensuite, l'idée de s'appuyer sur les « intérêts » (bien distingués des

1. Voir Berelowitch (sans doute le meilleur ouvrage sur ce thème en français, auquel nous empruntons nombre de données factuelles, sans forcément partager ses interprétations) et Fitzpatrick pour les détails.

2. Le contrôle des connaissances aura lieu par le biais d'exposés collectifs, d'un contrôle et d'une correction mutuels entre élèves, par des appréciations portées dans les carnets pour suivre la progression...

simples « désirs ») de l'élève et de les orienter, pour développer sa personnalité et son esprit critique en éduquant son sentiment de responsabilité, envers soi-même et envers les autres ; ce qui est censé se produire en connexion étroite avec la croissance de son esprit coopératif et collectif. Enfin, développer le sens de l'expérimentation chez les élèves, en ne s'interdisant pas de féconder l'enseignement à l'école par les derniers acquis de la pensée scientifique (l'évolutionnisme, les conquêtes les plus récentes de la physique, la biologie, etc.). Blonski (le principal théoricien, avec le Commissaire du peuple à l'éducation Lounatcharski, de l'École du travail) insiste tout particulièrement sur cet aspect, introduit des éléments d'algèbre dès le primaire, et demande de recourir hardiment à la science contemporaine.

L'École du travail sera donc gratuite et mixte ; elle sera *unique* au sens où est créé un tronc commun, un cursus unique pour tout le monde de 8 à 17 ans, qui fait la part belle à l'enseignement « polytechnique » (sur lequel nous reviendrons)¹. Autre particularité, des instances et des expériences d'autogouvernement des élèves (le terme russe de *samoupravlenie* est décalqué de l'expression et du concept américains de *self-government*) doivent être créées dans les écoles². Blonski écrit à ce moment que Dewey, Marx et la réalité russe ont été presque ses seuls guides dans la création du concept d'école du travail ! Et quelques années plus tard (en 1925), dans une réflexion sur les « nouveaux programmes » il explique que « de Dewey nous avons appris à construire une école qui réponde aux

1. Il y a un clivage net entre éducateurs de Pétrograd et de Moscou sur le sens à donner à l'enseignement « polytechnique ». Les premiers, qui se réclamaient de l'*activity school* de Dewey, le veulent plus encadré, dans des ateliers bien équipés, pour doter les élèves d'un certain nombre de techniques fondamentales à partir de l'adolescence. Les seconds, qui jugent l'interprétation précédente bien trop « académique », le veulent plus diffus et plus « total », dans le cadre de la Commune-école : la « vie elle-même » (l'organisation de la Commune-école) doit enseigner les savoir-faire, dès le plus jeune âge. Voir Fitzpatrick, p. 29-32.

Il faudrait également mentionner pas ici d'autres mesures d'importance : suppression des directeurs, élection des enseignants, etc.

2. Voir Berelowitch, p. 29.

exigences modernes de notre siècle (...) ainsi qu'aux besoins et aux intérêts de l'enfant »¹.

Concrètement, comment réaliser cela ? En tout cas, pas par le biais de programmes imposés : car après un autre débat très intense, on supprime les programmes nationaux obligatoires. Ils ne seront qu'indicatifs, et on adopte un principe de décentralisation généralisé (les régions et même les écoles pourront définir leurs propres programmes, en fonction des conditions géographiques, culturelles et socio-économiques environnantes). Par contre, on recommande fortement l'application à grande échelle de méthodes pédagogiques censées être en phase avec cette déclaration de principes. Très succinctement, évoquons-en trois parmi les plus répandues.

Tout d'abord, le « plan Dalton », du nom de la ville américaine où il fut initialement mis en œuvre par Helen Parkhurst (qui se réclamait de Dewey et Montessori) : il visait à faire travailler les élèves sur des thèmes établis de façon planifiée avec l'enseignant (ou les enseignants), en respectant le rythme d'apprentissage des élèves. Cette « méthode des laboratoires » entendait développer l'esprit d'initiative et de responsabilité de l'élève. Le plan Dalton permettait prétendument de combiner le travail collectif et individuel de façon optimale, et eut un immense succès en Russie. Car, comme l'expliquait la pédagogue Kroupskaïa, compagne de Lénine, dans sa préface russe à la traduction du livre écrit par la fille de Dewey sur le plan Dalton, « nous les russes, nous ne sommes pas bons pour travailler en nous conformant à un plan » et « il va nous falloir l'apprendre pour construire une vie nouvelle » !²

Ensuite, on encourageait le recours à la « méthode des projets », que l'on rapportait à Dewey, même si elle fut surtout formalisée aux États-Unis par un de ses disciples, William Kilpatrick. Les élèves devaient accomplir collectivement une tâche d'utilité publique

1. Le premier extrait est tiré de *L'école du travail* (1918), célèbre ouvrage diffusé également à l'Ouest ; textes cités par Mchitarjan (qui a effectué un remarquable travail de documentation, que nous utilisons abondamment), p. 120.

2. Préface à la traduction russe de 1923 d'Evelyn Dewey, *The Dalton Laboratory Plan*, New York, Dutton, 1922, p. 11 ; cité par Mchitarjan, p. 121.

pour la communauté scolaire (planter un jardin botanique, par exemple). Dans ce cadre, ils devaient mobiliser, par la médiation de l'enseignant, toute une série de connaissances, qui étaient organiquement reliées à cet objectif, et servaient de support à une élaboration théorique ultérieure : en botanique, géométrie, et biologie, pour le jardin, par exemple. Mais les cas américains étant souvent jugés trop formels et « contingents », les « projets » russes seront plutôt du type suivant, plus « social » : réaliser un plan de lutte contre l'illettrisme dans le village, une exposition sur les nouvelles techniques agricoles, etc. Les projets ne prennent vraiment sens que lorsqu'ils sont insérés dans un complexe de relations environnementales et sociales.

Car la méthode soviétique phare, c'est la méthode des « complexes » dont on crédite Dewey également, même s'il est un peu « adapté » à la réalité locale¹. Selon les pédagogues russes, l'enseignant doit choisir un thème qui va initier les élèves à la complexité des relations entre monde naturel, activités humaines et rapports sociaux. Pendant une période donnée, l'enseignement ne sera pas organisé en matières mais autour de ce complexe, qui connectera *pratiquement* des savoirs émanant de diverses disciplines. Par exemple, en 4^e année de primaire, on prend le thème du « bateau comme moyen de transport » : on va se rendre compte sur le bateau, on réalise alors des modèles réduits, on étudie l'équilibre des corps, le mouvement, la vitesse, la propulsion (on fait donc « de » la physique et des mathématiques) ; on étudie la division du travail sur un navire et la situation des travailleurs de la marine (sciences sociales) ; on rédige des récits (russe), etc.² Le pédagogue Pistrak soutient en 1924, dans *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*,

1. Dewey n'a ainsi jamais remis en cause la nécessité de s'appuyer sur des manuels et des ouvrages dans l'exploration du complexe – ce qui a été le cas de certains éducateurs soviétiques rejetant la « sclérose » du manuel (cf. le slogan « À bas les manuels ! »).

2. Cité in Berelowitch (p. 28), à partir de Tsekhanovitch, in *Vers l'école nouvelle*, 1924. Cf. également Holmes, *passim*, pour de nombreux exemples de « complexes », et

que le complexe permet d'étudier l'objet dans sa réalité dynamique, sous plusieurs points de vue¹. Il favoriserait l'inventivité et l'esprit critique de l'élève, en le sensibilisant aux relations réelles.

Le commissaire du Peuple à l'Éducation Lounatcharski peut ainsi écrire en 1920 que la plupart des innovations que « nous introduisons dans notre école unique du travail sont une application socialiste des méthodes introduites dans les meilleures écoles américaines »² ; et, quelques années plus tard, il estime toujours que « nous avons beaucoup appris d'éducateurs comme Dewey »³. Il y a de nombreuses preuves d'utilisation de Dewey dans la définition des nouveaux curricula, Dewey que Chatski appelait en 1921 les lecteurs russes à « étudier (...) de très près », jusqu'à « s'immerger dans chaque argument du meilleur des philosophes contemporains »⁴ !

Et ce sont bien des millions d'élèves de la Russie révolutionnaire qui sont ainsi soumis, à des degrés divers, aux méthodes d'enseignement prônées par des théoriciens réformateurs socio-démocrates américains. C'est une « gigantesque expérience » (comme le dit Dewey⁵), un laboratoire permanent. Et c'est sans doute pendant la Guerre civile qu'il y a la plus grande prolifération d'expériences différentes ; ainsi Chatski, Makarenko, Lepeshinski, et bien d'autres

1. Pistrak, p. 99.

2. Cité in Berelowitch, p. 33 ; cf. également Kroupskaïa, dans un article de 1923 sur la méthode des projets : c'est seulement par ces méthodes d'instruction qu'une nouvelle école pourra être établie qui soit « radicalement différente de l'ancienne école avec sa discipline militaire, son oppression de la personnalité et son instruction sur un mode mécanique » (cité in Mchitarjan, p. 122).

3. En 1927 ; cité par Mchitarjan p. 120, qui commente : « La littérature pédagogique de l'époque donne l'impression que la construction de l'école du travail soviétique aurait difficilement pu être possible si elle ne s'était appuyée sur les idées de Dewey ». Cf. également Sutherland, p. 10 : « Dewey, idole du *Narkompros* [Commissariat du Peuple à l'Instruction] ».

4. Dans la préface à la traduction russe de Dewey, *Democracy and Education* (Moscou, 1921), p. 5.

5. LW.3.243. Les textes de Dewey sont cités dans l'édition de référence de ses œuvres complètes : *The Early Works, 1882-1898 (EW)* ; *The Middle Works, 1899-1924 (MW)* ; *The Later Works, 1925-1953 (LW)*, J. A. Boydston (éd.), 37 vol., 1967-1991, Carbondale, Southern Illinois University Press ; le sigle est suivi du volume, et le cas échéant de la page.

lancent de nouvelles « colonies », que Lénine et Kroupskaïa visitent régulièrement. Le « travail » à l'école unique ne signifie pas uniquement le tissage, le travail du bois, le nettoyage, mais parfois aussi le chant et la danse, comme à l'école Znamenskaya, organisée autour de l'éducation esthétique, dont les élèves sont quatre cents orphelins de la région de Moscou, et les enseignants des artistes et intellectuels. Le Centre (l'administration centrale) tente de suivre ce qui se fait, et attend même des directives et orientations qui remonteraient de la base, par l'entremise de questionnaires et de consultations – qui désarçonnent d'ailleurs souvent les enseignants¹. On est très loin du dirigisme bureaucratique. On assiste à beaucoup de tâtonnements, de corrections, à de nombreuses résistances, et à certaines réalisations grotesques ou ineptes, critiquées par les avocats mêmes des nouvelles méthodes, comme Blonski ou Kroupskaïa (qui évoque par exemple, atterrée, un « complexe » ayant fait un lien entre le 1^{er} mai des travailleurs, l'éclosion des fleurs et l'agriculture²).

La question du bilan, quantitatif et qualitatif, est très délicate, on ne peut la traiter précisément ici. Les adversaires des nouvelles méthodes (ou du régime !) le tiennent souvent pour catastrophique, leurs partisans, même s'ils reconnaissent des « excès » initiaux, estiment que là où les enseignants avaient compris leur signification, la réorganisation des savoirs et la constitution corrélatrice de ce nouvel *ethos* scolaire étaient sur la bonne voie³. Mais pourquoi une référence prépondérante à Dewey dans ce processus ?

1. Une circulaire de Lounatcharski en 1919 demande en substance aux enseignants, qui pour beaucoup attendaient des instructions précises dans cette décisive situation de transition : « Qu'est-ce qui a changé dans votre classe ? Y a-t-il eu une dérigidification des matières ? De la distinction sujet/leçon ? Des groupes et des classes ? L'école est-elle devenue un organisme vivant, avec des tâches communes ? ». Cf. Fitzpatrick.

2. Cf. Berelowitch, p. 28.

3. Dewey lui-même va jusqu'à dire, suite à son voyage en URSS : « Il est déconcertant, pour dire le moins, de trouver les enfants russes beaucoup plus démocratiquement organisés que les nôtres ; et de noter qu'ils reçoivent à travers ce système d'organisation scolaire une formation qui les rend aptes, d'une manière beaucoup plus systématique que cela est tenté dans notre pays soi-disant démocratique, à participer activement par la suite à l'autogestion des communautés locales et de l'industrie » (*Impressions of Soviet Russia*, LW. 3.240).

LES RAISONS PROFONDES DU RECOURS À DEWEY

Pour rendre compte de la surprenante popularité des méthodes deweyennes dans cette phase de construction soviétique d'un nouveau système éducatif, nous avancerons deux grandes raisons.

Outre les facteurs particuliers évoqués plus hauts à propos des diverses méthodes pédagogiques, le recours à Dewey s'explique sans doute parce que, davantage que les autres penseurs de l'éducation, Dewey pensait que les réformateurs pouvaient commencer à résoudre les problèmes sociaux fondamentaux en agissant directement, au moyen de l'école, sur les personnes, les habitudes et la culture. Pour Dewey, le défaut inhérent à l'école traditionnelle est qu'elle « entreprend de former de futurs membres de l'ordre social dans un médium dans lequel les conditions de l'esprit social font défaut au plus haut point »¹. L'école doit réintroduire en son sein un principe coopératif qui tempère, voire neutralise, le principe dominant de passivité et d'individualité inculqué par la vie sociale occidentale moderne. Mais plus que les autres éducateurs également, Dewey pensait que cela n'était pas possible sans une modification profonde du contexte économique et social, et donc des valeurs qu'il incorpore. Ce double aspect était évidemment en phase avec la situation post-révolutionnaire russe, et les pédagogues de la jeune République semblent l'avoir bien noté.

Sur cette question, nous avons à notre disposition le jugement de Dewey lui-même, qui effectua en 1927 un voyage en URSS avec une vingtaine d'autres philosophes et éducateurs. Il visite des écoles et les colonies pédagogiques de Chatski et de Pistrak, et rapporte ses commentaires dans ses *Impressions de Russie soviétique*, parues en 1928. Il n'est pas naïf et est bien conscient que les écoles sont dans la phase actuelle le « bras idéologique de la Révolution », dans la mesure où elles font de manière concentrée et intense ce que les

1. *School and Society*, MW. 1.10.

autres institutions font de manière diffuse, à savoir créer des habitudes et des dispositions à agir de manière coopérative ou collective. Le philosophe américain est d'autant plus stupéfait, nonobstant une « certaine fierté patriotique », de retrouver ses théories appliquées à une telle échelle¹. Le fait de vouloir mettre en connexion les élèves avec la vie sociale réelle n'est certes pas nouveau en théorie éducative ; ce qui attire et effraie un peu Dewey, c'est bien l'ampleur du processus :

« Ce qui est propre à l'éducation soviétique n'est donc pas l'idée d'un entremêlement entre activités scolaires et activités sociales hors de l'école, mais le fait que pour la première fois dans l'histoire il y ait un système éducatif officiellement organisé d'après ce principe. »²

On est donc loin, ajoute-t-il avec une pointe d'envie, de la situation américaine où ces réformes ne concernent que « quelques écoles dispersées, fruits d'initiatives privées ».

Dewey paraît ici, en cautionnant complètement l'immersion d'activités scolaires dans les activités socio-économiques et culturelles extrascolaires, remettre en cause un des principes qu'il avait inlassablement défendu pour « ses » propres écoles : celui de l'autonomie de l'école et de la relative isolation de la communauté scolaire. L'école comme communauté démocratique fragile, en croissance, ne devait pas être trop perméable au monde extérieur, justement pour la préserver des intérêts économiques et idéologiques du système social environnant.

« Je ne vois pas comment un réformateur éducatif occidental honnête pourrait nier que le plus grand obstacle pratique à l'introduction souhaitable dans les écoles d'une connexion avec la vie sociale est la grande part que joue dans notre vie économique la concurrence interindividuelle et la recherche d'un profit privé. Ce fait rend presque nécessaire que sous des rapports importants les activités scolaires fussent être [chez nous] protégées des connexions et contacts sociaux, au lieu d'être organisées de façon à les engendrer. »³

1. LW. 3. 224 et 3. 241

2. LW. 3. 223.

3. Ibid.

Mais en Russie l'environnement macrosocial n'est pas censé être en contradiction avec les valeurs et habitudes que l'on tente de développer au sein des écoles nouvelles. D'où la possibilité d'ouvrir réellement l'école sur le monde social. Dewey va même plus loin : rejoignant de fait certaines critiques formulées par des pédagogues soviétiques (Pinkevich, Pistrak...) il exprime ouvertement son scepticisme sur la possibilité de mener à bien des réformes éducatives satisfaisantes dans un pays comme les États-Unis de son époque, dont les valeurs dominantes sont vouées à étouffer les valeurs de coopération péniblement cultivées dans quelques îlots scolaires. Il affirme sans ambages que :

« La situation éducative russe est suffisante pour convertir quelqu'un à l'idée que c'est seulement dans une société fondée sur un principe coopératif que les idéaux des réformateurs éducatifs peuvent être adéquatement mis en application. »¹

La deuxième grande raison du recours à Dewey peut se comprendre, croyons-nous, en liaison avec l'un des points qui marque d'ailleurs le plus le philosophe lors de son voyage, à savoir la détermination avec laquelle la nouvelle école soviétique « résiste » à l'enseignement professionnel. Dewey observe donc que « l'aspect frappant du système est qu'il n'est pas professionnel (*vocational*), au sens étroit que ces mots ont souvent chez nous de formation technique de travailleurs spécialisés » (LW. 3. 234). Au contraire, cette formation professionnelle (même dans les instituts spécifiquement professionnels) est repoussée le plus tard possible et est subordonnée aux exigences de la culture générale – qui est néanmoins la culture générale d'un pays en voie d'industrialisation et requérant la participation du plus grand nombre (d'où l'importance d'un enseignement scientifique et technique général). C'était l'une des recommandations de Dewey dès ses premiers écrits, avant tout afin de ne pas enfermer dès la prime adolescence un élève dans un métier dont il sera prisonnier toute sa vie. À la différence des sociétés conservatrices qui ont tendance à stratifier leur enseignement, une société progressiste est

1. LW. 3. 233-234.

censée éduquer chaque individu comme un membre de la société prise comme un tout. D'où l'idée de recréer des écoles comme unités productives sociales et naturelles, avec un rôle important dévolu aux *occupations*. Les « occupations » sont les activités fondamentales de l'humanité : construire une maison, tisser, cuisiner, coudre, travailler à la mine, faire de l'astronomie, de la chimie, du théâtre... Le but n'était pas de conduire les élèves à acquérir des techniques spécifiques, à leur faire produire des objets artisanaux utiles – à la différence de Kerschensteiner, autre grand inspirateur des réformateurs russes avant 1917, mais accusé par les pédagogues soviétiques d'être trop utilitariste, de trop axer les activités sur la réalisation matérielle d'objets artisanaux. Dans une perspective deweyenne, le recours aux occupations devait confronter les élèves à la plus grande variété possible de processus (et surtout de types de processus) par lesquels la société s'entretient, afin de former un « être humain social ».¹

Cela pouvait sembler très proche de l'enseignement polytechnique réclamé par Marx : on le sait, pour empêcher une spécialisation étroite et la perpétuation d'une division du travail rigidifiée (entre exécutants et concepteurs, etc.), chacun devait, dans une société communiste (ou en voie de l'être), se familiariser avec le plus de rôles possibles au sein du processus de production. Les premiers pédagogues soviétiques voyaient sans doute dans les *Dewey schools* une concrétisation de ce principe (devenu après les années 1920 un dogme incantatoire de l'éducation russe, peu suivi d'effets).

C'est sans doute pour cela que Pinkevich peut dire en 1925 que Dewey est « infiniment plus proche de Marx et des communistes russes que des éducateurs occidentaux » (comme Kerschensteiner ou Förster)².

1. Voir Cohen, qui a bien saisi et commenté cet aspect.

2. Cité in Mchitarjan, p. 117. Cf. aussi Pinkevich, 1935, p. 27 sq., sur Marx, Engels, Lénine et l'éducation polytechnique dans le système russe. Sur les batailles idéologiques et politiques autour du sens et du statut de l'éducation polytechnique, cf. aussi Shore, p. 164 sq.

Après le tournant de 1931-1932, on remplacera d'ailleurs le nom d'École du travail par celui d'« École polytechnique soviétique » – alors que la première était sans doute bien plus conforme à l'esprit marxien que la seconde.

Et contrairement à ce qu'on a pu dire ou croire du pragmatiste Dewey, en confondant le pragmatisme avec une démarche forcément utilitariste, ou en pensant que l'introduction d'activités manuelles et techniques dans l'enseignement général ne pouvait que servir les intérêts immédiats de l'économie locale ou nationale, cet aspect-là confortait bien un des principes fondamentaux de la pédagogie deweyenne : *l'école n'a pas d'autre but qu'elle-même*, l'éducation n'a pas à servir des intérêts économiques et sociaux, l'école n'a pas à être une phase de « préparation à » autre chose qu'elle ; elle ne doit du moins pas être *organisée comme* l'antichambre de l'employabilité économique et sociale. C'est justement ainsi, paradoxe qui n'est qu'apparent, qu'elle *pourra* former des citoyens socialement actifs. Dewey écrivait dès 1893 :

« Si on me demandait d'indiquer la réforme la plus nécessaire à l'esprit éducatif, je répondrais : « Cessez de concevoir l'éducation comme une simple préparation à la vie future, et faites-en la signification complète de la vie présente. » Et ajouter que c'est seulement dans ce cas qu'elle peut vraiment devenir une préparation à la vie future n'est pas aussi paradoxal qu'il le paraît. »¹

Que le processus éducatif n'ait pas d'autre fin que lui-même, que le but de l'éducation, s'il y en a un, soit de permettre aux individus de poursuivre leur éducation, là était proprement l'idée simple et révolutionnaire de Dewey.

Elle fut comprise et diffusée comme telle, au début des années 1920, par certains pédagogues comme Kroupskaïa et Fortunatov ; ce dernier explique ainsi que « le but de l'éducation ne peut pas être de se préparer pour des activités spécifiques (...) il faut donc développer chez les enfants les capacités qui leur permettent de créer les conditions de leur vie future eux-mêmes »². C'est sans doute cette même idée qui entraîna également le discrédit de Dewey à partir de la deuxième moitié des années 1920.

1. EW.4.50.

2. Cité in Mchitarjan, p. 119.

ÉVOLUTION ET ÉPILOGUE : LE RETOUR À L'ORDRE

La liberté foisonnante des premières années devint de plus en plus restreinte au fur et à mesure que les orientations du système éducatif devenaient subordonnées aux changements d'orientation politique du régime soviétique¹. Ainsi, après 1925 et surtout à partir des années 1927-1928 (où est lancée l'« intensification de la lutte des classes »), on critique *crescendo* les théories éducatives deweyennes, inaptes à former des individus correctement politisés.

Le Plan Dalton est jugé beaucoup trop individualiste et comme favorisant l'égoïsme². La « méthode des projets » est définitivement vilipendée pour son atomisme, pour le caractère trop souvent vain et isolé des projets auxquels elle donnait lieu, qui ne s'inséraient pas dans un schème global ou un but social déterminé ; la méthode des complexes, elle, résiste davantage³. Dans cet esprit, Choulguine, Kamenev, ou Pinkevitch expliquent que Dewey n'a pas fixé de buts éducatifs sociaux concrets. Le Pr Kalachnikov, éditeur de la grande *Encyclopédie pédagogique*, écrit ainsi à Dewey que ses ouvrages (en particulier *School and Society* et *The School and the*

1. On rétablit ainsi localement des droits d'inscription pendant la NEP !

2. Cf. Pistrak, p. 121-122, à propos du plan Dalton : « Pouvons-nous introduire, sans restriction, dans notre école, même les meilleures nouveautés, même les meilleurs produits des meilleures écoles bourgeoises ? (...) Il faut condamner toute tentative d'organiser le travail suivant le plan Dalton à l'aide de traductions et de compilations (Dewey, Parkhurst, etc.) qui ne seraient pas adaptées à nos fins pédagogiques (et non seulement à nos conditions de travail) ».

3. Voir la lettre du Pr Ivanov (de la Faculté de pédagogie de Voronej) du 21 décembre 1926 à Dewey, qui porte sur « cette orientation pédagogique qui tend à placer au centre des études sur l'école non pas des objets isolés mais plutôt des phénomènes vitaux (des complexes) » : « Vous me dites que dans votre pays cette orientation est comparable à ce que vous nommez Méthode des Projets (...). Mais (...) la Méthode des Projets est appliquée dans les écoles américaines à l'étude d'objets isolés, ce qui lui supprime sa nature complexe » (*Dewey Correspondence*, vol. II : 1919-1939). Dewey répercute ces critiques dans ses *Impressions* de 1928 : « notre » méthode des projets, selon les éducateurs soviétiques, donne trop souvent lieu à des réalisations triviales et futiles, « parce qu'elles ne participent pas d'un but social général et n'entraînent pas de conséquences sociales bien définies » (LW. 3. 239).

Child) ont certes énormément influencé le développement de la pédagogie soviétique dans les premières années de la Révolution, mais qu'« à présent nos points de vue diffèrent probablement un peu à propos de quelques idées philosophico-socialistes de théorie pédagogique (par ex. : le but de l'éducation) »¹.

Dewey est de plus en plus décrit comme un individualiste, un quiétiste, un bourgeois, qui veut endormir les conflits sociaux, créer une fausse harmonie en anesthésiant les luttes de classe, tout cela en nette contradiction avec les buts actuels de l'État soviétique. Pour le pédagogue Choulguine en particulier (un des théoriciens du « dépérissement de l'école »), le but doit désormais être d'élever des combattants de la classe ouvrière, et les « activités de travail » des élèves doivent avoir en vue de les intégrer dans le processus de production socialiste et dans les organisations adultes. Ainsi, l'absence de but éducatif imposé de l'extérieur, qui était initialement une vertu, devient un manque, à la fois symptôme et cause d'une mauvaise préparation idéologique et économique.

C'est ce que montre, rien de moins, une résolution du Comité central du 1^{er} septembre 1931 : « La méthode des Projets et les autres procédures progressivistes ont échoué à apporter les fondamentaux aux élèves et à les préparer adéquatement aux instituts techniques et à l'enseignement supérieur. » Les idées deweyennes selon lesquelles l'école doit être fondée sur le présent, et non organisée téléologiquement à partir d'un état ultérieur supposé de la société, ne font que révéler « l'absence de perspectives de la bourgeoisie, son manque de confiance en l'avenir et sa peur envers cet avenir ».

La prise en compte de l'« avenir », c'est avant tout le retour à l'ordre. Staline est excédé par les rapports sur le désordre idéologique et la décentralisation extrême qui règne dans le système éducatif. Il a surtout besoin d'ouvriers qualifiés et de techniciens pour la réalisation du premier plan quinquennal, et exige donc la création rapide d'un enseignement professionnel efficace. On décrète officiellement et brutalement la « fin de l'experimentalisme » (terme

1. Lettre du 20 juillet 1928 (*Dewey Correspondence*, II).

deweyen s'il en est, même si c'est peut-être Binet, et tout le mouvement réformateur, qui est ici visé). On réinstaura de manière accélérée les notes, les examens, les punitions ; et même les uniformes, les hymnes obligatoires et le salut au drapeau. On réintroduit les manuels nationaux (en 1933), la division entre éducation générale et éducation technique (en 1934) et on abandonne toute différenciation en groupes (de travail, de niveaux, etc.). En 1936 enfin, une autre directive du Comité central appelle à liquider la « pédologie », « pseudo-science bourgeoise et réactionnaire »¹. Et effectivement les éducateurs-pédologues des années 1920, y compris le brillant Lounatcharski, sont rapidement purgés.

Dewey peut alors déclarer en 1937 lors d'une interview (à l'occasion de sa participation au « contre-procès » de Trotski) : en URSS, « les germes de liberté éducative qui existaient sans aucun doute dans les meilleures écoles [durant les années 20] ont été (...) presque totalement anéantis »².

L'étoile de Dewey lui-même pâlit extrêmement rapidement : l'édition de 1931 de la *Grande Encyclopédie soviétique* le décrivait encore comme un « philosophe, psychologue, sociologue et pédagogue américain exceptionnel » et discutait longuement ses idées, même si « l'esprit petit-bourgeois p[ouvait] être clairement aperçu dans son traitement des problèmes sociaux ». Mais après sa participation, au côté de Russell, au tribunal Trotski, Dewey est attaqué comme marionnette de Wall Street (et des trotskistes !) ; il n'est désormais plus qu'une cible et plus jamais une référence. Vingt ans après, en 1957, le numéro spécial de la revue *Pédagogie soviétique*, dans son numéro commémorant quarante ans d'éducation soviétique, ne mentionne même pas son nom, lui qui fut si étroitement associé au lancement de l'« école nouvelle » du nouveau régime...³

1. Car « fondée sur le postulat d'une prédestination fataliste du destin de l'enfant par des facteurs sociaux et biologiques » (4 juillet 1936). Cf. Shore, p. 176 sq.
2. LW.11.336.
3. Cf. Brickman, 1975, p. 145 ; Brickman, 1964, p. 87 ; Passow, p. 408.

C'est bien sûr pour des motifs politiques évidents, mais aussi et surtout parce que Dewey était demeuré jusqu'au bout fidèle à sa conception selon laquelle la philosophie de l'éducation n'est pas une théorie philosophique quelconque appliquée de l'extérieur à une pratique éducative ayant une origine radicalement autre ; elles sont au contraire en *relation interne*, au sens où Dewey va jusqu'à définir la philosophie comme étant la théorie de l'éducation, au sens le plus général du terme¹. Et cela, c'est inaudible pour toute conception utilitariste du système éducatif, qu'elle soit américaine, soviétique, ou autre.

Bibliographie

- Berelowitch Wladimir, *La soviétisation de l'école russe, 1917-1931*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1990.
Blonski Pavel, *Trudovaia Shkola* [L'école du travail], Moscou, 1919.
Brickman William, « Soviet attitudes toward John Dewey as an educator », in *John Dewey and the World View*, ed. D. E. Lawson and A. E. Lean, Carbondale, Ill., Southern Illinois University Press, 1964.
— « John Dewey and overseas education », introduction à *John Dewey's, Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World : Mexico-China-Turkey*, New York, Teachers College, 1964.
— « Dewey and Russia », in *John Dewey : Master Educator*, ed. W. W. Brickman and S. Lehrer, Westport, Conn., Greenwood Press, 1975.
Chatski Stanislav, *Shkola dlia dietei ili dieti dlia shkoli* [L'école pour les enfants ou les enfants pour l'école], Moscou, 1922.
Cohen David, « Dewey's problem », *Elementary School Journal*, n° 427, 1998.
Dewey Evelyn, *The Dalton Laboratory Plan*, New York, Dutton, 1922 ; trad. russe 1923, avec une préface de Kroupskaïa, Moscou, Novaïa Moskva.
Dewey John, *The Early Works, 1882-1898 (EW) ; The Middle Works, 1899-1924 (MW) ; The Later Works, 1925-1953 (LW)*, J. A. Boyds-

1. *Democracy and Education*, MW.9.338

- ton (éd.), 37 vol., Carbondale, Southern Illinois University Press, 1967-1991.
- *Philosophy and Education in their Historic Relations*, J. J. Chambliss (ed.), Boulder, Westview Press, 1993.
- *The Correspondence of John Dewey, vol. II (1919-1939)*, L. Hickman (ed.), Center for Dewey Studies, 2001 (electronic edition).
- Fitzpatrick Sheila, *The Commissariat of Enlightenment. Soviet Organization of Education and the Arts under Lunacharsky, October 1917-1921*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970.
- Kroupskaïa Nadeïda K., *Pedagogicheskie sotchinenia v 11 tomakh* [Œuvres pédagogiques en onze volumes], Moscou, APN-RSFSR, 1957-1963.
- *O politeknitcheskom obrazovanii, trudovom vospitanii i obutchenii*. [Sur l'enseignement polytechnique, l'éducation et la formation au travail. Choix de textes], Moscou, 1982.
- Holmes Larry, *The Kremlin and the Schoolhouse. Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931*, Bloomington, Indiana University Press, 1991.
- Mehnert Klaus, *La jeunesse en Russie soviétique*, Paris, Grasset, 1933.
- Mchitarjan Irina, « John Dewey and the development of education in Russia before 1930 », *Studies in Philosophy and Education*, 19, 2000.
- Nearing Scott, *Education in Soviet Russia*, New York, International Publishers, 1926.
- Passow Harry, « John Dewey's influence on education around the world », *Teachers College Record*, vol. 83, n° 3, Spring 1982.
- Pinkevich A. P., *Science and Education in the USSR*, Londres, Gollancz, 1935.
- Pistrak Moïseï M., *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail* [1924], Paris, Desclée de Brouwer, 1973.
- Shore Maurice, *Soviet Education. Its Psychology and Philosophy*, New York, Philosophical Library, 1947.
- Sutherland Jeanne, *Schooling in the New Russia*, Londres, Macmillan, 1999.

La crise de la culture scolaire comme crise de l'institution scolaire et du système d'enseignement

HERVÉ BOILLOT*

Par culture scolaire, nous entendons ce qui, de la culture littéraire, scientifique, technique, est méthodiquement et systématiquement enseigné. La forme historique que prend un enseignement méthodique et systématique est une organisation disciplinaire de l'enseignement. S'il y a bien aujourd'hui une crise de la culture scolaire, c'est que cette organisation est remise en cause. Nous ne parlerons donc pas ici de la crise de l'enseignement culturel, scientifique ou littéraire, à l'école, mais d'une autre qui lui est sous-jacente : celle de l'organisation d'un système d'enseignement dans une institution, l'école, dont les finalités dans nos démocraties sont multiples et articulées : développer l'individualité (la culture n'étant qu'un moyen de ce développement), former les futurs agents économiques, éduquer les futurs citoyens.

En abordant sous cet angle la crise de la culture scolaire, nous faisons l'hypothèse qu'elle consiste dans un réajustement global de

* Lycée Descartes, Antony.

ces trois finalités qui ne sont pas sans retentir en profondeur sur l'économie générale de l'institution scolaire et de son mode d'organisation. Nous lisons donc la crise de la culture scolaire comme la crise de l'organisation d'une activité – l'enseignement – et d'une institution qui articulait cette activité et son organisation à certaines finalités civiques, sociales et économiques.

Cette crise procède de différentes sources.

Il y a tout d'abord l'action de la réflexion pédagogique qui a exercé ses effets critiques pour l'essentiel sur l'enseignement disciplinaire, en se légitimant d'analyses sociologiques, psychologiques, ou des deux. Pour simplifier, s'opposent les tenants d'une organisation disciplinaire de l'enseignement – ce qui ne veut pas dire magistrale – et ceux qui la dénoncent et entendent sur la base de savoirs pédagogiques ou didactiques en reconstruire une autre en partant non des savoirs eux-mêmes, trop indexés aux savoirs dits savants, mais des élèves et des nécessités de l'apprentissage. Un effet démocratique est supposé être la conséquence de ce renversement de perspective psychopédagogique, ce qui ne laisse pas d'être paradoxal : on attend de l'individualisation de l'éducation une société mieux liée, mieux intégrée et plus égale.

La seconde est plus fondamentale : elle consiste dans une crise de la transmission des savoirs qui est elle-même l'effet d'une remise en cause de l'immutabilité des objets du savoir et par conséquent de l'universalité de la science¹. La vérité est subordonnée aux normes de la discussion intersubjective. En même temps, on insiste sur la complexité des savoirs actuels et sur leur rapide obsolescence pour en tirer la conséquence que ce n'est pas dans les disciplines mais dans leurs croisements que se forment les compétences transversales les plus adaptées pour maîtriser l'évolution rapide et la mobilité nouvelle des savoirs, des techniques et des métiers.

1. Voir Brigitte Frelat-Kahn, « Une déclinaison post-moderne : crise de la scientificité, crise de la citoyenneté », in *Culture républicaine, citoyenneté et lien social, Actes du colloque de Dijon, CNDP, 1997*.

On ne peut en effet négliger le contexte : les évolutions objectives du travail, liées à celles des techniques, l'intensification de la concurrence mondiale, le chômage des moins qualifiés scolairement. Elles affectent directement la qualité et la quantité de savoirs et de formation que le travail moyen incorpore désormais, au point que certains parlent même d'une « économie de la connaissance ». L'enseignement scolaire a désormais pour horizon la formation tout au long de la vie. L'école primaire et secondaire demeurent, mais l'on en attend plus d'effets sur le plan de l'intégration sociale et économique de tous – au moyen de l'inculcation de compétences cognitives et comportementales de base – qu'en termes d'émancipation individuelle et collective et de progrès social dans une perspective politique.

Enfin, l'on assiste depuis quelques temps à une remise en cause générale de la capacité de l'enseignement disciplinaire à forger les capacités attendues des futurs citoyens, ce qui revient à en contester radicalement la légitimité. Cet aspect de la crise est politique, et se laisse directement appréhender dans les orientations de la politique de réforme de l'école menée depuis les années 1980. Tout, dans ces orientations, traduit la volonté de changer en profondeur l'organisation de l'activité de l'école – l'enseignement – et de changer la nature même de cette activité. Tout y traduit l'idée que cette activité et son organisation scolaire systématique seraient désormais inadéquates aux réquisits de la citoyenneté.

La tâche consiste donc à identifier les traits de cette dernière si l'on veut espérer saisir cet aspect de la crise de la culture scolaire. Pour cela, le choix de la méthode s'est imposé quasi naturellement : repérer les nouvelles figures de la citoyenneté dans les textes qui offrent l'exposé le plus cohérent et le plus officiel, à savoir les programmes et leurs accompagnements pédagogiques qui, de 1995 à 2002, ont redéfini l'éducation civique au collège et au lycée. Outre que ces textes contiennent une théorie réfléchie de la citoyenneté, on verra qu'ils possèdent une portée stratégique éminente dans la mise en place d'une nouvelle organisation de l'activité éducative scolaire. C'est dans leur lecture que l'on pense avoir le plus de chances de vérifier notre hypothèse, soit de comprendre que la crise de l'ensei-

gnement culturel à l'école renvoie plus profondément à une crise de l'organisation scolaire-disciplinaire de l'enseignement et de l'école comme institution.

AU NOM DE LA CITOYENNETÉ :
LA REMISE EN CAUSE INSTITUTIONNELLE DES DISCIPLINES

Experts de la chose scolaire, faiseurs d'opinions, dirigeants politiques, ils sont nombreux à dénoncer dans l'enseignement disciplinaire une juxtaposition incohérente de savoirs inutiles. Les disciplines n'auraient en vue que de former des spécialistes. Elles seraient porteuses d'intérêts corporatifs, non d'un intérêt pour la formation des élèves.

Si l'on regarde en effet les réaménagements récents de l'enseignement de collège et de lycée, il est facile de déceler la volonté qui y préside : celle de faire éclater de l'extérieur et de l'intérieur les disciplines et le système d'enseignement dans lequel elles trouvaient leur cohérence.

C'est le cas des récents « Itinéraires de découverte » (IDD), qui proposent un travail interdisciplinaire dans le programme du cycle central du collège. C'est le cas de la mise en place au lycée des Travaux personnels encadrés (TPE), conçus pour proposer un cadre de travail interdisciplinaire afin que les élèves conduisent eux-mêmes une recherche et utilisent toutes les ressources des nouvelles technologies. Dans ce dernier cas, les présupposés sont limpides : le cadre disciplinaire est un obstacle à l'activité de l'élève et au développement de sa capacité à maîtriser les techniques qui lui permettent de trouver par lui-même de l'information.

Comme on le voit dans le dernier cas, la formation de compétences, de savoirs pratiques, guide la réforme des enseignements scolaires, dédiés traditionnellement à la transmission de savoirs théoriques ou d'une culture livresque. Ce qui se dessine, à travers ces innovations, c'est le projet de faire de l'école une organisation formatrice, une organisation qui forme des individus compé-

tents au lieu de leur enseigner des savoirs¹. Le modèle des compétences, comme certains sociologues l'appellent, est opposé à celui d'un enseignement disciplinaire. À la diversité des disciplines et des savoirs, on oppose des compétences dont l'individu aura besoin dans sa vie sociale et professionnelle, mais aussi bien comme citoyen, et vis-à-vis desquelles la diversité des savoirs disciplinaires ne présente aucune pertinence : s'il s'agit d'apprendre à observer, analyser, s'interroger, rechercher de l'information, la trier, la mobiliser dans le cadre d'un débat, suivre une règle, défendre ses intérêts, l'objet de l'éducation scolaire est posé à un tel degré d'abstraction que toutes les disciplines peuvent indifféremment contribuer à leur apprentissage, et que la différenciation disciplinaire se voit privée, en tant que telle, de toute validité formative.

Cette logique des compétences n'obéit pas seulement aux nécessités de l'organisation sociale et économique – dominante, ajouteraient certains. Elle est elle-même légitimée politiquement par une conception de la citoyenneté et s'y subordonne. On ne sera donc pas surpris de saisir dans les programmes d'éducation civique indissociablement la détermination du concept de citoyenneté et le programme d'une pédagogie qui ordonne l'activité éducative à l'organisation de l'acquisition de compétences intellectuelles et comportementales. L'on attend d'une logique des compétences, et d'une nouvelle organisation pédagogique qui s'articule autour d'elle, une cohérence que l'on ne trouve plus dans l'enseignement disciplinaire. La cohérence pédagogique devient même la pièce centrale d'une « éducation à la citoyenneté » en tant qu'elle est censée garantir la cohésion de la cité scolaire et de la cité tout court.

L'objectif de l'éducation civique est double : mettre du lien dans les apprentissages (on dit : « donner du sens au projet éducatif ») et

1. Comme l'écrit Bernard Charlot, « On forme un individu, on enseigne un savoir ». Voir B. Charlot, « Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques », in *Recherche et Formation*, n° 8, octobre 1990.

recréer un lien social en déshérence à l'école et dans la société, réaliser le second par le premier¹.

On aura reconnu le présupposé qui s'est trouvé accrédité aussi bien dans les milieux pédagogiques que politiques et qui impute la violence scolaire à l'ennui, et celui-ci au déficit de sens que subirait la formation des élèves du fait de son caractère disciplinaire – entendu comme magistral, théorique et abstrait. Ce n'est rien moins que la violence scolaire, et au-delà la violence sociale, qu'on explique, au prix d'un formidable raccourci, par l'enseignement disciplinaire.

L'éducation civique de collège et de lycée récemment conçue l'a été à partir de ce présupposé, et le valide en retour. Elle exprime l'idée que les enseignements ne font plus système et participe activement à la reconstruction d'une nouvelle organisation scolaire, non plus centrée sur l'activité d'enseignement mais sur les élèves.

La cohérence qu'elle propose n'est pas du type de celle qu'on trouve au fondement d'un programme d'enseignement encyclopédique ou universitaire : elle n'est pas construite autour de l'identification d'un ensemble d'objets de savoir stables, déterminés, jugés dignes d'être enseignés pour leur rationalité et leur puissance propre à former la raison des personnes à instruire dans une visée universaliste ; au contraire, elle reconstruit la cohérence du système de l'enseignement autour de l'élève à partir d'un principe juridique supérieur : le droit de l'individu d'être le maître de sa propre formation, soit le principe d'autonomie en tant que pur principe juridique individualiste et abstraction faite de toute visée rationnelle universelle. C'est l'individu qui est désormais le critère et la mesure ultime de la cohérence d'un environnement éducatif multipolaire, vers lui que toutes les actions de cet environnement doivent

1. « Centrée sur l'élève, l'éducation civique donne sens à l'ensemble du projet éducatif », *Éducation civique, Programmes de 6^e*. Les programmes d'éducation civique et leur accompagnement pédagogique de collège sont des arrêtés officiels qui sont tous publiés au BO. Ils sont publiés sous forme de livre par le CNDP. Ils sont aussi consultables sur le site internet du CNDP. Pour cet article, nous avons eu recours à la source électronique.

converger. Toute la problématique de l'éducation civique est de recomposer du civisme sur la base de l'individualisme démocratique. Cette recomposition s'opère au moyen d'une pédagogie qui fait de l'élève son propre maître dans la limite des normes d'une éthique de la discussion.

Il est temps d'examiner en détail comment l'éducation civique articule un concept de la citoyenneté à une nouvelle organisation de la formation scolaire.

L'ÉDUCATION CIVIQUE : UN DISPOSITIF DE FORMATION TRANSVERSAL

La citoyenneté, aujourd'hui, réclame contre les disciplines. Il est sans cesse affirmé que la formation de la citoyenneté appelle une organisation transversale, pluridisciplinaire et transdisciplinaire de l'éducation scolaire. *Tous* les objets présentés au titre de « l'éducation à la citoyenneté » ont en commun de pouvoir, de devoir faire l'objet d'un travail auquel collaborent toutes les disciplines, et ils ne doivent qu'à cette collaboration d'avoir une valeur civique. Ainsi de l'éducation à la « responsabilité face au patrimoine » : « Par la diversité de ses champs culturels, l'étude du patrimoine se prête au travail interdisciplinaire, notamment avec l'histoire, le français, les arts plastiques, la géographie, les sciences de la vie et de la terre. »¹

La « théorie » la plus explicite – ce qui ne veut pas dire la plus claire ! – se trouve dans les textes d'accompagnement des programmes d'éducation civique de 6^e et de 3^e dans la fiche intitulée « La cohérence de l'éducation civique : la place des concepts ». Ces textes sont sibyllins. On croit d'abord qu'ils posent que l'objet spécifique de l'éducation civique est de faire concevoir clairement les concepts de *personne* et de *citoyenneté*. Mais la suite du texte semble plutôt vouloir démontrer que la formation aux concepts est l'affaire de toutes les disciplines : « Par l'histoire, la géographie, les

1. *Éducation civique, Programmes de 6^e*.

sciences, l'enfant apprend à voir, à observer, à retenir, en même temps qu'il est exercé à "concevoir" des notions aussi capitales que le temps et la durée, l'espace, le territoire, le site et les relations entre les phénomènes. Toutes ces notions s'illustreront différemment dans le domaine des arts plastiques, des lettres, des mathématiques, de l'éducation physique, des langues. »¹ On cherche en vain la moindre clarté dans ces textes.

C'est que la cohérence n'est plus une catégorie théorique, mais pratique : l'important est qu'on ait fait comprendre, fût-ce par un discours filandreux, que l'éducation civique « exige la mise en œuvre de la pluridisciplinarité, ainsi que la transdisciplinarité »². La première désigne le fait que tous les professeurs de différentes disciplines traitent de thèmes communs, comme vu dans l'exemple plus haut. La seconde est ainsi définie : elle « permet aux enseignants, aux conseillers principaux d'éducation, aux documentalistes, aux surveillants (*sic*) de contribuer à l'élaboration de concepts, comme ceux de citoyenneté et d'identité. Elle engage l'équipe éducative, elle incite à réfléchir sur le sens des savoirs, les fondements et les objectifs du projet, la responsabilité des acteurs : c'est pourquoi l'éducation civique pose explicitement, dans sa mise en œuvre, la question du sens de l'école »³.

L'éducation civique inscrit le travail de l'enseignant dans le continuum indifférencié d'une action éducative auxquels participent de multiples acteurs⁴. D'autres partenaires y participent, à commencer par les parents, également les collectivités locales ou le secteur

1. *Accompagnement des programmes de 6^e*. Le même texte se trouve dans l'*Accompagnement des programmes de 3^e* sous le titre « Problèmes transversaux d'éducation civique ».

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

4. « L'école (le lycée ici) n'est pas et ne peut pas prétendre être le seul lieu d'un tel apprentissage [il s'agit de l'apprentissage de la citoyenneté] : elle doit y prendre, à côté d'autres, toute sa place. L'ECJS ne doit ni prétendre se substituer, ni accepter d'être considérée comme substituable à la formation qui résulte de pratiques citoyennes, au lycée et hors du lycée. Elle s'ouvre largement à la découverte et à l'étude de ces pratiques » (*Programmes d'ECJS, Principes généraux, CNDP, 2003, p. 10*).

associatif, mais aussi bien les conseillers principaux d'éducation, les aides-éducateurs ou tout personnel adulte travaillant dans l'établissement. La formation des citoyens requiert une nouvelle forme d'organisation du travail scolaire dans laquelle l'enseignant collabore, coopère, coordonne l'activité d'intervenants extérieurs, comme cela était explicitement conçu dans la Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle¹. Elle requiert que l'enseignant travaille au sein d'équipes et participe à toutes les actions de la « communauté éducative », pour reprendre une notion clé de la loi d'orientation de 1989.

Au nom de l'objectif désormais assigné à tous les enseignements d'éduquer le citoyen, l'éducation civique fait de la formation du citoyen non la finalité d'un système d'enseignement, mais un objectif qu'elle rend opérationnel au moyen d'une organisation et d'une pédagogie de projet construites autour d'objets de formation communs à toutes les disciplines, *objets* pragmatiques qui n'ont aucune consistance théorique ; bref, qui ne sont rien d'autre que des *objectifs* censés mobiliser et coordonner l'action de tous les agents qui travaillent dans un établissement scolaire, et finalement, tous ceux qui, à un titre quelconque, et d'abord celui de parents, sont chargés de l'éducation et du soin des enfants et des jeunes.

L'éducation civique n'est pas un enseignement spécifique : c'est sa caractéristique principale. Cela veut dire qu'elle ne doit pas prendre la forme d'un enseignement, et aussi, que tous les divers enseignements des diverses disciplines sont de manière diffuse ses supports².

1. Claude Allègre, Ségolène Royal, *BO* hors série n° 13 du 26 novembre 1998.

2. Quelques exemples : « Chaque discipline apporte sa contribution à l'éducation civique et l'intègre dans ses programmes et horaires [...]. Les mathématiques montrent que la vérité d'un raisonnement dépend de la rigueur avec laquelle il est mené, etc. Enfin, les disciplines contribuent à la formation de la personne par des conduites sociales et la créativité qu'elles favorisent. L'éducation physique et sportive permet de comprendre la nécessité des règles sans lesquelles la plupart des jeux sont impossibles ; l'éducation musicale permet de s'approprier l'attitude d'écoute, etc. » (*Éducation civique, Programmes de 6^e*). S'agit-il seulement de souligner en passant que certaines vertus intellectuelles sont aussi des vertus civiques, au sens où la rigueur serait comme

Elle ne s'ajoute pas à la formation disciplinaire : elle est la juridiction générale dont dépendent tous les enseignements, l'instance de leur légitimation. Ce qui aujourd'hui les justifie officiellement, c'est leur contribution à la formation du citoyen, contribution qui se mesure à la place qu'ils donnent au développement chez les élèves de leurs facultés d'apprentissage et d'argumentation – on le verra plus loin –, à celui du sens des règles et aussi, pour ce qui concerne les enseignants, à leur capacité à travailler en équipe et par projet.

La pluri- et la transdisciplinarité sont des modes d'organisation censés produire, *en tant que pratiques*, les compétences supposées requises par la nouvelle citoyenneté individualiste. L'enseignement n'est plus légitime par les vertus propres de son action et de ses objets, qu'il s'agisse de la formation morale ou intellectuelle. Il ne l'est pas non plus comme pratique (car, on l'oublie trop souvent, l'enseignement n'est pas simple exposition orale, mais bien une pratique du savoir : il fait de l'intelligence un acte). Il ne l'est plus qu'à condition de se conformer aux *bonnes pratiques* pédagogiques, soit les pratiques dont les normes ne sont pas commandées par les fins propres de l'activité, mais par celles, extérieures, de la conformité aux objectifs de socialisation que se fixe l'organisation et aux méthodes déterminées pour les atteindre. La conformité devient la seule valeur, professionnellement mais aussi politiquement.

En produisant un environnement cohérent, c'est-à-dire organisé autour de l'activité de l'individu, pluri- et transdisciplinarité sont la pédagogie « naturelle » de l'éducation à la citoyenneté. Elles sont par excellence les instruments d'une pédagogie de projet ordonnée à

une école de droiture ? Le verbe « permettre », en signifiant une finalité, indique plutôt que les vertus civiques sont l'objet de la formation par rapport à laquelle les enseignants sont des supports quelconques. L'éducation civique n'est-elle pas l'affaire de tous, comme l'affirment les programmes de 5^e et 4^e ? Dans la première hypothèse, l'enseignement disciplinaire, outre sa valeur intellectuelle, est reconnu comme ayant de surcroît une valeur éthique, comme on l'entend dans le mot « leçon ». Dans le second cas, compétences cognitives et éthiques sont l'objet d'une formation par rapport auquel l'enseignement est au mieux un vecteur indifférent, au pire, un obstacle.

l'objectif de former le citoyen, en ce qu'elles font s'engager l'élève dans sa propre formation, construire ses savoirs¹.

En fait, ce qui est construit, c'est au sein même d'une institution politique d'enseignement agencée autour de la finalité de développer en chaque individu l'homme et le citoyen dans un horizon universel, une organisation formatrice de l'individualité démocratique dont tout l'horizon est l'immanence du monde social. Le constructivisme pédagogique – cas particulier d'un constructivisme dominant dans les sciences et l'action sociales – a déployé l'ensemble de son potentiel critique, tant au plan épistémologique que politique, en aboutissant au résultat que la citoyenneté est immanente à l'individualité sociale, et que l'institution scolaire ne peut plus ordonner son action à des finalités politiques mais seulement des objectifs organisationnels.

LES SAVOIRS EN DÉBAT :
LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE,
COMPÉTENCE CITOYENNE PAR EXCELLENCE

Nouvel objet récemment introduit au lycée, l'ECJS² vient prolonger l'éducation civique dispensée au collège. La manière dont elle est justifiée est particulièrement intéressante : la citoyenneté est un objet de formation qui répugne à l'enseignement et à l'idée même de l'autorité du savoir et de celui qui l'enseigne³. L'extrait que nous venons de citer montre une chose : l'éducation civique n'est pas un

1. Ces préconisations se trouvent dans *tous* les programmes et leurs accompagnements de *toutes* les classes de collège et de lycée. Pour cette raison, nous n'en ferons pas de citation précise.

2. Éducation civique, juridique et sociale. Les programmes d'ECJS ont été arrêtés pour les classes de seconde, première, terminale, entre 2000 et 2002. Les références sont données dans le fascicule publié par le CNDP.

3. Qu'on nous permette de citer ce passage un peu long : « Lorsqu'une pratique éducative consiste à transmettre un savoir sous forme d'une succession d'évidences sanctionnées par les autres, l'élève apprend en outre autre chose que ces contenus : il apprend que le savoir est détenu par des autorités, il a la tentation de ne le recevoir que passivement, il commence par admettre qu'il peut être délégué à "ceux qui savent". »

enseignement. Bien plus, elle est incompatible avec le rapport au savoir impliqué par les pratiques de transmission. Elle ne peut donc pas exister simplement à côté de l'enseignement disciplinaire. Sa vocation est d'ordonner l'action éducative autour de l'élève citoyen, tout savoir étant désormais en droit une occasion pour l'élève d'exercer sa citoyenneté, c'est-à-dire son autonomie de sujet apprenant, sa puissance critique, son droit à discuter, à demander des comptes sur ce qu'on lui apprend.

L'éducation à la citoyenneté ne fait qu'un avec une organisation pédagogique conçue pour permettre aux individus de construire leurs compétences au moyen de pratiques qui ne peuvent plus être des pratiques d'enseignement, soit de transmission des savoirs et de partage de l'intelligence du monde. Une telle organisation marque une étape historique décisive dans la démocratisation de l'institution scolaire puisqu'elle revient à redéfinir l'école, entendue comme une institution dévolue à la transmission intergénérationnelle de connaissances, de savoir-faire, de normes jugées essentielles – le tout formant une culture. Il n'y a pas, en effet, du point de vue de l'école, une culture qu'il s'agirait de transmettre comme une chose en soi : c'est au contraire l'institution d'un système d'enseignement, organisé autour des impératifs de la transmission et qui en crée les conditions de possibilité (autorité du maître, éminence des sciences, valorisation chez les individus des qualités scolaires, etc.), qui lie tout ce que l'on apprend à l'école et en fait les éléments d'une culture.

La transmission intergénérationnelle est donc ce qui constitue la culture, de même que l'école comme institution en tant qu'elle en est une forme sociale concrète, à côté de l'éducation familiale. L'édu-

Appliquée à l'ECJS, une telle pratique formerait des citoyens passifs, percevant le savoir comme déconnecté de ses enjeux sociaux, économiques et politiques. Certes, on ne crée pas le savoir, on le reçoit ; il est énoncé et validé par quelqu'un qui fait autorité. Mais le savoir n'est pas seulement quelque chose de transmis ; on doit aussi se l'approprier. L'élève pourra exercer sa citoyenneté grâce au savoir, mais à un savoir reconstruit par lui, dans une recherche à la fois personnelle et collective. » Ce passage est extrait des Principes généraux des programmes d'Éducation civique, juridique et sociale, *Classes de seconde, première et terminale*, p. 9, CNDP, 2003.

cation scolaire et civique prend une signification radicalement différente – elle n'a plus vocation à *faire culture* – quand elle n'est plus organisée autour d'une telle transmission, mais autour de l'objectif qui doit être impérativement celui d'individus considérés tous comme égaux en droits : celui de *faire société*. Une société d'individus n'est précisément plus une culture : sa problématique n'est pas de se perpétuer, mais de se construire, de se composer. Ce n'est rien de moins qu'un nouveau contrat social qui se joue, aujourd'hui, à l'école tant nos sociétés sont décomposées.

Pour cela, la culture est bien moins urgente que la discussion. Le débat argumenté, organisé par les élèves et leur permettant de « s'exprimer et débattre à propos de questions de société » est posé comme le « support pédagogique naturel » tant de l'ECJS que de l'éducation civique en collège¹.

Le débat est chargé de constituer la capacité d'argumenter, constitutive de l'homme démocratique. L'argumentation en question n'a pas pour horizon une vérité universelle de référence. Dans une société individualiste démocratique dans laquelle le lien social est identifié aux liens qui se tissent entre interlocuteurs, et l'espace public à celui de l'interlocution, l'argumentation permet « de défendre et de construire la mise en action de sa conviction »². Les textes tracent une perspective dans laquelle il s'agit surtout de convaincre : « Argumenter, c'est à la fois défendre et tenter de convaincre ; c'est mettre en œuvre toutes les ressources du langage, mais aussi tous les talents de la personne dans l'exercice de la parole, en particulier de la parole militante ; c'est s'efforcer de faire adopter ou partager une thèse... c'est en premier lieu donner à tout citoyen les moyens de son engagement. »³

1. « Mobilisant un ensemble de connaissances disponibles, l'ECJS doit satisfaire la demande exprimée par les lycéens lors de la consultation de 1998 sur les savoirs, de pouvoir s'exprimer et débattre à propos de questions de société. Le débat argumenté apparaît donc comme le support pédagogique naturel de ce projet... » (*Éducation civique, juridique et sociale*, « Principes généraux », *op. cit.*, p. 10).
2. *Éducation civique, Accompagnement des programmes de 3^e*.
3. *Ibid.*

Le débat argumenté est conçu non pas comme la *méthode* discursive qui permet de confronter les opinions aux normes du vrai, mais comme la *procédure* permettant l'expression de l'individualité démocratique, capable de défendre son opinion et d'affirmer son identité¹.

Cette inflexion est importante. L'acquisition de l'autonomie du jugement n'est plus conditionnée par la rationalité démonstrative ou discursive d'un enseignement. Au contraire, ce dernier relève désormais des normes d'une éthique de la discussion ou de la communication. Il ne s'agit pas seulement de développer des capacités argumentatives à côté de l'acquisition de connaissances. La thèse est plus radicale : il n'est pas jusqu'aux sciences que cette théorie ne réduise à une argumentation à finalité pratique ; il n'est aucun savoir dont on ne puisse débattre².

Inflexion d'autant plus importante qu'on touche au cœur de la synthèse républicaine de l'éducation de l'individu et de celle du citoyen. La capacité de dépasser l'opinion dans le savoir a partie liée, dans l'idée républicaine française, avec la formation de la capacité du citoyen à voter rationnellement, c'est-à-dire à voter en vue de l'intérêt général. Il n'en allait pas autrement des visées que poursuivaient les fondateurs de l'école républicaine à partir de la fin des années 1870 en instituant l'obligation pour tous de recevoir une instruction et une éducation civique : l'unité profonde de la rationalité démonstrative et de la moralisation civique s'incarnait dans la figure du citoyen-électeur, adéquatement à une conception de la citoyenneté qui mettait en avant la participation du citoyen au pouvoir politique (ce qui dans l'individu participe de la souveraineté nationale), et qui faisait du vote « la forme légitime et sans doute exclusive de la participation politique »³.

1. L'affirmation identitaire de l'individu est un objet important des programmes d'éducation civique.

2. « La démarche d'argumentation est utile chaque fois qu'un savoir peut être mis en débat » (nous soulignons), *Éducation civique, Accompagnement des programmes du cycle central 5^e/4^e*.

3. Yves Déloye, *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1994, p. 135.

Le débat renvoie maintenant à l'horizon indépassable du pluralisme des opinions et des intérêts. La citoyenneté ne s'identifie plus de manière centrale à la capacité du citoyen de se constituer une opinion désintéressée et décentrée par rapport à ses intérêts immédiats, à sa part de souveraineté. Elle désigne la capacité d'engagement des individus dans une association et, au-delà, dans l'action politique envisagée concrètement comme jeu d'acteurs collectifs (l'État, les régions, les associations). Il s'agit moins de « donner » sa voix que de la faire entendre.

Dans ce nouveau modèle, la participation individuelle à la souveraineté devient marginale. La participation, détachée de la représentation nationale, désigne les multiples modes d'inscription des individus dans la société. Aussi désigne-t-elle essentiellement l'engagement de l'individu dans la vie sociale, engagement dont il porte la responsabilité non plus en qualité de citoyen, mais d'acteur social : « Les élèves de 3^e deviendront des acteurs responsables en réfléchissant aux différents niveaux d'implication de la vie sociale et politique : l'électeur, l'acteur social, le militant. »¹ Un des objectifs du programme de 3^e est de « réfléchir à la façon dont se construit l'idée d'intérêt général »² (nous soulignons). Les exemples de démarches pédagogiques qui sont donnés montrent un intérêt général qui ne dépasse pas le pluralisme des points de vue, qui tout au plus en constitue le compromis.

On comprend mieux ce qui est en cause dans la diversité des enseignements : on lui reproche son incapacité à faire système. Mais ce qui est contesté au fond, c'est l'autonomie du champ de la science et la puissance propre de l'enseignement à constituer l'espace public selon un principe supérieur de rationalité. Dans les représentations, une science n'est plus ce qu'on enseigne, ce qui rend les individus rationnels : c'est ce que détiennent les maîtres de l'école et de la société, ce sur quoi ils fondent une autorité qui ne peut plus être perçue que comme un pouvoir et une supériorité contraires à

1. *Éducation civique, Accompagnement des programmes de 3^e*.

2. *Ibid.*

l'affirmation de l'égalité démocratique. L'espace public se recompose comme organisation sociale du pluralisme individualiste.

Pour le contenir dans certaines limites, il est dit au sujet du débat que celui-ci ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions ont la même valeur, ceci pour corriger une approche très instrumentale et technique de l'argumentation. Puisqu'elle est toujours au service d'une conviction, il faut veiller à ce qu'elle soit conforme aux valeurs démocratiques. L'espace public du débat ne s'ordonne plus à la norme du vrai, mais aux règles et aux valeurs qui distinguent le moral et l'immoral, le licite et l'illicite.

Cela apparaît bien quand il est rappelé, au sujet de la liberté d'expression, que « l'expression du racisme n'est pas une opinion, mais un délit »¹. Il s'agit moins de réfuter les opinions fausses et de consolider l'adhésion à des *principes* rationnels que de maintenir le pluralisme dans les bornes d'un accord sur des *valeurs* fondamentales². Désormais, la loi prend la place de la vérité et il n'est aucun savoir qui ne doive en même temps porter des valeurs. Tout devient donc indifféremment objet d'étude et vecteur d'éducation aux « valeurs »³.

La boucle se referme quand le règlement intérieur, comme acte juridique et comme procédure construite et discutable par la communauté éducative, est proposée aux élèves de 6^e comme objet d'étude, de discussion et comme valeur à respecter dans leurs pratiques, comme si l'on ne pouvait plus désormais dissocier une activité intellectuelle – mais il faudrait plutôt dire l'acquisition de compétences cognitives, dont les plus essentielles sont les capacités à discuter, à construire ses propres savoirs, à comprendre une procédure – et les valeurs qui sont à l'œuvre dans les conduites. « Le

1. *Ibid.*

2. Sur la distinction des valeurs et des principes, on lira la mise au point claire que fait Laurent Jaffro dans son article « Éthique et morale », in *Notions de philosophie*, III, Paris, Folio Essais, Gallimard, 1995.

3. La manière dont l'école a été réorganisée non plus autour de la transmission mais de la conformation à la loi a fait l'objet d'une remarquable analyse critique par Denis Kambouchner dans *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, 2000.

règlement intérieur », est-il dit, « est porteur de savoirs, de valeurs et de pratiques. »¹

C'est désormais la totalité des apprentissages scolaires qui a pour finalité de susciter l'adhésion à des valeurs, de substituer un consensus moral à un universel rationnel dans le champ même des études, de donner comme finalité immédiate aux études le soin de constituer une éthique civique. Les savoirs et les règles, les concepts et les valeurs, les méthodes et les contenus s'équivalent dans cette nuit qu'est devenue la citoyenneté.

DE L'ÉDUCATION CIVIQUE CONÇUE COMME UNE CULTURE D'ORGANISATION

Une nouvelle conception de la citoyenneté est en train de bouleverser l'économie politique du système d'enseignement qui mettrait en regard le droit et l'accès aux savoirs et l'accès des citoyens à la participation politique. À la place de quoi l'on voit promouvoir le modèle d'une formation pluridisciplinaire de la compétence politique de l'homme démocratique, acteur social responsable, porteur d'intérêts particuliers mais adhérant à des valeurs communes et participant au débat public. L'institution scolaire subit de plein fouet la poussée historique de l'individualisme démocratique. L'éducation civique, plus qu'une formation particulière, porte le projet de réorganiser la totalité de l'organisation pédagogique et scolaire autour de ses valeurs.

C'est pourquoi l'on compte sur les vertus d'une pédagogie active où se construisent des *savoirs en acte* – définition possible de la compétence –, plus que sur l'effet émancipateur des connaissances sur les capacités de jugement de l'individu en vue de former le futur acteur politique. Le modèle de la participation politique légitime ne consiste plus essentiellement dans l'acte à la signification politique forte qu'est le vote mais dans l'aptitude de l'acteur social à prendre

1. *Accompagnement des programmes de 6^e.*

part à la société, à vivre avec d'autres, au moyen d'un comportement adapté aux exigences sociales : respect des règles et des valeurs communes, sens des responsabilités et de l'implication sociale.

La question de fond est de savoir si une telle citoyenneté a encore un contenu politique. On ne peut la régler ici, mais seulement esquisser des éléments de réponse.

Le problème n'est pas que le concept de citoyenneté subisse un infléchissement vers ses dimensions économique et sociale. On peut accorder sans difficulté que « l'exercice de la citoyenneté suppose que les individus concernés participent à la vie sociale », ou encore, que « la réflexion sur la citoyenneté doit prendre en compte l'enracinement social des individus »¹. Si la citoyenneté n'est pas la même chose que l'intégration sociale, du moins la suppose-t-elle. Il ne sert à rien de vouloir préserver on ne sait quelle autonomie ou transcendance de la sphère politique si celle-ci est abstraite.

Il est plutôt, à mon sens, dans la manière dont la politique scolaire fait de la citoyenneté un objet d'apprentissage, dont elle fait de « l'éducation à la citoyenneté » l'objectif que la totalité de l'organisation scolaire, de ses acteurs et de leurs pratiques doivent réaliser – soit dans une visée pragmatique, et non politique. La culture scolaire ne peut plus exister en dehors d'une culture civique dont le contenu politique se réduit à celui que l'on trouve dans une culture d'organisation. Il s'agit finalement de réaliser la cité scolaire, et celle-ci renvoie au type d'unité que propose une organisation à ses membres : accord sur les objectifs, partage de valeurs communes, disposition à travailler en équipe, conformation aux bonnes pratiques, engagement personnel dans l'activité, responsabilité. L'acquisition de compétences et l'évaluation de l'efficacité de l'action éducative constituent l'horizon de cette culture d'organisation.

Le choix pédagogique du débat fournit un bon exemple de cette réduction des finalités politiques de l'institution à des objectifs de fonctionnement de l'organisation : il sert autant à former la capacité argumentative du futur citoyen qu'à gérer les situations pré-

1. ECJS, Programme de seconde, op. cit. p. 15 et 16.

sentes qui surgissent dans la vie même de l'école – violences, incivilités, indiscipline¹.

On connaît l'argument de ceux qui dénoncent une culture scolaire artificielle qui n'aurait cours qu'à l'école et qui serait stérile « dans la vie ». On peut répondre que se dessine aujourd'hui ce qu'on pourrait appeler une « culture scolaire de la citoyenneté » qui rabat l'éducation à la citoyenneté sur la gestion des difficultés de la scolarisation de masse. L'éducation à la citoyenneté est le recours que l'école voudrait être devant elles, en utilisant les seules ressources de l'organisation pédagogique et de ses acteurs (tous mis sur le même plan), et non celles de l'institution : la responsabilisation, non la sanction. L'élève citoyen, c'est l'élève considéré comme un acteur responsable, et d'abord de sa propre formation².

À lire les documents d'accompagnement des programmes d'éducation civique, il est frappant de voir l'obsession avec laquelle l'éducation à la citoyenneté n'ouvre l'école au champ des questions de société – sous la forme de débats – que pour mieux refermer le questionnement sur les difficultés de l'école et les moyens de les gérer en y associant les élèves. Sa dimension instrumentale affleure sans cesse. Il est à craindre dans ces conditions que son objet véritable ne soit la gestion pédagogique de la violence par tous les

1. « La démarche d'argumentation est utile chaque fois qu'un savoir peut être mis en débat (nous soulignons). Le projet civique l'intègre dans son entier. L'argumentation intervient en effet dans de nombreuses situations de la vie scolaire ; les prises de décision, le règlement des conflits, et tout ce qui exige réflexion, analyse, initiative, tout ce qui précède, favorise et éclaire les choix qui engagent le fonctionnement de la communauté scolaire » (*ibid.*) ; ou encore ceci : « L'éducation civique préconise le débat comme dispositif essentiel pour examiner les notions du programme et gérer les situations qui surgissent dans la vie même de l'école » (*Éducation civique, Accompagnement des programmes du cycle central 5^e/4^e*).

2. Cela est affirmé à plusieurs reprises : « L'entrée en 6^e exige que chaque enfant reçoive une éducation qui lui permette de réaffirmer son identité, d'acquiescer le respect des autres, de participer à la vie de l'établissement, de faire preuve de responsabilité dans la conduite de ses études » (*Éducation civique, Programmes de 6^e*). Dans les accompagnements, on lit quelques pages plus loin, dans la rubrique « Le sens de l'école » qu'un des objectifs est de « rendre l'élève responsable de sa scolarité ».

acteurs de l'établissement scolaire, dont on considère que c'est désormais la responsabilité.

Il est difficile de se défaire de l'impression que la culture scolaire de la citoyenneté viserait à créer un simple civisme organisationnel, si l'on peut ainsi parler, c'est-à-dire un civisme qui soit l'effet de l'organisation scolaire – pluri- et transdisciplinaire – et dont on attend des effets dans le système scolaire lui-même. La citoyenneté serait alors le simple concept opératoire d'un management scolaire et pédagogique visant tout simplement à faire marcher des collèges et des lycées que le retrait institutionnel prive des conditions d'exercice de la principale activité pour laquelle ils sont faits : enseigner.

Par extension, on peut se demander si le mode de participation auquel l'école doit préparer les élèves, si la citoyenneté à laquelle on cherche à les éduquer s'inscrivent bien encore dans le mouvement historique de démocratisation de la politique ou ne participent pas plutôt de ce que l'on pourrait appeler le tournant managérial et communicationnel de la politique, caractérisé entre autres par le fait que la participation n'est plus essentiellement l'expression de la souveraineté populaire et d'un choix de société, mais le moyen de s'assurer la gouvernabilité des individus dans les sociétés existantes.

L'éducation morale, entre lettres et sciences : le moment Durkheim

FRÉDÉRIC KECK*

Nous décrivons ici un moment particulier dans la constitution de la laïcité en France au début du XX^e siècle, où celle-ci n'est pas définie comme coexistence du politique et du religieux, de l'État et de l'Église, dans une même société, mais comme une absorption dans les fonctions politiques de l'État moderne d'une fonction jusque-là attribuée à l'Église : l'éducation. Une telle définition de la laïcité suppose la constitution d'une « société laïque », voire d'une « mentalité laïque », au sens d'une disposition d'esprit profondément unifiée par l'attachement au principe même de la laïcité, celui-ci définissant la façon dont une société doit se penser elle-même rationnellement. La mise en place d'une telle disposition d'esprit supposait de traduire de façon claire et rationnelle dans le langage politique une réalité supérieure aux individus, que la pensée religieuse ne connaissait jusque-là que de façon intuitive et affective, sous le nom de Dieu, et qui serait en fait la société.

* CNRS, Groupe de sociologie politique et morale.

Ce qui a joué un rôle essentiel dans ce moment, c'est la sociologie d'Émile Durkheim. Le projet de Durkheim, qui reprend à Comte le terme « sociologie » pour en faire, non plus la clé d'une philosophie de l'histoire selon le modèle de la « loi des trois états », mais la connaissance scientifique de la réalité sociale, lie en effet étroitement sociologie et éducation. Durkheim, dont l'enseignement était décrit comme admirablement clair et rigoureux, occupait de 1902 à 1917 une chaire de « science de l'éducation » à la Sorbonne, et écrivait au moment de sa mort une Pédagogie et une Morale inspirées de Rousseau, dont les notes furent publiées en 1920 dans la *Revue de métaphysique et de morale*¹. Si la sociologie durkheimienne se présente en quelque sorte comme la conscience théorique de la III^e République – ce qui serait un des sens possibles de la fameuse notion de « conscience collective » – son application pratique est une pédagogie qui enseigne aux individus la conscience de soi, dont la société est le médiateur nécessaire.

Nous proposerons donc ici une lecture interne du principal ouvrage de Durkheim consacré à l'éducation, *L'éducation morale*, publié à partir d'un cours fait à la Sorbonne en 1902-1903, et qui peut être considéré, avec les *Formes élémentaires de la vie religieuse*, comme un des grands textes de la maturité de Durkheim. On pourra compléter cette lecture à partir du recueil de textes intitulé *Éducation et sociologie*, établi par Paul Fauconnet en 1922. L'inconvénient d'une telle lecture interne est qu'elle manque de rapporter les réflexions de l'auteur sur l'éducation aux pratiques politiques dans lesquelles elles s'inscrivent et qu'elles contribuent à transformer ; elle permet cependant de dégager les problèmes internes d'une philosophie de l'éducation, dont l'actualité dépasse celle du contexte immédiat qu'elle réfléchit.

La démarche adoptée ici consiste à lire cet ouvrage à partir de sa fin, qui est une discussion sur la place à accorder aux sciences et aux lettres dans l'enseignement. On peut ainsi formuler le problème

1. « La pédagogie de Rousseau », *Revue de métaphysique et de morale*, XXVI, 1919, p. 153-180 ; « Introduction à la Morale », *Revue philosophique*, 1920, p. 79-97.

en question : qui, des lettres ou des sciences, agira le plus efficacement sur l'esprit des élèves pour les rendre moraux ? Si cette discussion semble à première vue répondre seulement à des débats politiques de l'époque, Durkheim prenant parti pour une éducation scientifique moderne contre l'éducation trop littéraire des Jésuites¹, on montrera ici que ce problème concerne plus largement les rapports entre sociologie et éducation, et même entre philosophie de l'éducation et sociologie de l'éducation.

Reprenons le point de départ de la réflexion de Durkheim : en vue de résoudre la crise morale des sociétés modernes, il faut constituer une « morale laïque » qui soit aussi forte et cohérente que l'était la morale religieuse abattue par la Révolution française². Pour cela, il faut revenir à l'origine même du principe sacré qui gouvernait la morale religieuse, et le transférer du domaine religieux, devenu affaire privée, au seul domaine où il puisse encore agir publiquement, celui de l'éducation. C'est ce que Durkheim appelle, à la suite de Comte, un « pouvoir spirituel », qui agit sur l'esprit des individus pour les orienter dans une direction commune³. Ce principe, qui a pris pour nom « Dieu » dans ce que Comte appelait l'état théologique, doit maintenant être transféré, dans une société « positive » qui ne croit plus aux arrière-mondes, à la société, parce que celle-ci est la seule réalité supérieure aux individus, capable de leur proposer une fin supérieure à leur simple existence individuelle.

Cette affirmation, qui constitue l'un des « dogmes » fondamentaux de la laïcité républicaine, doit être bien comprise dans sa logique propre. Quand Durkheim dit, de façon provocante, « Entre

1. Durkheim a montré dans *L'évolution pédagogique en France* que le système éducatif français était issu du compromis entre deux tendances contradictoires : le système d'enseignement secondaire établi par les Jésuites au XVII^e siècle sur une base littéraire et humaniste, et le système d'enseignement primaire établi au XVIII^e siècle à la suite des réflexions de Montaigne, Rousseau et Pestolazzi, d'après des méthodes scientifiques.

2. Cf. *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1974, p. 2.

3. Cf. *ibid.*, p. 36 : « Sur ces forces spirituelles, il n'y a qu'un pouvoir également spirituel qui puisse agir. Ce pouvoir spirituel, c'est l'autorité inhérente aux règles morales. »

Dieu et la société, il faut choisir. Je ne vois, pour ma part, dans la divinité que la société transfigurée et pensée symboliquement »¹, il ne veut pas dire que la société remplace Dieu, comme une idole en remplacerait une autre, mais il veut dire que la relation du croyant à son dieu est la même que la relation de l'élève à sa société. Et de même que le prêtre est intermédiaire entre le croyant et son dieu, de même le maître laïc est intermédiaire entre l'élève et la société². La laïcité n'est donc pas pour Durkheim le remplacement d'une substance par une autre, selon la thèse de la sécularisation, mais une homologie de relations, ce que Hans Blumenberg appellerait une réoccupation sur de nouveaux problèmes d'anciennes fonctions³. C'est pourquoi la tâche du sociologue est de montrer qu'il y a autant de réalité dans la relation du croyant à Dieu que dans celle de l'élève à la société, c'est-à-dire que ces relations ne sont pas des hallucinations mais des réalités vécues, des relations réelles et non formelles. L'éducation n'est donc pas pour le sociologue une idée qu'il pourrait construire de façon abstraite, mais une réalité qu'il doit étudier dans ses modalités d'action concrètes. L'éducation, c'est une action de la société sur l'individu qui, littéralement, « élève » l'individu au-dessus de lui-même, c'est-à-dire de son existence biologique, en le mettant en rapport avec l'ensemble de ce qui a été fait et pensé en dehors de lui. Dire que l'éducation est « morale », c'est dire qu'elle ne se contente pas de transmettre des connaissances – sinon elle serait une instruction – mais qu'elle agit sur les individus pour les transformer dans leurs manières d'être, à la fois physiques et mentales.

1. « La détermination du fait moral », in É. Durkheim, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, 1996, p. 75.

2. Cf. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1995, p. 68 : « Ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission ; car il parle au nom d'un dieu dont il se croit, dont il se sent plus proche de la foule des profanes. Le maître laïc peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment. Lui aussi il est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société. De même que le prêtre est l'interprète de son dieu, lui il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. »

3. Cf. H. Blumenberg, *La légitimité des temps modernes*, Paris, Gallimard, 2000.

Une telle définition de l'éducation pose au moins deux problèmes, que Durkheim n'évite pas. Tout d'abord, si l'éducation vise à « intégrer » l'élève dans la société, n'est-elle pas un gouvernement de l'opinion, relative à l'état d'une société particulière, et non une éducation à la vérité, qui vaut en dehors de toutes conditions sociales ? D'autre part, cette éducation n'est-elle pas un gouvernement des « maîtres-penseurs », imposant aux élèves des contraintes auxquelles ils sont incapables de résister par eux-mêmes, et qui ruindraient leur autonomie ? Ces deux objections reviennent à voir dans la sociologie un relativisme, incapable d'orienter l'élève vers un idéal : or Durkheim montre au contraire que la sociologie est un « hyperspiritualisme »¹, une science de l'idéal, qui montre dans quelles conditions concrètes apparaît et se développe l'idéal.

Répondons ainsi à la première objection. L'éducateur ne met pas l'élève en rapport avec la société telle qu'elle est, qu'il connaîtrait au moyen de statistiques ou de sa simple expérience, mais avec la société telle qu'elle doit être, avec l'idéal de la société tel qu'il lui a transmis par les générations précédentes. Autrement dit, l'éducateur est en avance sur la société de son temps parce qu'il a reçu des générations passées un idéal qui dépasse toute société donnée : ainsi, Socrate, Jésus, Rousseau sont les véritables éducateurs de leur temps parce qu'ils reçoivent les uns des autres un idéal qui dépasse la société de leur temps, bien qu'il vienne de la société ; et c'est pour cela qu'ils font violence à leur temps². On peut ainsi comprendre la définition du fait social chez Durkheim comme une contrainte extérieure : l'idéal social contraint les individus parce qu'il les arrache à eux-mêmes.

Mais on tombe alors sur la deuxième objection : l'éducation peut-elle supporter une telle violence ? Durkheim revient souvent sur ce problème : il pose longuement le problème de la punition corporelle, qu'il refuse au profit d'une humiliation doucement calculée³ ; il

1. Cf. É. Durkheim, *Sociologie et philosophie*, op. cit., p. 48.

2. Cf. *ibid.*, p. 94 : « Socrate devançait son temps tout en le traduisant. »

3. Cf. É. Durkheim, *L'éducation morale*, op. cit., p. 133-173.

compare la relation entre le maître et l'élève à celle entre un peuple colonisateur et un peuple conquis¹, ou encore à celle entre un hypnotiseur et un sujet auquel il impose ses suggestions². C'est pourquoi il définit l'éducation comme « action exercée par les générations adultes sur les plus jeunes »³, ce qui la distingue de la relation égalitaires des hommes entre eux ou de la relation des hommes aux choses. C'est parce que l'éducation s'exerce dans des conditions d'inégalité constitutive qu'elle doit être morale. « Bien loin que nous devions nous décourager de notre impuissance, dit Durkheim, nous avons plutôt lieu d'être effrayés par l'étendue de notre pouvoir. »⁴ Dire que l'éducation est la transmission d'un idéal, est-ce dire que l'élève reçoit passivement cet idéal comme une contrainte extérieure ?

Nullement : pour Durkheim, si le maître peut apprendre à l'élève un idéal, c'est parce que l'élève y tend déjà par lui-même, en sorte que le maître ne fait que l'orienter vers un idéal qu'il désire déjà, en lui donnant les moyens de l'atteindre⁵. C'est pourquoi Durkheim montre que l'éducation ne peut reposer sur la seule discipline, qui impose aux corps une règle extérieure, mais sur l'attachement, par lequel l'enfant désire suivre la règle. L'éducation est un double mouvement par lequel le maître hausse l'élève jusqu'à la règle (c'est le but de la discipline) et descend dans le cœur de l'élève où cette règle est déjà présente en creux sous la forme d'un désir

1. Cf. *ibid.*, p. 161 : « Toutes les fois que deux populations, que deux groupes d'individus, mais de culture inégale, se trouvent en contacts suivis, certains sentiments se développent qui inclinent le groupe le plus cultivé ou se croyant tel à violenter l'autre. C'est ce que l'on observe si couramment dans les colonies. »

2. Cf. *ibid.*, p. 117 : « Guyau est le premier à avoir fait remarquer que l'enfant se trouve naturellement dans une situation mentale fort analogue à celle où se trouve naturellement un sujet hypnotisé. »

3. Cf. É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, *op. cit.*, p. 41.

4. *Ibid.*, p. 65.

5. Cf. É. Durkheim, *L'éducation morale*, *op. cit.*, p. 205 : « Un maître ne peut pas plus faire l'esprit d'une classe qu'un roi ne peut faire l'esprit d'une nation. (...) Il y a donc toute une vie collective qui ne saurait être créée de toutes pièces. (...) Le rôle du maître est de la diriger. Son action consiste surtout à multiplier les circonstances où peut se produire une libre élaboration d'idées et de sentiments communs, à en dégager les produits, à les coordonner et à les fixer. »

(c'est le sens de l'attachement). Si, considérée de l'extérieur, sous le regard du sociologue, la société apparaît comme une contrainte à laquelle l'individu doit se soumettre, considérée de l'intérieur, comme le fait l'éducateur, elle apparaît comme une puissance qui élève l'individu au-dessus de lui-même, c'est-à-dire comme une source d'action qui fait passer l'individu à une puissance supérieure de lui-même¹. L'idéal est donc là en puissance dans l'élève avant que le maître ne le réalise en acte.

Dire que l'éducation aide l'enfant à réaliser un idéal moral vers lequel il tend déjà par lui-même, c'est dépasser l'opposition entre deux psychologies de l'enfant également fausses, qui conduisent à concevoir l'esprit de l'enfant soit comme un ensemble d'idées innées qu'il suffirait de développer mécaniquement, soit comme une table rase sur laquelle le maître pourrait agir de façon arbitraire. Dire que l'éducation morale porte sur un idéal, c'est dépasser cette opposition factice entre l'inné et l'acquis pour étudier l'enfant dans son débat avec son milieu de vie singulier, à l'intérieur duquel il s'oriente selon des déterminations qui lui sont propres, c'est-à-dire des prédispositions, des habitudes, des tendances. L'éducateur ne peut agir que sur les habitudes de l'enfant, en les orientant vers une direction qu'elles prennent par elles-mêmes, et en modifiant cette orientation. L'habitude est ce qui prépare naturellement l'éducation morale, c'est-à-dire aussi ce qui permet de l'accueillir. Pour que l'éducateur ait de l'emprise sur l'esprit de l'élève, il faut que celui-ci donne une prise à cette action sous forme de tendances que cette action peut prolonger. C'est pourquoi l'emprise du maître n'est pas une violence, mais seulement un moment nécessaire dans la prise de l'élève sur ses propres actions : si le maître a de l'autorité sur l'élève, ce n'est pas au nom de sa supériorité personnelle, mais de sa participation à l'idéal à un

1. Cf. *Éducation et sociologie*, *op. cit.*, p. 42 : « Porter au point le plus élevé qui puisse être atteint toutes les puissances qui sont en nous, les réaliser aussi complètement que possible mais sans qu'elles se nuisent les unes aux autres, n'est-ce pas un idéal au-dessus duquel il ne saurait y en avoir d'autre ? »

degré supérieur à celui de l'élève. Maître et élève se situent à deux niveaux différents de la tendance vers l'idéal, mais ils participent tous deux à un régime mental qui les dépasse.

Cette psychologie des tendances, qui constitue le sous-bassement de la sociologie durkheimienne, met alors en question son statut scientifique. Dire que la société existe comme idéal sous la forme de tendances dans l'esprit de l'élève, c'est dire que la société n'est pas une chose extérieure à l'individu – selon la définition qu'il en donne dans les *Règles de la méthode sociologique* : « Les faits sociaux doivent être considérés comme des choses » – mais qu'elle doit être considérée comme une « chose mentale », dont le mode d'existence est plutôt celui d'un désir que d'une réalité, plutôt du registre de l'affectivité que de l'entendement.

Cette ambiguïté profonde du projet durkheimien éclaire la discussion finale sur la répartition entre sciences et lettres dans l'éducation morale. Pour Durkheim, l'éducation doit être scientifique parce qu'elle doit mettre l'élève en contact avec les choses, c'est-à-dire qu'elle doit lui faire comprendre qu'il y a à l'extérieur de lui des choses qui résistent à sa volonté : c'est pourquoi elle doit commencer par l'astronomie, qui enseigne, dans les lois du mouvement des planètes, à se soumettre à des lois reçues de l'extérieur. Toutes les sciences sont sociales au sens où elles mettent l'élève en rapport avec des choses supérieures à lui, dont la société est la plus significative. Mais le risque des sciences est de s'en tenir à une vision simpliste des choses, et de manquer le caractère spécifique de cette réalité complexe qu'est la société. La société est bien une chose extérieure à l'individu, mais une chose à laquelle il participe : elle est à la fois séparée de lui et unie à lui. Toute la difficulté de la sociologie est précisément de comprendre comment ce qui est fait par les individus peut s'autonomiser par rapport à eux et leur apparaître comme une réalité extérieure et contraignante. Or, pour représenter cela, les sciences sont démunies, parce qu'elles procèdent des parties au tout, et non du tout à la partie. C'est pourquoi ce sont des savoirs comme la biologie, l'histoire ou la psychologie qui peuvent montrer aux individus comment ils participent à un tout qui leur est

pourtant extérieur, comme les organes appartiennent à un corps dans lequel ils exercent une fonction séparée.

En posant ainsi une dichotomie à l'intérieur des sciences, Durkheim revient sur la séparation cartésienne entre quantités et qualités. Selon Durkheim, les sciences sont encore trop cartésiennes, elles procèdent toujours par quantités séparées dans une étendue géométrique ; la sociologie, si elle veut devenir une science, doit être au contraire une science des qualités sensibles, ce que Descartes appelait des qualités secondes. Aussi doit-elle rivaliser avec les lettres plutôt qu'avec les sciences mathématiques. La discipline que veut promouvoir la sociologie doit moins ressembler à une règle géométrique qu'à une qualité de vie ; elle doit moins régler les corps de l'extérieur qu'attacher les cœurs à la vie sociale. Dire que l'éducation est morale, en effet, ce n'est pas seulement dire qu'elle apprend les règles, c'est dire qu'elle fait aimer la vie sociale¹. La sociologie doit donc être une science de cette chose très complexe qu'est le goût – ou le dégoût – de la vie sociale, c'est-à-dire tous ces sons, couleurs, odeurs et saveurs à travers lesquels la vie sociale nous apparaît comme quelque chose qui nous plaît – ou nous déplaît². Autrement dit, si la science nous apprend comment la société doit être obéie, parce qu'elle a la rigueur des lois, les lettres

1. Cf. *L'éducation morale, op. cit.*, p. 203 : « Car en réalité rien n'est agréable comme la vie collective, pour peu qu'on y ait été habitué dès le jeune âge. Elle a, en effet, pour résultat d'augmenter la vitalité de chaque individu. »

2. Cf. *ibid.*, p. 212 : « Il existe en effet une certaine tournure d'esprit qui constitue un très grave obstacle à la formation des sentiments de solidarité, et que l'enseignement scientifique est particulièrement apte à combattre : c'est ce qu'on pourrait appeler le rationalisme simpliste. Ce qui caractérise cet état d'esprit, c'est une tendance fondamentale à considérer que cela seul est réel, dans le monde, qui est parfaitement simple, si pauvre en qualités et en propriétés que la raison puisse s'en saisir d'un seul regard et s'en faire d'un seul coup une représentation lumineuse analogue à celle que nous avons des choses mathématiques. (...) Ainsi, dit-on, dans le corps, ce qui seul est vraiment réel, c'est l'atome. (...) Mais alors ces qualités si complexes du son, de la saveur, de la figure, etc., qui ne nous sont jamais données que dans des sensations confuses, qu'est-ce donc ? De simples apparences dues à ce que nous sommes mal placés pour voir les choses. (...) En somme, cette attitude est celle dont Descartes a été, dans les temps modernes, le représentant le plus illustre et la plus haute expression. »

nous apprennent comment la société doit être aimée, parce qu'elles ont la subtilité des attachements humains¹. La science met l'enfant en contact avec les choses extérieures, les lettres mettent l'enfant en contact avec les sentiments intérieurs. Durkheim en appelle ainsi à une sorte de « rationalisme élargi » qui inclut dans son domaine d'application les sentiments et les qualités sensibles.

La fin du cours sur « L'éducation morale » pointe donc vers un problème qui engage le statut même de la sociologie lorsqu'elle se tourne vers des questions d'éducation : est-elle une science sûre d'elle-même, appliquant à la pédagogie des lois qu'elle aurait déterminées dans la représentation transparente du social, ou est-elle un art, orienté vers l'action dont elle suit les tendances de façon obscure ? Durkheim résout ce problème en disant qu'elle est une « théorie pratique »², mais l'expression ne fait que désigner autrement le problème. Durkheim avait fait un cours sur « L'éducation intellectuelle », mais il n'en était pas satisfait et il n'a jamais été publié : c'est donc que, dans ce cours sur « L'éducation morale », du fait de la spécificité du qualificatif « morale », se joue le statut même de la sociologie, entre théorie et pratique, entre discours scientifique et pratique littéraire.

Sur ce point, ce texte de Durkheim peut alors être dégagé de son contexte immédiat, celui du remplacement de l'éducation littéraire et humaniste des Jésuites par une éducation scientifique dirigée par la sociologie, et replacé dans un problème plus général concernant les rapports entre sociologie et philosophie en France. Durkheim appartient à ce « moment 1900 »³ où les questions de notre présent, héritées du XIX^e siècle, sont débattues et réouvertes. Auguste Comte

1. Cf. *ibid.*, p. 193 : « Pour attacher l'enfant à ces groupes, but ultime de l'éducation morale, il ne suffit pas de lui en donner une représentation quelconque. Il faut, de plus, que cette représentation soit répétée avec une telle persistance qu'elle devienne, par le seul fait de la répétition, un élément intégrant de lui-même, et qu'ainsi il ne puisse plus s'en passer. »

2. Cf. *Éducation et sociologie*, *op. cit.*, p. 79.

3. Je reprends cette expression à Frédéric Worms, dans *Le moment 1900 en philosophie*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2004.

avait lui-même abandonné toute référence aux sciences lorsque, après l'échec du *Cours de philosophie positive*, il s'était tourné vers la littérature pour résoudre le problème de la morale et du ciment affectif des sociétés. Lévi-Strauss, bien qu'il refusât chez Durkheim l'hypothèse affective de l'effervescence collective, concevait toute son anthropologie comme l'élaboration d'une « logique des qualités sensibles », qui redonne leur goût et leur saveur aux mythes des sociétés amérindiennes. La sociologie française voit ainsi sa vocation scientifique rejouée lorsqu'elle se tourne vers la question de l'éducation, découvrant alors la nature subjective des relations sociales qu'elle étudiait jusqu'alors objectivement.

C'est alors le principe même d'une sociologie de l'éducation qui est mis en question. Peut-être la sociologie a-t-elle d'abord voulu être une philosophie de l'éducation, au sens où elle a voulu trouver le principe premier de l'éducation, alors qu'elle est plutôt une recherche sur les conditions dans lesquelles ce principe agit et se réalise. Lorsqu'elle comprend cela, la sociologie, passant des qualités premières aux qualités secondes, des concepts aux affects, cesse de prétendre à être une nouvelle philosophie première : elle devient une sorte de philosophie seconde, ce qui est le statut propre à une philosophie pratique qui, loin d'être une philosophie secondaire, est une critique de tout discours théorique se présentant comme philosophie première.

Vertus intellectuelles et culture scolaire

MICHEL LE DU*

INTRODUCTION

L'exposé que voici s'appuie sur deux idées. La première est qu'il y a un sens à parler de vertus intellectuelles ; la seconde est que l'école cherche, ou, à tout le moins, doit chercher à développer de telles vertus – et en même temps les requiert. Dans ce qui suit, je ne cherche pas particulièrement à me situer par rapport à tout ce que la tradition philosophique a pu produire sur la question des vertus. Ce qu'il faut entendre par « vertu intellectuelle » dans le contexte de la discussion qui s'ouvre apparaîtra clairement au travers des quelques exemples qui vont suivre. Disons simplement que l'on entend ici par « vertu » une disposition permanente à produire des actes que l'on tient, en un sens quelconque, pour bons.

Force est de remarquer que l'emploi de l'expression *vertus intellectuelles* en tant que telle n'est pas fréquent. Cela, toutefois, ne doit pas nous troubler car on s'aperçoit qu'il est constamment fait référence à celles-ci dans les programmes scolaires et surtout dans les injonctions et les appréciations des professeurs : « Soyez plus rigou-

* Université de Strasbourg II.

reux ! », « Poursuivez l'effort ! », « C'est un travail de bonne foi ». Bien entendu, les vertus que l'on vient d'évoquer ne sont pas intellectuelles en un sens exclusif. On peut être rigoureux en mathématiques, mais aussi en affaires ; on peut être honnête dans le travail intellectuel, mais aussi en politique ; on peut être constant dans l'effort pour poursuivre une recherche, mais aussi lorsqu'on court le marathon. En fait, ce que j'appelle ici « vertus intellectuelles » entre dans une double relation avec le travail scolaire : elles sont exigées par lui et, en même temps, leur développement peut être compté au nombre de ses finalités. L'idée a même souvent été défendue que certaines disciplines devaient être enseignées autant parce qu'elles contribuent au développement des vertus en question que pour elles-mêmes. Ainsi entend-t-on, par exemple, dire ici ou là que les mathématiques, la philosophie (ou encore le latin) *apprennent à être rigoureux*. La phrase précédente appelle une observation grammaticale : la forme en *apprendre à* signale que le propos porte sur une disposition permanente que l'on souhaite transmettre (la disposition à être rigoureux) et non sur la capacité à l'être, que quelqu'un peut avoir sans être forcément enclin à l'exercer¹. Les programmes scolaires, qui sont animés par le souci de préciser ce que l'on attend des élèves, font référence à des capacités (« l'élève doit être capable de... ») ou alors confondent et combinent le registre des capacités et celui des vertus intellectuelles. Ainsi la notion d'*esprit critique*, dont il est fait fréquemment usage, peut-elle être alternativement vue comme dénotant une capacité (à critiquer) et une vertu (une disposition permanente à le faire, même une fois sorti de l'école)².

1. J'emprunte cette remarque à Israel Scheffler qui distingue apprendre à (*to teach to*) et apprendre comment (*to teach how*). Cf. *Le langage de l'éducation*, Paris, Klincksieck, 2003, chap. IV. Pour reprendre un exemple de Scheffler, on peut avoir acquis la capacité permettant de payer ses dettes (savoir comment utiliser son carnet de chèques, etc.) sans pour autant avoir acquis la disposition permanente à rembourser ce que l'on doit. En français on emploie parfois l'expression « apprendre à » là où il s'agit en réalité d'apprendre comment (par exemple lorsque l'on dit « apprendre à faire du vélo »).

2. On pourrait sans problème élargir le champ des exemples. Lorsqu'on salue l'empathie de quelqu'un, il arrive qu'on salue sa capacité à se mettre à la place des gens (celle, par exemple, d'un écrivain qui pénètre subtilement les motivations d'un person-

Ce point demande une analyse. Disons pour le moment que cette ambivalence constitue un aspect d'une difficulté plus générale – et aussi parfois d'une réticence – à penser la dimension normative de l'institution scolaire. Or il est normal que l'école cherche à mettre en place des modes de pensée chez ceux qui lui sont confiés. Bien entendu, cette mise en place doit respecter certaines restrictions induites par le concept même d'enseignement. Ainsi par exemple ne convient-il pas d'exposer, dans le cadre d'un enseignement, ce dont on parle de façon unilatérale, ce dernier trait étant, en revanche, constitutif de ce qu'on appelle « endoctrinement »¹. Lorsqu'on dit vouloir amener des sujets à penser de façon rigoureuse, ou de façon critique, etc., on formule une des finalités d'une telle mise en place. On déclare ainsi vouloir leur faire intérioriser durablement et intégrer à leurs démarches de pensée des habitudes, une ligne de conduite intellectuelle². Il s'agit donc là d'une démarche normative qui vise, au moins implicitement, à faire adopter certains standards et à *empêcher*, en contrepartie, que les intéressés conduisent leur pensée n'importe comment. Aussi l'idée de mettre en place des modes de pensée constitue-t-elle une finalité qui s'accommode mal de la seule considération d'un concept non normatif comme celui de « capacité » ou de « compétence » (même si développer une compétence peut assurément constituer aussi, dans tel ou tel contexte d'enseignement, un objectif acceptable)³. Pour vaincre la réticence

nage et les fait ressentir), mais il arrive aussi qu'on rende hommage à une disposition permanente à voir les choses du point de vue d'autrui. On peut considérer cette disposition comme une vertu morale, mais elle est pour partie également une vertu intellectuelle, dans la mesure où certaines choses ne peuvent être ni comprises, ni anticipées si on ne l'exerce pas.

1. J'emprunte à nouveau cet exemple à Israel Scheffler (*ibid.*).

2. L'usage du verbe « intérioriser » ne présente rien de bien mystérieux dans ce contexte. Il en va autrement lorsqu'on dit de quelqu'un qu'il a « intériorisé un destin tragique ».

3. L'idée qu'une compétence n'est pas normative est fréquemment mal comprise. En réalité, la notion même de norme est polysémique. Une compétence peut être dite normative en ceci qu'elle implique un savoir portant sur la *bonne* manière de réaliser telle ou telle chose. Mais cela signifie seulement que la réussite qu'elle rend possible n'est pas le fruit d'un heureux hasard. En revanche une compétence *n'est pas* normative

dont nous parlions à l'instant, la première étape est de mener à bien l'explicitation de ces différentes notions (compétence, vertu intellectuelle, etc.) et de ce que leur maniement induit. C'est ce que nous allons faire dans un premier temps. Dans un second temps nous en viendrons à l'idée même de crise de la culture scolaire qui fait l'objet de ces journées.

VERTUS INTELLECTUELLES ET COMPÉTENCES

Le vocabulaire psychologique employé en contexte scolaire est moins stéréotypé qu'on ne le dit parfois et pointe à l'occasion, sans toujours les expliciter, d'importantes différences¹. En rappelant ce point, je songe surtout au vocabulaire employé spontanément par les maîtres et non celui, spécialisé, des chercheurs en éducation. Ce dernier est largement constitué d'emprunts, en particulier à la psychologie scientifique, et réclame un examen séparé. Je laisse également de côté le fait que les maîtres peuvent reprendre le vocabulaire savant sous la forme d'une vulgate. Couramment, on distingue en effet très bien les compétences, les talents, les goûts, etc. Parfois, la caractérisation est indissolublement psychologique et morale. C'est le cas lorsqu'on dit d'un élève qu'il est méritant : c'est à la fois lui reconnaître une disposition à accomplir des efforts intellectuels dans des conditions difficiles, et saluer dans l'exercice de cette der-

en ceci qu'elle ne se prononce pas sur l'opportunité des actions qu'elle met à la portée du sujet et ne garantit nullement qu'il les accomplira. Hasardons un parallèle avec la technique : il y a des normes pour les appareils électriques, mais l'existence de ces normes est distincte de l'inclination durable qu'un consommateur peut avoir d'alimenter son chauffage à l'électricité plutôt qu'au gaz ou au pétrole, et elle ne nous renseigne en rien sur la question de savoir s'il est, de manière générale, souhaitable de procéder ainsi ou non.

1. Je m'inspire librement d'une idée courante au sein de la philosophie dite du langage ordinaire. Elle consiste à penser que ce dernier est capable d'enregistrer des différences fines au sein de l'expérience et que sa complexité est régulièrement sous-estimée par les approches théoriques du langage.

nière un acte louable. C'est enfin formuler une appréciation qui ne porte pas automatiquement sur la réussite (puisqu'on peut échouer en étant méritant)¹. L'entendement professoral sait aussi reconnaître les cas dans lesquels une vertu intellectuelle est acquise, dans la mesure où celle-ci rend en principe le comportement de l'intéressé jusqu'à un certain point anticipable, du moins lorsque des circonstances appropriées se présentent (on peut, par exemple, prévoir qu'il continuera à manifester durablement la rigueur qu'il a révélé lors de précédents exercices). C'est dans de telles circonstances que la normativité de l'enseignement se manifeste.

On aura compris qu'un élève peut disposer d'une compétence et *savoir comment* analyser un texte de façon critique et n'avoir aucune disposition (ni éventuellement aucun goût) à le faire lorsqu'il s'en présente un. De même, si trouver des hypothèses nouvelles témoigne d'un talent, avoir le courage – ou la constance – requis pour tirer toutes les conséquences de celles-ci et contribuer ainsi à les imposer constitue plutôt une vertu, et on peut avoir l'un sans l'autre. Plus généralement, que quelqu'un sache *comment* il faut s'y prendre pour faire X (et dispose donc d'une compétence) n'implique pas qu'il suivra la ligne de conduite qui consiste à faire X, et

1. Le vocabulaire éducatif, auquel le terme « mérite » appartient pour partie, est voué à être un mixte d'évaluations intellectuelles et morales. L'importance de l'appréciation morale varie selon le terme considéré. Un étudiant réellement méritant ne peut pas être nul, ce qui signifie que cet adjectif renvoie aussi à sa valeur intellectuelle, mais la dimension de jugement moral est, en ce cas, prépondérante. Dire de quelqu'un qu'il est méritant, ce n'est pas exactement désigner chez lui une vertu, cela revient plutôt à porter un jugement sur un certain nombre de ses conduites et attitudes passées ; toutefois, il paraît difficile de qualifier ainsi un élève sans renvoyer implicitement à différentes vertus intellectuelles qui contribuent, précisément, à son mérite. Si on en vient maintenant aux vertus intellectuelles proprement dites, saluer la rigueur dont témoigne un travail ne constitue pas une appréciation morale, même s'il est vrai qu'un sujet peut se sentir le devoir d'être rigoureux. En revanche, l'aptitude à reconnaître ses erreurs est indissolublement intellectuelle et morale : celle-ci recouvre en effet à la fois une capacité à voir qu'on s'est trompé, capacité qui n'est pas partagée par tout le monde (on peut être incapable de repérer ses propres erreurs), et une disposition durable à le faire. C'est ce qui explique le double aspect, intellectuel et moral, de l'appréciation.

ce même s'il sait, pour l'avoir appris, que X est la ligne de conduite souhaitable. C'est en ce sens, nous l'avons vu, qu'une compétence peut être dite éthiquement et, plus généralement, normativement neutre. C'est pourquoi cette notion est mise en avant par ceux que l'idée d'une dimension morale et, plus largement, normative de l'enseignement gêne aux entournures.

Faute de pouvoir détailler en peu de temps tout le tableau des concepts psychologiques implicites dans le discours scolaire, je vais me concentrer sur ce qui oppose les vertus et les compétences. Une différence tient à ce que vertus intellectuelles ne peuvent pas, en tant que telles, être des objets d'enseignement, même si certains objets d'enseignement sont réputés, on l'a vu, les développer¹. Autrement dit, la rigueur de pensée, le sens de l'effort intellectuel sont des finalités que l'on peut donner à l'enseignement, mais ce ne sont pas des objets d'enseignement. En revanche, on peut donner pour objet à un enseignement le développement d'une compétence². On peut en étager et en échelonner le développement et ensuite en tester l'acquisition en examinant les performances du sujet. On peut aussi en exposer la mise en œuvre au moyen d'une description.

Il y a donc au moins une justification visible à l'accent mis, dans beaucoup de discours pédagogiques, sur les compétences attendues des élèves : il est plus facile de programmer et de contrôler leur

1. Ce point est précisé ensuite.

2. Dans certains domaines, « compétence » et « capacité » sont employés de manière équivalente. Ainsi peut-on parler indifféremment de « compétence » ou de « capacité » linguistique. Une capacité n'est jamais directement observable, mais seulement décelable à travers les performances qu'elle autorise. Le mot « capacité » est, certes, employé dans les ouvrages pédagogiques et dans un certain nombre de textes officiels, mais celui de « compétence » a acquis une place prépondérante et une signification plus circonscrite que ce dernier. En clair, si l'on suit cet usage, toute capacité n'est pas une compétence (on hésitera, en effet, à dire que la capacité à pénétrer les motivations d'autrui puisse constituer, à proprement parler, une compétence). Ce dernier terme en est venu en gros à désigner, parmi les capacités, celles dont l'acquisition peut être échelonnée selon des étapes fixes et vérifiée au moyen de contrôles ponctuels. En revanche, les voies par lesquelles la capacité évoquée dans la parenthèse précédente est acquise sont beaucoup plus difficiles à cerner, et il n'y a pas de démarche simple pour s'assurer de sa réalité.

acquisition. Maintenant, comment apprend-t-on à être rigoureux ou à acquérir les habitudes et les normes de la pensée critique ? Comment s'y exerce-t-on ? Sûrement pas, pour l'essentiel, suite à des injonctions. Il faut évoquer ici différents éléments difficiles à élucider entièrement, fréquemment peu visibles et rebelles à la programmation en étapes fixes. Il faut parler de la manière d'être de l'enseignant, de sa façon d'agir, du rôle des exemples (et d'abord de celui qu'il constitue), de la fonction de différents rituels, de l'importance de certaines indications données qui peuvent être discrètes et ponctuelles, etc. L'observation de l'éducation familiale, tout comme celle des pratiques scolaires nous montrent suffisamment que ce que les enfants, comme les élèves, reprennent des adultes se manifeste de façon différée, souvent d'une manière qui n'est pas anticipable, et dans des occasions singulières. Dans ces occasions, l'opportunité nous est offerte d'entrevoir ce qui vient d'eux et ce qui vient de nous. C'est dire toute l'importance d'un temps jalonné par une fine ponctuation, jamais entièrement programmable, et au cours duquel ceux que nous éduquons, en un sens, nous échappent, éveillant en nous un double sentiment à la fois de surprise et de familiarité.

Nous sommes ici par ailleurs au cœur de ce que Marcel Gauchet appelait récemment « la particularité de la relation d'enseignement ». [Elle] est « (...) à la fois individuelle et personnelle. Car elle est intensément personnelle. Non pas au sens où elle engagerait l'intimité des personnes, mais au sens où elle joue sur le mystérieux et tout-puissant ressort de la présence. Le phénomène nous confronte à la prodigieuse énigme de la sensibilité humaine à autrui, l'enracinement de la communication dans la coprésence des êtres... La proximité parle »¹. Tous ces points demanderaient à être largement développés et fouillés. Mais ce passage en revue rapide suggère combien la transmission de vertus intellectuelles constitue une finalité dont il est difficile de recenser les moyens. J'ai souvenir d'un professeur de philosophie qui se plaisait à s'autoproclamer rigou-

1. Cf. *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002, p. 38.

reux (« Je suis un homme très rigoureux »), ce qui suscitait en tout et pour tout des sarcasmes dans les couloirs (« Si tu es aussi rigoureux que ça, montre-le donc ! »). L'anecdote permet toutefois de repérer un point important : la rigueur se montre. Un théorème se démontre, mais la rigueur demandée pour le démontrer se montre.

Notons au passage que les vertus intellectuelles, telles qu'elles viennent d'être décrites se rapprochent dans certains cas davantage de ce qu'Aristote appelait les vertus éthiques que des vertus dites « dianoétiques » (terme que l'on traduit parfois par « intellectuelles »)¹. On se rappelle en effet qu'Aristote baptisait « dianoétiques » les vertus qui, à l'image de la prudence (*phronesis*), de la sagesse et de l'intelligence pratique, demandent, à proprement parler, à être enseignées, et les distinguait des vertus éthiques, acquises grâce aux mœurs, par l'habitude et l'exercice, lesquelles n'impliquent pas forcément à ses yeux l'intelligence de leur raison d'être². Semblablement, on ne demande pas principalement à l'élève (surtout s'il est jeune) de savoir pourquoi il faut être rigoureux, ni de savoir ce que c'est qu'être rigoureux, on lui demande d'être rigoureux et on veut lui apprendre à l'être. La même remarque vaudrait, *mutatis mutandis*, pour le sens de l'effort de pensée et l'honnêteté intellectuelle : on veut que l'élève adopte la ligne de conduite de l'honnêteté et il est secondaire qu'il sache *qu'il faut être honnête intellectuellement*.

On peut hésiter à traiter de la même façon la disposition à se mettre à la place des autres ou celle conduisant à reconnaître ses erreurs, dans la mesure où l'une et l'autre se prêtent davantage à un

1. Aristote donnait comme exemple de vertus morales la justice, la libéralité, la magnanimité, le courage, l'amitié. Cf. *Éthique à Nicomaque*, Paris, Le Livre de poche, 1992, fin du livre I et début du livre II.

2. Les vertus qu'Aristote appelait *dianoétiques* ne sont pas tournées uniquement vers la contemplation ou le savoir. Les vertus morales apparaissent comme des vertus « habituelles » et sont implantées dans l'âme par les mœurs et l'entraînement. Le rapprochement de ces dernières avec certaines au moins des vertus intellectuelles, au sens où nous avons employé ce terme, porte sur le mode d'acquisition.

enseignement explicite, lequel peut consister à attirer l'attention de celui qu'on éduque sur les conséquences qui pourraient résulter de manquements à ces vertus, par exemple au moyen d'expériences de pensée. Cette observation milite en faveur d'une stratification de la notion de vertu intellectuelle : certaines de ces vertus sont le fruit d'une « habitude », d'autres, plus spécifiques, sont, pour partie au moins, enseignées. En résumé, les vertus intellectuelles ne sont pas des objets d'enseignement, au sens où l'on pourrait les dispenser sous la forme de propositions (« il faut que... »). Pour reprendre la terminologie du cardinal Newman, on espère qu'elles feront l'objet d'un assentiment non point seulement *notionnel*, mais *réel*, autrement dit que les sujets ne se contenteront pas d'en saisir intellectuellement le bien-fondé, mais auront la volonté infléchie par leur intériorisation. Au sens faible (notionnel) une vertu intellectuelle peut être objet d'enseignement, comme n'importe quelle notion, mais cela ne signifie pas qu'elle sera ensuite mise en application par celui qui l'aura comprise ; au sens fort (réel) une telle vertu ne peut être enseignée, mais seulement transmise d'une façon indirecte, à travers la participation à des pratiques épistémiques qui l'impliquent.

LA CRISE DE LA CULTURE SCOLAIRE

J'ai suggéré plus haut qu'une des sources des problèmes auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui tient à la difficulté où on se trouve de penser la dimension normative de toute éducation, et spécialement de l'éducation scolaire. Il y a à cet état de fait de multiples raisons. D'abord, toute une partie du discours pédagogique dominant (et auquel les maîtres ont de plus en plus de mal à échapper) met l'accent sur la singularité de l'élève, de son rythme, de ses modes d'apprentissage. Cela correspond par ailleurs à des tendances sociales et « démocratiques » extrêmement fortes. La version plus collective de ce discours consiste à présenter l'apprentissage

comme le fruit d'une interaction entre de telles singularités, interaction que le maître a mission d'accompagner ou d'orchestrer, selon le degré de magistralité qu'on lui concède. Les discours qui viennent d'être rappelés ne disposent donc pas particulièrement ceux qui les entendent à reconnaître qu'enseigner consiste souvent à s'opposer à une singularité, et non à la cultiver. Enseigner, c'est fréquemment empêcher un élève de faire, voire de penser telle ou telle chose. Pour prendre une illustration simple, il est aisé de voir que la fonction pédagogique des contre-exemples est d'interdire les généralisations abusives auxquelles les élèves peuvent être enclins. Et la recherche de contre-exemples est une des formes que peuvent revêtir tant la rigueur de pensée que la pensée critique. Plus généralement, lorsqu'on insiste sur le rôle de l'habitude et de l'exercice dans l'acquisition de certaines vertus intellectuelles, on est conduit à souligner la part de « dressage » essentielle à toute éducation, et particulièrement lorsque cette éducation s'adresse aux enfants les plus jeunes. La singularité de l'enfant n'est en général pas le signe d'une pénétration cognitive unique ou d'une vocation philosophique précoce, mais plutôt quelque chose qu'il doit abandonner s'il veut pouvoir entrer dans les démarches épistémiques des adultes.

À cette rhétorique de la singularité s'ajoute le fait que nombre des réformes qui se sont succédé ont eu pour effet, sinon pour objectif, de parvenir à un ajustement entre ce que l'on suppose être les aptitudes moyennes d'une population d'élèves et les programmes. Il semble que la volonté de codifier l'apprentissage, ce qui est demandé aux élèves, en termes de compétences à acquérir ait pris le pas sur la volonté d'inculquer des normes intellectuelles et de réformer les esprits (il convient toutefois de ne pas simplifier à outrance, dans la mesure où les programmes scolaires sont, en général, des formations de compromis qui combinent plusieurs logiques)¹.

1. Il a été fait de la notion de « compétence » un usage à géométrie variable. D'un côté, on rencontre un emploi innocent qui consiste à évoquer des « compétences disciplinaires », d'un autre côté, la notion de compétence a été employée *contre* celle de discipline. Comme un discours radicalement anti-disciplinaire ne manquerait pas de se signaler par son inanité, on en est souvent arrivé à une formation hybride : le substantif

L'idée souvent répétée selon laquelle l'école a, avant tout, une fonction d'accueil et l'inusable slogan plaçant « l'élève au centre » vont dans ce sens¹.

Nous nous sommes livrés ici à ce qu'Austin aurait appelé du « travail de terrain en philosophie ». Et la philosophie consiste souvent à avancer une image contre l'autre. Une métaphore traditionnelle de l'éducation consiste à voir en elle un acte consistant à façonner l'esprit de l'élève comme l'artisan façonne la glaise et lui donne la forme souhaitée. Cette métaphore est, comme toute métaphore, partiellement inexacte. Le maître rencontre à l'occasion chez l'élève une résistance volontaire que n'offre pas la terre du potier. En tout cas, cette métaphore rend maximale sa responsabilité. La métaphore opposée est biologique : l'esprit de l'enfant, à l'image d'une plante, croît et doit être nourri. Le rôle du maître est de donner à la plante qui passe, dans son développement, par des phases inéluctables, une nourriture appropriée. Cette métaphore est de nature à réjouir à la fois ceux qui sont sensibles à l'idée d'étapes obligées de l'évolution mentale que l'on doit connaître pour bien agir sur elle² et ceux qui souscrivent au discours de la singularité que l'on doit cultiver. En tout état de cause, elle tend à réduire la portée de l'intervention du maître, sinon sa responsabilité. Je proposerai pour ma part une autre métaphore : celle des rails. Le rôle

« compétence » s'est alors trouvé marié à l'adjectif « interdisciplinaire ». Le problème est que cet adjectif autorise à son tour une lecture forte et une lecture faible. La seconde consiste à penser que l'interdisciplinarité renforce et présuppose les disciplines. La première est en réalité une version euphémisée et homéopathique du pathos hostile aux disciplines évoqué plus haut.

1. Je dis bien « slogan » car, comme on l'a fait observer, prise au pied de la lettre, la phrase selon laquelle l'élève est au centre du système est trivialement vraie. Mais un slogan ne doit pas être pris littéralement, on doit avoir en vue la force de mobilisation qu'il recèle et les pratiques en réaction auxquelles il est proclamé. La question n'est donc pas de savoir s'il est vrai ou faux. De même, lorsque Claude Lelouch dit « l'aventure, c'est l'aventure », il ne cherche pas à illustrer le principe logique d'identité. Sur les slogans en éducation, voir I. Scheffler, *op. cit.*, chap. 2.

2. À l'image de Spencer autrefois. Cf. *Essays on Education and Kindred Subjects*. Londres, Dent, 1976, p. 52-54.

d'un enseignant est de mettre l'esprit de l'enfant sur des rails. Les rails, on l'aura compris, sont l'image des normes, et d'abord des normes intellectuelles. La responsabilité du maître est à la fois réduite (il n'est pas supposé décider selon son humeur de ce qui est rigoureux et de ce qui ne l'est pas, ni décider de ce sur quoi l'élève exercera plus tard la rigueur qu'il a acquise) et décisive (puisqu'il doit installer ces rails dans l'esprit de ceux qui lui sont confiés).

Cette image nous invite aussi à effectuer un rapprochement. Il y a un lien entre ce qu'on appelle la crise de l'autorité et la difficulté à penser la normativité de l'institution scolaire. Bien sûr, la crise de l'autorité affecte toutes sortes de personnes traditionnellement dépositaires d'une autorité, et pas seulement les maîtres. Mais il me paraît clair que, pour ce qui concerne l'école, s'il convient de récuser certains modèles de l'autorité qui ne sont plus susceptibles d'être acceptés (et ne doivent pas l'être), à l'image de celui qui se nourrit de l'idée que l'esprit de l'élève pourrait être purement et simplement façonné, il convient aussi d'en introduire d'autres, contre ceux qui pensent que toute imposition de norme est illégitime. Éclaircir la place des vertus intellectuelles me paraît aller dans ce sens. Dire que l'on cherche à apprendre aux élèves à être rigoureux ou critiques a ceci d'intéressant qu'on ne prétend pas déterminer entièrement d'avance les objets sur lesquels ils exerceront ensuite leur rigueur et leur sens critique. On ne cherche donc pas à les façonner, ni à les endoctriner, mais à mettre en place en eux des dispositions susceptibles d'infléchir durablement et favorablement leur manière d'aborder les objets les plus divers.

Troisième partie

Les disciplines et le choix des normes

Enseigner la littérature ?

HÉLÈNE MERLIN-KAJMAN*

Jusqu'à quel point la littérature peut-elle faire l'objet d'une discipline scolaire, le français ? Jusqu'à quel point peut-elle en constituer le centre normatif ? Ces questions font écho au débat très houleux – mais trop bref – qui avait agité l'opinion lettrée après la publication, dans *Le Monde* du 4 mars 2000¹, d'une pétition signée par un grand nombre d'universitaires – dont moi-même² – reprochant aux réformateurs d'alors d'« assassiner la littérature » au profit des discours en tout genre et des techniques de communication. Trois ans plus tard, il est peut-être temps de reprendre le débat sur d'autres bases. Je voudrais indiquer quelques pistes de réflexion hors desquelles il me paraît illusoire d'espérer sortir du dialogue de sourds qui se noue trop souvent entre partisans et opposants de la réforme des programmes de français de l'enseignement secondaire, du reste maintenant entrée en vigueur.

On ne peut en effet éternellement se focaliser sur les réformes. La crise actuelle déborde largement le conflit opposant les défen-

* Université de Paris III - Sorbonne nouvelle, Cercle 17-21.

1. « Cette littérature qu'on assassine rue de Grenelle », *Le Monde*, 4 mars 2000.

2. J'avais cependant précisé mon propre point de vue dans *Libération*, « Le temps d'apprendre », 20 mars 2000.

seurs de l'enseignement de la (grande) littérature et les adeptes de l'élargissement de l'enseignement à l'analyse de tous les systèmes sémiotiques. J'ajouterai qu'à mon sens, nous devrions nous interdire d'aborder les problèmes auxquels nous nous trouvons désormais confrontés sans une grande perplexité et une grande prudence : il y va d'une exigence éthique. Et pour ce qui me concerne, je tiens à souligner que, compte tenu du trajet intellectuel qui est le mien, auquel j'associe ma double expérience éducative d'enseignante et de mère, il me paraît impossible de réfléchir un peu honnêtement sur la crise de la culture scolaire sans buter d'une façon ou d'une autre sur la façon dont cette crise me (nous) traverse. Comment sommes-nous pris dedans, comment y participons-nous, que nous le voulions ou non ? La question me paraît incontournable. La crise, si crise il y a – et je fais mien ce diagnostic – ce n'est pas les autres, car elle ne réside pas seulement dans la destruction d'un consensus : c'est, à tout moment, avec nous-mêmes que nous nous surpréons en flagrant délit de contradiction en matière éducative. Du reste, la crise a pour symptôme le désarroi d'un très grand nombre d'enseignants et de parents. Ce désarroi est une boussole à ne pas éluder, un baromètre à ne pas fausser.

Il semble peu douteux que la discipline scolaire « le français » traverse une crise. Mais il ne s'agit pas, cette fois, d'une « crise du français », et les apparences de répétition sont ici trompeuses¹.

1. On sait que ce thème de la « crise du français » agite les esprits à partir de 1906, et l'on doit à Charles Bally un livre du même titre (Charles Bally, *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Neuchâtel/Paris, 1930). Pour Pierre Boutan et Dan Savatovsky, cette « crise » constitue « le paradigme des crises à venir », et Jean-Louis Chiss et Christian Puech considèrent que « ce qui ne cesse de se répéter au travers du thème de la crise des langues », c'est « d'abord et avant tout le ressassement d'un thème idéologique et culturel très puissant, en particulier dans l'imaginaire français ». Ces remarques me paraissent d'une très grande pertinence : le dialogue de sourd est une conséquence de ce paradigme et de sa force de répétition, dont il est donc urgent de sortir pour circonscrire de quelle crise il s'agit aujourd'hui (Pierre Boutan et Dan Savatovsky, « Avant-propos », dans Pierre Boutan et Dan Savatovsky (dir.), *La crise du français*, *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 118, avril-juin 2000, p. 140 ; Jean-Louis Chiss et Christian Puech, « De l'usage de la crise en matière linguistique : Charles Bally et *La crise du français* », dans *ibid.*, p. 224).

D'abord, si on interrogeait les enseignants de français aujourd'hui, on s'apercevrait sans doute qu'une fois posées des évidences très générales du type, *il faut faire acquérir aux élèves une certaine maîtrise de la langue*, ils ne partagent ni la même conception des fins de leur enseignement, ni les mêmes définitions de son objet : qu'est-ce qu'une langue ? Qu'est-ce qu'un texte ? Qu'est-ce que la littérature ?

Mais elle est en crise sous un autre rapport encore. Elle constitue comme l'abrégé et le foyer de la crise de la culture scolaire, son lieu de départ et d'arrivée si l'on veut, ce qui au fond n'est pas étonnant puisque avec cet enseignement quelque chose se décide du rapport à la parole, au langage. Or, aussi minimal que puisse devenir un jour le concept d'éducation, par exemple sous l'influence de thèses comme celles de Peter Sloterdijk¹ qui semblent actuellement séduire un grand nombre d'enseignants, il faut admettre que le langage n'est pas inné (ou du moins, pour ne pas entrer dans les débats internes à la linguistique, pas immédiatement donné) : qu'il s'apprend, donc qu'il se transmet. Définir le rapport optimal de l'homme au langage, c'est déjà définir le premier comme sujet possible de connaissances et sujet politique, comme tout le monde le sait depuis Aristote².

Enfin, la discipline du français me paraît en crise pour une autre raison encore. Elle est sans doute le lieu névralgique de la crise de la culture scolaire cette fois entendue dans le sens le plus large possible comme y invite une phrase de la présentation du colloque :

« [...] cette crise n'est pas simplement à rapporter aux « évolutions » récentes, spontanées ou provoquées, de notre système

1. Peter Sloterdijk, *Règles pour le parc humain*, Paris, Éd. Mille et une nuits, 2000. Pour une discussion de ce texte, cf. mon livre, *L'excentricité académique. Littérature, institution, société*, Paris, Les Belles Lettres, 2001.

2. Hervé Boillot montre ici même comment l'enseignement actuel de l'instruction civique, qu'on peut à peine définir comme une discipline puisqu'il prétend subsumer toutes les disciplines, est fondé sur une conception « organisationnelle » du débat, ce qui rencontre l'accent mis également sur l'argumentation dans l'enseignement actuel du français.

d'enseignement. Au-delà de ces évolutions se joue sans doute une transformation majeure de l'expérience publique et privée de l'éducation [...]. »

Car il existe un espace d'intersection, d'échange actif qui attise la crise de l'une et l'autre éducation, publique et privée : la production culturelle extrascolaire, évoquée hier par Pascal Ory. Elle a pour trait distinctif de façonner l'imaginaire social de l'école. Pascal Ory donnait l'exemple d'*Harry Potter*. Exemple en effet très éclairant qui semble devoir interdire de séparer, aussi résolument que le fait André Chervel ici même, la culture de la « société globale », et la culture scolaire que l'histoire de l'institution et des disciplines aurait presque totalement autonomisée. Il est clair que si une telle autonomie a jamais existé, elle est aujourd'hui plus que problématique.

Sans même évoquer la publicité donnée à cette fable par le cinéma, il faut noter qu'un très grand nombre de lecteurs adultes se sont mis à lire *Harry Potter*, et pas seulement pour connaître ce que lisent leurs enfants, mais par goût personnel. Parallèlement, la série romanesque est entrée dans le corpus des ouvrages susceptibles d'être étudiés en classe – et de fait déjà étudiés par certains enseignants. Ce phénomène nous conduit à appréhender un trait singulier de l'enseignement du français : au cours de français, l'école se regarde elle-même sans cesse par le biais de la littérature, une littérature qui n'est produite ni par, ni pour l'école.

Autrement dit, la littérature – et je prends ici le terme dans sa plus grande extension possible – va et vient entre l'intérieur et l'extérieur de l'école et rend poreuses ces frontières à un degré probablement inédit. Car d'une part, le corpus des ouvrages étudiés en classe était autrefois un corpus « classique », c'est-à-dire constitué d'auteurs morts consacrés par une postérité minimale, si bien qu'une frontière était au moins posée entre intérieur et extérieur de l'école par l'intermédiaire de la frontière entre passé et actualité. D'autre part, si le phénomène de spécularité critique qui se produit lors de l'étude scolaire d'un livre portant sur l'école n'a certainement pas attendu *Harry Potter* pour exister (souvenons-

nous de l'éducation de Gargantua), *Harry Potter* le réalise à une échelle sans précédent à cause de la mondialisation du marché culturel.

Un autre phénomène contemporain, également inédit dans son ampleur, accroît cette porosité qui fragilise très vraisemblablement la « culture scolaire ». Aujourd'hui, peu d'enfants arrivent à l'école sans aucun contact préalable avec le livre. Ce n'est pas l'école qui introduit à la lecture « littéraire », mais la famille¹, la nourrice, la crèche.

Or, cette littérature de jeunesse destinée aux enfants qui ne savent pas encore lire présente parfois un aspect très paradoxal. Bon nombre de ces livres pour tout petits mettent leurs jeunes lecteurs en présence d'un discours parodique, ou burlesque, et d'une satire des figures éducatives. La crise commence peut-être là, en amont de l'école, l'enveloppant. Elle est même notre nouveau mode d'être. Par le biais de ces lectures, l'éducation que nous donnons aux enfants s'accompagne immédiatement de sa critique ou de la présentation de ses zones critiques, tandis que parallèlement, la transmission de la langue s'accompagne aussi de la transmission de son état ou de ses zones critiques : calembours, devinettes, équivoques, etc., la série du *Prince de Motordu* écrite par Pef en étant l'exemple le plus connu.

Deux livres très récents, qui rencontrent un grand succès selon le témoignage des libraires, illustrent l'importance prise, dans l'éducation, par la satire de l'éducation.

Son titre l'indique, *Comme papa*² convoque, pour en renverser la structure, le topos éducatif par excellence, celui qui donne le père en exemple au fils. Le lionceau énumère ce qu'il sera ou fera quand il sera grand « comme papa », mais le texte contraste avec l'image

1. Il me semble observer qu'un grand nombre de parents ou de grands-parents qui ne sont pas eux-mêmes des lecteurs offrent cependant des livres aux enfants en bas âge et les leur lisent à haute voix. Aussi le destinataire visé de cette littérature de la prime enfance, celui qu'il faut séduire, est l'adulte lecteur bien plus que l'enfant.

2. David Melling, *Comme papa*, La Renaissance du livre, 2003.

qui met en scène l'échec de l'exemple fourni par le père, un père tour à tour ridicule, peureux, impuissant.

*Comment élever son papa*¹ fournit un cas nettement plus élaboré et subtil, plus littéraire. Véritable détournement du livre d'emblèmes, puisqu'à chaque image correspond une courte séquence narrative décrivant une situation type suivie de la sentence qu'elle illustre, il constitue une parodie du discours éducatif et de la littérature morale en procédant à son inversion actancielle burlesque. Si l'image repose sur la disproportion entre la taille du père et celle du fils, ce qui donne au père l'allure d'un tyran ou d'un ogre et inscrit la dissymétrie éducative dans un rapport de force, en revanche, le texte donne au fils la supériorité intellectuelle, ce que l'expression des visages annonce en fait dès l'image : certes, le père est très grand et le fils très petit, mais le visage du père reflète la passion (peur, colère, honte, douleur, etc.), tandis que sur celui du fils se lit la sérénité éthique de l'autorité bien comprise.

La première leçon énonce le fondement même de l'éducation :

« On n'a qu'un papa. Comme il n'est jamais parfait, il est indispensable d'être informé sur les façons de bien l'éduquer.

UN PAPA BIEN ÉDUQUÉ EST UN PAPA SANS PROBLÈME² »

La deuxième peut se lire comme une leçon d'insolence tout autant que comme une dénonciation de la violence et de l'illégitimité de la parole d'autorité. L'image représente un père hirsute, écarlate, ouvrant une bouche hurlante en direction de son fils impavide, qu'il tient pourtant *dans sa main* comme on tient une figurine :

« Quand mon papa crie pour obtenir ce qu'il veut, je lui dis : « Tu peux crier plus fort ? Je ne t'entends pas. » Ou bien : « Oh ! qu'est-ce que j'ai peur ! » Vexé, il s'arrêtera net.

ON NE DOIT JAMAIS SE LAISSER IMPRESSIONNER
PAR SON PAPA »

1. Alain Le Saux, *Comment élever son papa*, Paris, Payot & Rivages, 2003.
2. J'ai choisi de rendre par les italiques le changement de couleur des caractères d'imprimerie de la sentence, qui s'écrit en rouge.

Et le livre se clôt sur un emblème qui relie l'image du père allongé sur le canapé et cajolé par toute la famille, fils, fille, femme et chien, à la situation et à la sentence suivantes :

« Quand mon papa me demande : « Est-ce que tu m'aimes ? » Je lui réponds : « Mais oui, bien sûr. »

UN PAPA HEUREUX, C'EST MIEUX »

Cette fois, subrepticement, la parodie du discours éducatif et la satire de l'éducation se sont effacées. Il est en effet difficile de faire correspondre ici l'ensemble formé par l'image, le récit et la sentence, à une situation éducative vraisemblable : à la question « Est-ce que tu m'aimes ? », quel parent répond habituellement à son enfant qu'il l'aime *pour* le rendre heureux ? La dernière vignette communique donc un conseil donné directement, et presque sérieusement, au fils, conseil qu'on pourrait qualifier de *machiavélique*. Mais c'est au profit du sujet, pas du Prince : comme un monarque absolu, le père doit être *flatté* pour que sa tyrannie soit désamorcée. Ultime leçon discursive d'un livre qui a en fait présenté la parole essentielle-ment dans sa dimension rhétorique de manipulation¹.

Et tel est du reste le message commun aux deux livres : c'est en tant que monarque détrôné (détrôné par le fils, à ceci près que le livre est lu à l'enfant *par tel ou tel éducateur*, père, mère, etc.) que le père peut être aimé du fils : à proportion de sa nullité, de son incapacité.

Or, comme j'ai essayé de le montrer dans mon livre *La langue est-elle fasciste ?*¹, un message analogue est amplement porté par l'enseignement actuel du français. De nombreux textes et exercices

1. Encore une fois, il s'agit cependant d'un livre très (trop) subtil, car les situations et les discours éducatifs qui font l'objet de la satire et de la parodie ne sont pas qu'autoritaires : sont aussi représentés ceux, typiques de notre époque, où l'autorité est au contraire effacée au profit d'une sorte de démagogie à l'égard de l'éduqué : « Quand mon papa me montre ses dessins, je lui dis toujours que c'est très bien. Un papa a besoin d'être encouragé. » « Quand mon papa regarde une émission débile à la télévision, je ne le lui interdis pas, mais j'essaie de savoir pourquoi ça l'intéresse. Il vaut mieux un papa moyen qu'un papa malheureux. » À se demander s'il s'agit *vraiment* d'un livre pour tout petits...

privilégient la part agonistique du langage, ce qui explique le succès de la linguistique pragmatique dont le corrélat est le privilège accordé dans les exercices écrits à l'argumentation et à la rhétorique. Le langage est présenté comme une arme dont dispose le sujet de l'énonciation pour imposer ses présupposés à son allocutaire, et toute interlocution dessine donc un champ de bataille où il vaut mieux parler le premier que le second, mais aussi avoir le dernier mot et même parler seul et réduire l'autre au silence ou à l'exécution de l'acte en vue duquel le locuteur lui parle, plutôt que se trouver récepteur, ou spectateur d'un discours. Le sujet d'invention donné aux élèves de seconde à l'occasion du test de français d'évaluation nationale reste à cet égard emblématique. Une image mettait face à face, dans un laboratoire, un savant qui tenait par la queue un rat-cobaye, et un rat noir géant futur sujet du discours inventé par l'élève : « En trois arguments, l'animal développe une critique qu'il adresse au savant et qu'il achève par : "Tel est pris qui croyait prendre !" »² Le langage est action, donc il faut en être l'acteur, telle pourrait se résumer la formule qui résume les convictions d'un grand nombre d'enseignants, de concepteurs de manuels, de chercheurs aussi. Ce point de vue, tout de même assez peu original, n'aurait donc en soi rien de particulièrement remarquable s'il ne fallait pas entendre que par là, les adeptes de cette idée sont convaincus de son caractère subversif, et s'y attachent donc de façon quelque peu acharnée : car ils entendent en fait par là que le langage n'est *qu'*action, ou encore, qu'il n'est jamais « innocent », et que, même lorsqu'il semble seulement informer, décrire, exprimer, établir la communication, se prendre lui-même pour objet (je reprends ici à dessein les fonctions de Jakobson), il ne cherche qu'à agir sur l'allocutaire, c'est-à-dire à limiter subrepticement sa liberté.

L'enseignement de la littérature sert alors de prétexte à une véritable *éducation* par la méfiance. D'un côté, de très nombreuses lectures permettent de représenter des situations où l'on voit le langage

d'autorité fonctionner comme des pièges parfois mortels pour l'enfant ; parallèlement, de très nombreux exercices d'écriture visent à le mettre en situation de renversement réel ou potentiel de ce pouvoir tyrannique, comme s'il s'agissait de l'inciter à oser prendre la parole, oser revendiquer ses droits, oser se rebeller. C'est ainsi que dans *Méthodes et activités littéraires*, un manuel destiné aux classes du lycée, on trouve, dans les exercices d'accompagnement de la leçon consacrée à l'écriture autobiographique, un extrait de *L'herbe d'oubli* de Louis Guilloux¹. Le narrateur enfant y raconte un souvenir de classe, celui d'une interrogation orale portant sur la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* dont les articles sont du reste accrochés au-dessus du tableau. Les élèves doivent les apprendre par cœur. Le matin où il est interrogé, le narrateur enfant n'a pas appris sa leçon. L'instituteur, M. Lefèvre, le fait venir sur l'estrade et lui fait lire les articles à genoux en ponctuant sa lecture de violentes taloches :

« Troisième article. Troisième taloche. Enfin :

— Lève-toi ! Retourne à ta place. Et tâche de ne pas pleurnicher ! J'espère que tu t'en souviendras ? Citoyen ! »

Dans *L'herbe d'oubli*, l'autobiographie, fragmentaire, fait alterner des éclats de souvenirs et des commentaires nostalgiques : le monde est divers, changeant, parfois injuste, parfois généreux, selon un clivage de classe assez net qui privilégie une lecture de la société en termes de dominants et de dominés. La scène de la récitation, dont la deuxième partie seule est reproduite dans le manuel, est d'autant plus frappante qu'elle est détachée entre deux blancs typographiques et ne fait l'objet d'aucun commentaire immédiat. Sa force repose sur le contraste entre son évidente valeur démonstrative et pourtant, l'indécidabilité, ou la plurivocité de sa signification. En effet, M. Lefèvre, ami du père du narrateur, est sympathisant communiste comme lui. L'enfant a une main mutilée par la tuberculose, il ne peut devenir ouvrier, et avant d'entrer dans la

1. *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, société*, Paris, Le Seuil, 2003.

2. Pour l'analyse de ce test, cf. *La langue est-elle fasciste ?*

1. *Méthodes et activités littéraires. Français Lycées*, dir. Alain Pagès, Paris, Nathan, 2001, p. 145.

classe de M. Lefèvre pour préparer le certificat d'études, ce dernier et son père commentent devant lui la façon dont on oriente trop vite les enfants vers l'atelier. M. Lefèvre explique à Louis « avec grande douceur » qu'il peut devenir employé : il suffit qu'il s'applique à l'école¹. La leçon d'instruction civique² illustre donc l'attachement paradoxal de M. Lefèvre aux droits de l'homme et sa méthode pour rendre un enfant d'ouvrier digne des études et de la citoyenneté républicaine et l'aider à sortir de son destin social. Ce sera du reste sur les conseils de M. Lefèvre que l'enfant se « présentera aux bourses » et qu'ayant réussi, il pourra poursuivre ses études. Et plus tard, au lycée, quand un professeur de maths le jugeant paresseux lui dira : « N'oubliez pas que vous êtes boursier », le narrateur enfant, humilié par la remarque, se souviendra de M. Lefèvre : « Où étaient les bonnes taloches républicaines de M. Lefèvre ? Celles-là ne faisaient pas de mal³. »

Décontextualisée, transférée dans un manuel scolaire, la scène des « taloches républicaines », révoltante, acquiert ainsi une toute autre valeur que dans l'autobiographie : on y entend une dénonciation univoque, rigide, ce qui débouche finalement sur le contresens comme l'indiquent les questions adressées aux élèves à propos de l'extrait : « Pourquoi, selon vous, l'auteur a-t-il retenu cette anecdote scolaire dans son récit autobiographique ? Les éléments biographiques ci-après confirment-ils certaines de vos hypothèses ? » Car voici la courte notice biographique fournie par le manuel :

« Louis Guilloux (1899-1980) a situé la plupart de ses œuvres dans sa ville natale, Saint-Brieuc. Fils d'un militant socialiste, il se mêle, fort jeune, aux luttes populaires. En 1927, il publie son premier roman, *La Maison du peuple*. Il accepte d'être le secrétaire du premier Congrès mondial des écrivains antifascistes, en 1935, année où paraît *Le Sang noir*. »

1. Louis Guilloux, *L'Herbe d'oubli*, Paris, Gallimard, 1984, p. 68-69.
2. *Ibid.*, p. 71-72.
3. *Ibid.*, p. 136.

Aucune mention, donc, des éléments biographiques permettant de situer véritablement l'extrait et de comprendre la nature républicaine, émancipatrice, de la taloche de M. Lefèvre, au moins dans l'intention du texte d'origine. Ainsi les élèves (et les enseignants qui n'auraient pas lu *L'Herbe d'oubli*) se trouvent-ils au contraire invités à s'indigner et à comprendre la scène comme une critique de l'hypocrisie bourgeoise de l'école. L'exercice prend place dans la section intitulée « De la lecture à l'interprétation ». La littérature est réduite au message, un message, en l'occurrence, proprement contrefait.

Dans le même manuel, le chapitre portant sur le roman et la nouvelle propose, dans les pages consacrées aux exercices, un extrait de *Mateo Falcone* de Mérimée. C'est le récit de l'exécution de Mateo par son père : échange dialogué entre le père et le fils suppliant ce dernier de l'épargner, coup de feu, arrivée de la mère. On donne ce sujet aux élèves : « Imaginez cette fin sous la forme d'un discours rapporté à la 1^{re} personne : le récit sera fait soit par Mateo lui-même, soit par son épouse [*sic*], à votre choix. »¹

On voit bien ce que l'exercice isole : le droit de vie et de mort du père sur son fils, le pouvoir patriarcal sous sa forme hyperbolique, atroce. L'exercice soustrait le texte à son exotisme barbare d'un autre âge et force le lecteur à renoncer au plaisir propre au fonctionnement de la fiction, à quitter le « fauteuil » de la lecture pour devenir acteur. Une certaine définition de la littérature est ainsi privilégiée, par rapport à laquelle l'exercice opère une révolution brechtienne. Il ne sera pas dit qu'un enfant lise cette scène passivement, risquant de s'identifier à Mateo sur un mode pathétique, d'incorporer l'obéissance à la figure paternelle, la soumission à la force. Par un forcing subjectif, l'« écriture d'invention » place les élèves, contraints d'éprouver « à la 1^{re} personne » l'horreur de la situation, en position de lutte : car on imagine mal qu'on attende d'eux une tirade de respect sublime comme Isaac parlant à Abra-

1. *Méthodes et activités littéraires*, op. cit., p. 120-121.

ham ou Iphigénie s'adressant à Agamemnon¹. Même si l'issue est connue, il leur faut – désespérément – trouver les mots qui pourraient *sauver* la victime...

Si l'on admet qu'une perspective commune sous-tend ces exercices et les livres *Comme papa* et *Comment élever son papa*, on comprend qu'il faille détronner les pères et littéralement les neutraliser pour pouvoir les aimer. L'instituteur, le professeur, constituant les relais symboliques de cet antique pouvoir, il convient donc aussi de les destituer. En 1971, Marguerite Duras fait paraître un livre pour enfants intitulé « *Ah ! Ernesto* » où l'on voit un enfant refuser d'aller à l'école parce qu'il ne veut pas apprendre ce qu'il ne sait pas². Le texte met en scène des parents partagés entre l'exaspération et la satisfaction admirative, l'enfant dont on doit comprendre qu'en fait, il *sait* déjà en vertu d'une sagesse venue de son humanité rebelle, et le maître d'école, profondément stupide. Il s'agit d'une violente satire de l'institution scolaire, associée au colonialisme brutal :

« La maman d'Ernesto et Ernesto, eux, regardent le matériel scolaire :

Le pousse-pousse. Le train. La rose. Le papillon. La terre...

... Le Président. Le Nègre. Le Chinois. L'Homme.

— Alors ? conclut encore le maître : on refuse de s'instruire ?... (...).

Le maître pointe alors son doigt sur la photo du président :

— Et lui alors ?... hurle le maître. Qui c'est, lui ?... Hein ?...

1. Dans cette séquence, à cet exercice succède celui-ci : « À partir du fait divers suivant, vous rédigez une nouvelle : elle sera racontée par un narrateur à la 3^e personne, l'action sera concentrée (sans aucune digression), et les personnages principaux peu nombreux. "Les recherches concernant la disparition d'un enfant de 9 ans et demi, disparu samedi de son domicile familial à Alès dans le Gard, n'ont toujours pas abouti." » L'élève est sans doute très libre d'imaginer l'histoire la plus rocambolesque possible. Mais enfin, les deux hypothèses qui viennent immédiatement à l'esprit pour expliquer la disparition de l'enfant sont le crime ou la fugue : autant dire que si l'élève veut sauver l'enfant, il lui faut imaginer (et justifier ?) la fugue...

2. « *Ah ! Ernesto* », texte de Marguerite Duras, images de Bernard Bonhomme, Un Livre d'Harlin Quist, Ruy-Vidal-Quist, 1971 (je remercie Claire Badiou-Monferran de m'avoir signalé cet ouvrage).

Ernesto regarde attentivement derrière ses lunettes mais il se trompe et voit le Noir :

— C'est un bonhomme, dit-il.

— Et ça ?... supplie la mère en montrant le papillon orange et bleu épinglé dans sa boîte vitrée, Ernestino, dis ce que c'est. Au moins ça.

— Un crime, répond Ernesto. C'est un crime ! »

Tous ces exemples¹ semblent montrer qu'aujourd'hui, dans un mouvement – *sans doute gravement décalé*² – de généralisation des positions *subversives* de la modernité, nous, adultes, nous voulons transmettre aux enfants un message de liberté active, les émanciper d'une aliénation constitutive due à leur place dans la chaîne des générations (et dans l'histoire ?), à leur infériorité physique, à leur dépendance culturelle. D'où l'importance, dans ces textes, de la satire, de l'ironie, du burlesque et de la parodie.

Mais à ce point de la réflexion, il faut bien convenir que nous sommes très loin du débat initial opposant les défenseurs de la littérature et ceux de la communication. Car il s'agit là de procédés d'écriture (genre, figure, registre, peu importe) à juste titre élucidés dans les études littéraires. Et il ne fait aucun doute que les textes que nous venons de présenter appartiennent à la littérature. C'est sans doute moins apparent pour ce qui concerne *Comme papa* et *Comment élever son papa*, encore que ce dernier se présente, nous l'avons dit, comme le détournement d'un livre d'emblèmes. Et il n'est pas difficile de montrer l'identité symbolique du personnage d'Ernesto refusant d'aller à l'école (il réapparaît du reste dans *La Pluie d'été*), et de celui de l'enfant refusant de traduire *Moderato cantabile* lors de sa leçon de piano au début du roman du même titre de Marguerite Duras, livre qu'on peut du reste lire à certains

1. Cf. d'autres exemples dans mon livre, *La langue est-elle fasciste ?*, op. cit.

2. Et même doublement décalé : d'abord, parce que la génération de Mai 68 avait face à elle une autorité parentale, scolaire, réellement oppressive ; ensuite, parce qu'une subversion *généralisée* n'est plus une subversion, mais une idéologie majoritaire particulièrement insidieuse dans la mesure où son *ordre* est invisible.

égards comme une satire de la vie bourgeoise et l'éloge de la transgression de toutes les normes.

Enseigner la littérature est donc tout à fait compatible avec un message antiscolaire et même antilittéraire, tout à fait compatible avec « la crise de la culture scolaire » : le personnage du Pédant l'atteste, la littérature s'est écrite plus souvent *contre* l'enseignement des lettres qu'en conformité avec lui. Et lorsque Barthes, dans *Plaisir du texte*, constatait que le rapport « entre le plaisir du texte et les institutions du texte » était « très mince »¹, avait-il vraiment tort ?

Et pourtant, on l'enseigne, on doit l'enseigner, parce que c'est la seule façon de la transmettre le plus largement possible. C'est donc que la littérature a une vertu éducative précisément en ce qu'elle déborde toute institution. Mais le paradoxe est le suivant : la grande entreprise de désacralisation à laquelle s'était consacrée la modernité, et dont nous venons d'évoquer quelques effets, s'est accompagnée au contraire d'une très forte ré-institutionnalisation de la littérature, qu'on n'arrive du reste plus à faire valoir sinon comme *patrimoine culturel*. L'appréhension essentiellement rhétorique de la littérature la réduit à un métier : l'écrivain-artisan produit un texte que l'on peut analyser selon ses composantes, avec les outils méthodologiques de l'analyse poétique interne ; et professionnellement, il s'inscrit dans un trajet social, un « champ », dont on peut également décomposer la structure selon les principes de l'analyse sociologique externe. Or, cette rationalisation donne à l'enseignement du français une cohérence sans précédent. On en arrive donc à ce constat pour le moins surprenant : la volonté de désacraliser tout discours d'autorité a transformé l'enseignement de la littérature en une discipline au contraire très normée, sans doute plus normée qu'elle ne l'était lorsque j'étais moi-même élève, où des qualités de style, le bien dire élégamment orné et logiquement composé, étaient valorisées au détriment de l'analyse conceptuelle rigoureuse.

1. « Quel rapport peut-il y avoir entre le plaisir du texte et les institutions du texte ? Très mince » (Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, 1973, p. 95).

Revenons au manuel *Méthodes et activités littéraires*. Il insiste, dans sa dernière édition, sur son adaptation aux nouveaux programmes de français, rapidement présentés dans un encart limitaire. De fait, il comprend des chapitres portant sur « les conditions de l'écriture », le « manuscrit » et l'« imprimé », « l'œuvre et son public », et deux parties entières sont consacrées la première aux « stratégies de l'argumentation » et l'autre au « discours de l'image ». Je me souviens d'avoir pris connaissance de sa première édition en 1983¹. Je l'ai fait acheter à mes élèves du lycée de Lillers (Pas-de-Calais) la même année où j'ai décidé de leur faire étudier, en lecture suivie, *Moderato cantabile* précisément et *L'établi* de Robert Linhart. C'était un choix peu orthodoxe et plutôt rare à l'époque : mais j'enseignais alors comme on milite, et c'est bien la raison pour laquelle j'ai inscrit ma réflexion, en introduction, dans l'horizon d'un désarroi que nous sommes, je pense, nombreux à partager. Je ne renie de fait aucun de ces choix-là, même si un grand nombre des convictions qui m'animaient (comme tant d'autres) n'ont vraiment pas porté les fruits que nous en escomptions : ils témoignaient cependant aussi d'un certain enthousiasme à l'égard de la littérature – du *texte* –, d'une certaine effervescence critique, qui se sont trouvées totalement noyées dans l'institutionnalisation pédagogique de certains présupposés doctrinaux.

Ce qui est sûr, c'est que, dans ce manuel, y compris dans sa version actuelle, je retrouve, à l'égard de la discipline, une somme de décisions théoriques que je serais assez prête à continuer à soutenir. Car tous les acquis de la nouvelle critique s'y trouvent condensés. Et l'on ne peut guère nier leur caractère éminemment formateur. Montrer que les textes obéissent à une série de règles et sont donc descriptibles de façon systématique, neutre, objective, rend attentif, aiguise l'intelligence, fournit des outils d'analyse. Il ne me semble pas illégitime que la discipline « littéraire » se donne pour objet cet

1. Alain Pagès et Joëlle Pagès-Pindon, *Le Français au lycée : manuel des études françaises, langues, formes littéraires, exercices du baccalauréat, techniques de l'expression*, Paris, Nathan, 1982.

ensemble complexe de pratiques réglées qu'on appelle « les discours » et dont il est peu douteux que la littérature (ne) constitue (qu')un genre. Par exemple, apprendre à un élève à adopter une distance critique à l'égard d'un message publicitaire me paraît tout à fait souhaitable, même si, en fin de compte, cela devrait nous poser quelques questions, quelques vingt ans après qu'une telle utopie critique a germé dans nos têtes. En effet, si la lutte contre la publicité continue à n'avoir pour théâtre que la classe de français, elle n'a pas la moindre chance de produire un jour des effets concrets. Doit-on aller jusqu'à inverser la proposition, et se demander : est-ce que la critique, pour avoir prétendu commencer dès la classe de français, ne se serait pas condamnée à ne jamais en sortir – à devenir, strictement parlant, un *exercice d'école* ?

Consacré à l'enseignement de l'analyse des discours et des images, *Méthodes et activités littéraires* est un manuel remarquablement fait, et d'une très grande honnêteté intellectuelle. Il ne trahit sa neutralité que discrètement, et peut-être de façon involontaire : les textes que j'ai cités ne semblent pas illustrer un principe d'organisation, un parti pris systématique dans le choix des extraits. Sa position scientifique est évidente : elle a pour contrepartie, *de ce fait et pour ce faire*, d'exiger des élèves une pratique totalement désinvestie de ces mêmes systèmes sémiotiques. Trois aspects sont à cet égard dignes d'être interrogés.

Multipliant les exemples dans un but de rendement pédagogique évident, le manuel fournit des extraits de longueur inégale mais tendanciellement courts ou même très courts. La littérature est décomposée pour être offerte à l'analyse, réduite à un patchwork, et le manuel ressemble assez à un kit de formation rapide. Il repose en effet sur une très grande exigence d'exhaustivité, forcée du coup pour se réaliser de parer au plus pressé, comme s'il s'agissait d'acquérir une compétence en accéléré. Une compétence, plus qu'une culture : il est manifeste qu'une certaine idée de la culture comme innutrition se trouve ainsi abandonnée.

Les textes burlesques, ironiques ou parodiques se trouvent sur-représentés, ce qui équivaut à la valorisation de l'attitude corres-

pondante, comme dans *Comme papa* ou *Comment éduquer son papa*. Mais à côté d'une raison de goût ou de décision idéologique, cette surreprésentation a une raison fonctionnelle : la parodie ou le retournement burlesque font précisément acquérir très vite une compétence, grâce à la clarté critique de l'antithèse. Rien ne fait plus rapidement apparaître la norme esthétique, la structure, la convention générique d'un texte, que sa parodie. Cela permet de les appréhender d'un coup : la parodie réduit en effet un texte à son fonctionnement. Elle est donc paradoxalement opératrice de normes, au moment même où elle les transgresse. La parodie représente ainsi une formidable économie pédagogique qui joue là encore contre la culture conçue comme innutrition. Mais cela a un coût, qui peut passer inaperçu. Le texte parodique vient toujours en second, ce qui place implicitement l'*autorité* du côté du texte premier. Ainsi se trouve désamorcé l'effet propre à ce premier texte ; et ignorée la violence du second en même temps que se trouve effacée *sa tradition*. Le texte parodique apparaît toujours comme un exploit, un geste singulier dressé contre les normes. Son plaisir est immédiat, c'est celui de la destruction allègre. Elle produit une illusion de surgissement, de nouveauté : comme si détruire était toujours détruire ce qui précède, donc un geste sans passé. On oublie d'une part sa facilité – du reste les grands textes parodiques ne sont jamais réductibles à une économie de simple renversement – d'autre part *sa récurrence dans l'histoire* : un auteur de parodie n'a, en fait, rien de forcément très singulier ni d'héroïque, car la parodie, le rire burlesque sont de très vieux genres.

Enfin, conformément à l'esprit des réformes, la neutralité scientifique du manuel repose sur le présupposé que la littérature est une convention sociale, une institution avec ses normes variables, relatives à une époque historique et l'état de son économie, la forme de son gouvernement, l'attente de son public : d'où l'inutilité, l'injustice même du jugement de valeur. Mais là encore, ce présupposé « neutre » rétroagit sur la réception vivante des textes littéraires pour la neutraliser. Ce qui se trouve de fait censuré – inhibé, intimidé –, c'est l'intensité de la réaction subjective à la réception d'un

texte, la lecture naïve et ses effets d'identification. Du reste, les débats sur le plaisir, le beau et le sublime sont absents du manuel. L'exemple de Mateo Falcone le prouve de façon très ambiguë : l'exercice d'écriture coupe court à la violence pathétique du texte et à la jouissance particulière qu'il cause, et la technicité de la consigne est supposée en vaincre le tragique.

En présentant l'école comme ce dont on doit faire la satire et le texte littéraire comme ce dont, tôt ou tard, un auteur facétieux écrit une parodie, on donne à la culture dans son ensemble une valeur agonistique où, à la norme donnée comme première historiquement, s'oppose la liberté de sa transgression, supposée seconde. Outre que la logique du normal et de l'anormal ainsi dessinée est tout à fait contestable, non moins du reste que la définition implicite de la liberté qui s'y donne à lire, l'opposition a ceci de désastreux qu'elle écrase au passage un grand nombre de jeux de langage, ou de jeux du sens, ainsi que leurs plaisirs propres. La réduction de l'écriture à cette double polarité ignore en particulier les effets métaphoriques, non calculables, indéterminés, de la littérature (et du reste, du langage en général) dont on peut pourtant considérer que grâce à eux peut s'ouvrir une pratique moins agressive de la liberté.

Aussi est-il très important d'affirmer la valeur très singulière de la littérature, digne d'être enseignée pour plusieurs raisons dont aucune ne doit être sacrifiée, même si ces raisons ne s'harmonisent pas et rendent la discipline moins homogène, et donc plus délicate à enseigner, qu'on pourrait le souhaiter.

La littérature n'a cessé d'interroger, de multiples manières, les normes, l'ordre social, moral, la rationalité, les dogmes, les coordonnées spatio-temporelles, bien au-delà du cas particulier de la parodie ou de la satire : si Œdipe, Hamlet, Chimène, Don Juan, Rastignac, Mme Bovary, les frères Karamazov, si Dante, Pétrarque, Baudelaire, Apollinaire, Faulkner nous concernent – et je cite un peu au hasard –, ce n'est pas parce que les œuvres qu'évoquent ces noms constituent un corpus canonisé par une culture, une société, mais pour des raisons structurelles qu'il n'est nul besoin de sacraliser pour les faire valoir : ces œuvres nous rapportent les uns aux autres en faisant pré-

cisément geste vers le boitement de nos vies, ce par quoi elles ont du mal à s'articuler pacifiquement dans le tout social. En ce sens, la littérature entretient un rapport étrange avec tout savoir constitué : il peut bien y avoir un savoir sur la littérature, il n'empêche qu'elle naît des apories du savoir comme de celles du pouvoir. Il peut bien exister une sociologie, une histoire de la littérature, une poétique qui relève les normes esthétiques et les codes génériques dans lesquels s'inscrivent les œuvres, ces disciplines, importantes sur le plan intellectuel, ne peuvent prétendre rendre compte de la littérature qu'à condition de circonscrire précisément l'espace de sens qui échappe à leur maîtrise. Dans sa grande diversité et à condition qu'on preserve la polysémie de chaque texte – ce qui suppose d'encourager lectures *in extenso* ou d'extraits longs – et qu'on respecte la discordance des genres, des registres, des mouvements, la littérature constitue par là un médium assez miraculeux qui, grâce aux projections imprévisibles des lecteurs, peut faire la jonction entre l'intimité dans ce qu'elle a d'inviolable et l'horizon du commun : elle désingularise sans cesser d'individualiser.

La discipline scolaire du français a donc ce privilège heureux de pouvoir, grâce au corpus des œuvres littéraires, s'inscrire dans un double horizon :

Comme toute discipline, elle peut transmettre des normes, linguistiques notamment ; et, par sa dimension technique, fournir aux élèves matière à exercer leur intelligence, leur logique, permettre de leur transmettre une arme critique, celle de l'analyse des discours.

Mais parce que la littérature représente, sur un mode qui lui est spécifique, un représenté intraduisible autrement – parce qu'elle excède le champ des savoirs et des pouvoirs, comme nous disions –, elle communique une expérience qui empêche les normes de fonctionner comme un verrouillage de la subjectivité. La littérature déborde toute institutionnalisation de la vie sociale et conduit au contraire à comprendre que les normes ne sont pas une programmation sans reste de la vie de l'individu en société : car c'est tout à la fois ce qu'elle dit et ce qu'elle opère.

Un des défis de notre présent, on le répète assez, c'est la massification de l'enseignement, notamment l'intégration des élèves provenant de l'immigration récente. Cette intégration, qui passe bien souvent par l'abandon de la langue maternelle, l'arrachement à une communauté protectrice, représente une souffrance qu'il serait non moins injuste d'ignorer que de vouloir la supprimer. En revanche, la lecture littéraire non réduite à son pôle oppositionnel (non expurgée de lui non plus, même s'il faudrait en montrer la violence, combien il risque d'amplifier la souffrance de leurs me paraît propre à aider les individus, dans la singularité de leurs trajets, à se frayer un chemin, à s'établir dans le langage, dans la société.

La littérature en effet dit, sur un mode expressif, c'est-à-dire sans que cela fasse l'objet d'un message explicite ou immédiat, qu'un tel établissement, qu'une telle demeure ne sont jamais totalement stables, enracinés, heureux, pour qui que ce soit. Pour ne prendre qu'une figure, celle de l'exil, son ancienneté dans la culture « littéraire » indique assez qu'elle concerne toutes sortes de destins, même ceux qui ne sont apparemment pas frappés d'exils « réels ». Je me souviens d'avoir enseigné dans une classe de 5^e à forte proportion d'immigrés le poème en prose « L'étranger » de Baudelaire, d'avoir fait saisir aux élèves sa valeur allégorique diffuse qui pouvait envelopper chacun de son mystère. Je me souviens des rédactions que je leur ai données à faire sur ce modèle. Je ne jugeais pas cet exercice pour son orthographe ou sa correction grammaticale. Pour eux comme pour moi, ce fut un moment assez bouleversant de découverte conjointe de l'étrangeté de l'écriture et de leurs vies. Par la métaphore, la littérature permet que des épreuves incommensurables et apparemment incommunicables deviennent communicables, partageables. Si notre société se prive de ce langage exceptionnel, de la passion qu'il peut légitimement inspirer à des enseignants, nous n'aurons aucune chance d'échapper au renouveau des fondamentalismes religieux qui offrent aussi aux blessures subjectives provoquées par les bouleversements sociaux propres à notre époque une forme d'élaboration, de réparation, élaboration et réconfort fondés

non sur le partage et la métaphore, mais sur le repli identitaire et la positivité de la *lettre*.

Hier, Antoine Prost a cité un slogan des années 1950, qui photographie peut-être la préhistoire du phénomène d'incitation à la rébellion que j'ai essayé de décrire : « La culture doit aider à vivre plutôt que consoler d'avoir raté sa vie ». La pertinence de cette opposition n'est pas absolue : la culture a consolé Boèce en prison, a consolé des juifs en camp de concentration. Le genre « littéraire » de la consolation était du reste destiné à aider à vivre : à aider à surmonter un malheur terrible, la mort d'un proche par exemple, ce genre de malheur qui affecte les vies humaines en les plaçant face aux limites de leur action. Un texte de « consolation », celle de Malherbe à Du Périer par exemple, ou le discours de Malraux prononcé lors du transfert des cendres de Jean Moulin au Panthéon qu'on peut lire comme une sorte de consolation collective, peuvent-ils s'analyser comme des discours persuasifs, destinés à manipuler les sentiments de leur destinataire ? On voit comment, à un certain niveau, il faut répondre par l'affirmative. On voit aussi ce qu'à un autre niveau la réponse a de choquant, ou de tronqué, ou de défensif. Car il s'agit d'une persuasion qui repose sur la sympathie : une persuasion de solidarité, pourrait-on dire. Le sujet qui console le fait à partir d'un rapport participatif à l'humanité de celui qu'il console, par la mise en commun d'une détresse que tout le monde peut connaître. Les textes littéraires se détachent de leur contexte et s'adressent au lecteur comme une consolation anonyme qu'il peut se réadresser à lui-même, grâce à laquelle sa place parmi les hommes est prévue dans son imprévisibilité, sa fragilité, voire sa cruauté même.

Je n'ai encore jamais rencontré d'exercice qui demande aux élèves d'écrire une « consolation ». Ne seraient-ce pas les limites de l'écriture d'invention qui se découvrent avec ce constat ? Le travail par séquence fait du texte support l'occasion d'une convergence des différents apprentissages qui sont le but de la classe de français. Il me semble qu'au contraire, il faudrait pleinement faire droit à la singularité, à l'étrangeté de la littérature. Et savoir distinguer ce qui,

dans un texte donné, relève des règles et des normes, de ce qui, du texte littéraire, mérite d'abord simple lecture à voix haute, récitation collective, résonance intime. Une fois reconnue que l'analyse des discours est justifiée précisément par la grande différence de leurs économies, et que la littérature est sans doute par excellence le discours qui diffère et déplace *tout* – dont la différence est l'affaire même –, le débat entre défenseurs de la littérature et défenseurs des techniques de communication pourra cesser d'être un dialogue de sourds.

L'école entre crise des croyances et crise des pratiques. L'exemple de la lecture à voix haute

ANNE-MARIE CHARTIER*

À la fin des années 1970, les écoliers ne doivent plus apprendre à lire à voix haute, mais à lire des yeux, silencieusement, le plus tôt possible. La lecture à voix haute est l'objet de critiques convergentes : linguistes, psychologues, pédagogues, inspecteurs et formateurs d'instituteurs soulignent que la lecture efficace est la lecture visuelle, la seule lecture pratiquée dans notre société. Les élèves donnant voix au texte s'enfermeraient dans une lecture lente, focalisée sur l'effort de diction qui perturbe plus qu'il ne facilite la compréhension, contrairement à ce qu'on croyait. Attentifs à l'exactitude littérale, ils ne pourraient saisir le sens global du texte. La lecture magistrale, imposant sa « bonne » interprétation, ferait croire que bien lire, c'est se conformer au maître, au lieu de comprendre par soi-même. Bref, au moment où les professeurs déplorent qu'un nombre croissant d'élèves de sixième ne sachent pas lire, cette lecture primaire semble à bon droit une « lecture vide, responsable pour une part importante des difficultés scolaires ultérieures rencontrées par les adolescents au collège, de l'illettrisme des adultes »¹.

* INRP, Service d'histoire de l'éducation..

1. Évelyne Charmeux, in A. Bentolila, B. Chevalier, D. Flacozy-Vigne, *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan, 2000.

Vingt-cinq ans plus tard, la lecture à voix haute est de retour. Certes, elle n'a jamais été « chassée » des textes officiels, mais les instructions de 2002 lui découvrent des vertus oubliées. La lecture magistrale donne l'exemple d'une lecture signifiante, initie les tout-petits aux particularités de la langue écrite, soutient les lecteurs novices en difficulté, résout certains conflits d'interprétation dus à des lectures lacunaires ou fautives. Elle pourrait donc avoir des effets en retour positifs sur la lecture visuelle, la sécurité, l'aisance, la rapidité devant des textes nouveaux, et donc sur le plaisir du jeune lecteur. Obsédés par leur souci de rendre les élèves autonomes et d'en faire des lecteurs silencieux précoces, les maîtres ont parfois brûlé les étapes et mis en échec ceux-là même qu'ils voulaient le plus aider. Bref, pour « lutter contre l'illettrisme » qui menace les élèves à l'entrée au collège, la lecture à voix haute serait un des recours efficaces, si aveuglant de simplicité que personne n'ose y penser.

Comment comprendre cet aller-retour de la proscription à la prescription ? Les pratiques de l'école évoluent, certes, mais moins vite que les discours qui les recommandent ou les stigmatisent. Qu'est-ce qui fêle, ébranle ou ruine la confiance qu'un enseignant a dans la pertinence d'une pratique (sa vertu, son efficacité, son bien fondé, sa commodité, sa justesse...), alors que ses devanciers la pratiquaient d'évidence ? La lecture à voix haute a été la plus incontournable des pratiques scolaires. Qu'est-ce qui a fait sa valeur théorique et/ou sa pertinence pragmatique aux différentes époques où elle a été pratiquée ? Les arguments avancés pour questionner ses fondements ou limiter ses fonctions varient selon les énonciateurs, mais ils acquièrent à certains moments une force de conviction telle qu'ils sont compris par ceux qui les reçoivent comme une condamnation sans appel. Pourquoi et comment des critiques disjointes, anciennes ou nouvelles, qui font partie du « bruit de fond » ordinaire à presque toutes les époques, parviennent-elles à se constituer en réquisitoires convergents, qui prennent alors une irrésistible force de vérité ?

La conjoncture est propice quand entrent en consonance des changements externes et internes au système scolaire. Les pratiques

sociales ou culturelles qui constituaient l'horizon de référence des pratiques scolaires sont bouleversées par des innovations techniques (les médias de masse, l'informatique, Internet), ou des événements socio-économiques (la récession, le chômage, les restructurations d'entreprises) : les discours habituels sur les fins de l'école et de la lecture à l'école ne « tiennent » plus. Si, au même moment, les usages scolaires sont remis en cause objectivement (les statistiques d'échec) et subjectivement (l'inadéquation des méthodes primaires pour le secondaire), c'est la crise.

LIRE À HAUTE VOIX DANS LES PRATIQUES SOCIALES ET LA FORMATION DES ÉLITES

Rappelons pour commencer que durant des siècles la lecture silencieuse est restée marginale, sinon inusitée¹. La lecture à voix haute est dans l'Antiquité le mode normal de « publication » d'un texte², qu'on lit debout, sur un rouleau tenu à deux mains. Lorsque le *volumen* est remplacé au I^{er} siècle par le *codex* (notre livre actuel qui tient seul ouvert sur une table), de nouvelles pratiques de lecture peuvent apparaître. S'agissant du code graphique, la *scriptio continua* des Grecs, adoptée par l'Empire romain, ne sépare pas les unités de la phrase, mots, blocs syntaxiques, du fait que la compréhension du texte suppose sa réception auditive. Entre IX^e et XII^e siècles, l'apparition progressive des blancs entre les mots, des marques de ponctuation logiques (parenthèses) ou syntaxiques (points d'interrogation, virgules) facilite une lecture directe des mots, sans ora-

1. Quintilien rappelle ainsi à tous les futurs auteurs que « la composition devra toujours se régler sur la manière dont on donnera voix à l'écrit » (Guglielmo Carvallo et Roger Chartier (dir.), *L'histoire de la lecture dans le monde occidental*, [1995], Paris, Le Seuil, 1997 ; Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, 1998 [*A History of Reading*, Toronto, Knopf, Canada, 1996]).

2. Cette publicité/publication du texte par sa lecture persiste jusqu'au XX^e siècle (Gide, Mauriac) dans ces « avant première » de textes littéraires lus devant un public choisi, avant d'être disponibles chez le libraire.

lisation ni subvocalisation¹. Au cours des XIII^e et XIV^e siècles, quand les règlements des bibliothèques exigent le silence des étudiants, on a un indice que les clercs sont passés « d'une culture monastique orale à une culture scolastique visuelle² ». La trilogie monastique (*lectio, ruminatio, contemplatio*) est remplacée par la trilogie scolastique : *lectio* (explication et commentaire), *disputatio* (art de la discussion et de l'argumentation) et *prædicatio* (enseignement spirituel et moral)³. La lecture en langue vulgaire de la société laïque en est affectée à partir de la Renaissance, quand les imprimeurs transfèrent vers les langues vulgaires les techniques inventées pour le latin. Mais même si la compétence à lire sans voix se répand parmi les élites instruites, la lecture oralisée perdure comme une pratique ordinaire et fait ainsi entrer dans la culture écrite, essentiellement religieuse, une population pas ou peu alphabétisée. Les enfants du peuple apprennent à lire en apprenant leurs prières, en latin, puis dans les langues vulgaires. Leur capacité à lire se limite donc souvent à leur capacité à réciter, ou plutôt à relire/dire⁴ en s'aidant d'un texte, aide-mémoire plutôt que texte inconnu.

Les choses changent au XVIII^e siècle⁵ quand le roman fait l'objet d'un engouement sans précédent (*Pamela, La Nouvelle Héloïse, Les Souffrances du Jeune Werther*), d'autant plus dangereux que n'importe qui peut lire n'importe quoi, sans bruit, donc sans contrôle de ses proches. Les rationalistes des Lumières, tout comme les autorités ecclésiastiques dénoncent les ravages de cette lecture-drogue (« *narcotique* » dit Fichte), réfractaire aux interdits des

1. Il faut distinguer lecture silencieuse (*tacite, submissa voce*) qui peut être une lecture intérieure ou chuchotée, à la vitesse d'une lecture vocale (c'est la lecture « subvocalisée ») et lecture visuelle ou mentale, qui seule peut dépasser la vitesse de la voix.

2. Paul Saenger, « Lire aux derniers siècles du Moyen Âge », G. Carvallo et R. Chartier (dir.), *op. cit.*, p. 165.

3. Jacqueline Hamesse, « Le modèle scolastique de la lecture », *ibid.*, *op. cit.*, p. 126-128.

4. Jean Hébrard, « La scolarisation de savoirs élémentaires », *Histoire de l'éducation*, 38, mai 1988, p. 7-56.

5. Reinhard Wittmann, « Une révolution de la lecture à la fin du XVIII^e siècle ? », G. Carvallo et R. Chartier (dir.), *op. cit.*, p. 331-364.

autorités spirituelles ou académiques. « La lecture de romans a pour conséquence, entre autres nombreux dérèglements de l'esprit, de rendre la distraction habituelle », écrit Emmanuel Kant¹. Deux ou trois générations plus tard², les autodidactes de milieu ouvrier ou paysan ressentent leur entrée dans les savoirs écrits ou la littérature comme un arrachement douloureux mais émancipateur. Sous la plume impitoyable de Flaubert, Mme Bovary, Bouvard et Pécuchet seront les figures pitoyables de cet investissement dévastateur dans la lecture, lecture de fiction (version féminine) ou lecture d'instruction (version masculine). Accompagner les lectures du peuple devient une urgence politique, puisque la lecture silencieuse qu'autoriserait une alphabétisation réellement généralisée est aussi grosse de dangers que de promesses. Impossible de comprendre, hors de cette conjoncture culturelle, les prescriptions et les condamnations concernant les façons de lire en milieu scolaire.

Les modèles de lecture proposés aux élites du XIX^e siècle viennent des humanités classiques³. Dans la classe de rhétorique, les jeunes gens « lisent les orateurs et historiens et composent force discours en prose : lettres, narrations, éloges, harangues, controverses »⁴. Autant d'écrits destinés à des auditoires fictifs, qu'il s'agisse d'imiter des discours antiques (Cicéron, César), classiques (Bossuet, Fénelon) ou contemporains (Guizot, Cousin). Si on ajoute que les autres textes français à lire en classe sont la poésie et le théâtre, on voit que l'opposition entre lecture visuelle et lecture à voix haute

1. Cité sans référence, in R. Wittman, *op. cit.*, p. 356.

2. Martyn Lyons, « Les nouveaux lecteurs du XIX^e siècle. Femmes, enfants, ouvriers », *ibid.*, *op. cit.*, p. 365-400 ; Jean Hébrard, « Les nouveaux lecteurs », in R. Chartier et H.-J. Martin, *Histoire de l'édition française*, t. 3, *Le temps des éditeurs*, Fayard-Cercle de la Librairie, 1990 [1^{re} éd., 1985], p. 526.

3. Marie-Madeleine Compère et André Chervel (dir.), *Les humanités classiques*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, 1997, 74, p. 151.

4. Françoise Douay-Soublin, « Les recueils de discours français pour la classe de rhétorique », in M.-M. Compère et A. Chervel (dir.) *op. cit.*, 74, p. 151 ; Pierre Albertini, « Le « développement français » au concours de l'école préparatoire en 1826 », *Histoire de l'éducation, Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation*, 1720-1830, mai 1990, n° 46, p. 135-154.

(qui existe en pratique) n'a guère de pertinence théorique. En passant sa prose au « gueuloir », Flaubert ne fait qu'obéir aux injonctions de ses professeurs. Pourtant, de nouvelles générations de professeurs, amoureux des Belles Lettres, vont discréditer ces visées rhétoriciennes et ces exercices d'imitation. Les véritables chefs d'œuvre ne sont-ils pas « inimitables » ? Puisant dans la palette des genres qui constituent le patrimoine historique français, les professeurs veulent faire connaître et aimer la littérature, non « pré-professionnaliser » de futurs avocats ou députés. Brunetière, Lanson et Péguy seront d'accord au moins sur ce point : le patrimoine classique, antique ou français, est si admirable que sa fréquentation est une fin en soi ; elle formera davantage la jeunesse (morale, intellectuellement, esthétiquement) qu'une initiation artificielle à la rhétorique. Quand la dissertation littéraire triomphe sous la III^e République¹, on pourrait penser que la lecture va être *de facto* une lecture silencieuse. Or les classiques du Grand Siècle qui sont l'essentiel des références jusqu'aux années 1960 sont des pièces de théâtre, avec la trilogie Corneille, Racine et Molière. La modernisation du corpus, à partir de 1950, fait entrer en force les poètes romantiques, Musset, Vigny, Hugo, Lamartine, avant de consacrer Baudelaire et Rimbaud. La donne ne change pas : les textes retenus dans le canon scolaire sont toujours à dire autant qu'à lire, et aucune étude littéraire n'imagine pouvoir faire un jour l'économie de la voix du texte, qui est le style même.

Cependant, la théorie de la lecture qui va s'installer dans l'école primaire s'origine dans les enseignements secondaires sans latin² où « la lecture d'un morceau français doit jouer le même rôle et rendre les mêmes services que l'explication d'un morceau de latin ou de grec dans les études classiques » (plan d'étude de 1866). C'est

1. Martine Jay, *La littérature au lycée, Invention d'une discipline, 1880-1925*, Université de Metz, Paris, Klincksieck, 1998 ; André Chervel, *La composition française au XIX^e siècle*, Paris, Vrin-INRP, 1999.

2. Il s'agit de l'enseignement spécial (dit moderne à partir de 1902), de l'enseignement public pour les jeunes filles ou de celui dispensé dans les écoles normales pour les futurs instituteurs.

l'académicien Ernest Legouvé qui fait de la lecture à voix haute la médiation privilégiée d'une formation littéraire : « En quoi consiste en effet le talent du lecteur ? À rendre les beautés des œuvres qu'il interprète ; pour les rendre, il faut nécessairement les comprendre. Mais voici qui va vous étonner : c'est son travail pour les rendre qui les lui fait mieux comprendre : la lecture à voix haute nous donne une puissance d'analyse que la lecture muette ne connaîtra jamais. »¹

Cette « puissance d'analyse » est toujours réservée « en théorie » au critique littéraire ou au professeur de lettres, mais elle est mise ainsi à la portée des élèves « en pratique ». On peut la comparer au travail d'interprétation qui suit le déchiffrement d'une partition musicale : être attentif au phrasé autant qu'aux notes, aux nuances autant qu'au tempo, aux indications de l'auteur autant qu'à celles du professeur. Lire une fable de la Fontaine, c'est comme jouer une sonatine². Le grand avantage de l'exercice est d'être fortement évolutif en fonction des élèves. Aux adolescents des villes, on demandera de rendre le phrasé de la prose ou des vers. Aux normaliens, on demandera de corriger leur accent de terroir, de quitter le ton monocorde ou chantant acquis à la communale. On ne fera pas dire les mêmes textes aux jeunes gens et aux jeunes filles. Les textes lus et relus, entendus et mémorisés, pourront nourrir, plus tard, les compositions françaises de belles citations.

Ainsi, alors que l'avantage du latin est d'obliger à des allers et retours permanents entre deux langues, les allers et retours entre texte muet et lecture à voix haute pourraient avoir la même fonction. C'est la seule façon d'être sûr que les élèves auront un véritable contact avec les textes, alors qu'ils se contentent souvent de répéter ce qu'en disent les histoires littéraires ou les traités de style. Inversement, la lecture à voix haute constitue un imparable garde-fou contre l'engouement passionnel pour la fiction, qui met les adoles-

1. Ernest Legouvé, *L'art de la lecture*, Paris, Hetzel, 1877, p. 88.
2. Toutes les familles bourgeoises du Second Empire pratiquent ce rituel où l'enfant récite ou joue un morceau de musique sous l'œil bienveillant du cercle familial élargi.

cents hors du monde et d'eux-mêmes. L'enseignement secondaire récuse ainsi le modèle émotionnel de la lecture romanesque et recommande des lectures (et relectures) lentes, intensives, dirigées, expliquées, destinées à susciter le respect et l'admiration plutôt que les rêveries fiévreuses ou exaltées.

L'ÉCOLE PRIMAIRE, LA LANGUE FRANÇAISE
ET LES « NOUVEAUX LECTEURS »

Il faut garder en mémoire les enjeux qui concernent la lecture à voix haute « cultivée », car ils font partie de l'inconscient scolaire de tous ceux qui légifèrent sur l'école du peuple. Pourtant, ministres et inspecteurs généraux ne confondent pas celle-ci avec la lecture et inspecteurs généraux ne confondent pas celle-ci avec la lecture populaire à voix haute pratiquée par impuissance, non par choix : « Si je lis haut, c'est pas pour vous, c'est pour moi. Toutes les fois que je ne lis pas tout haut, je ne comprends pas ce que je lis. » Cette version comique due à Labiche (*La Cagnotte*, 1864) avec le personnage de « Colladan, riche fermier » joue sur un ressort classique de la comédie, la lettre interceptée et incomprise ou mal attribuée par un valet « mal lettré », comme Arlequin chez Goldoni. Chez Labiche, le trait de (dis)qualification sociale suffit à provoquer les rires. Daudet (*Les Lettres de mon Moulin*, 1869) donne une version attendrie quand la jeune orpheline berce « l'assoupissement général » des *Vieux* de sa voix syllabante : « Aus...si...tôt deux li...ons s'ap...pro...chè...rent de Saint I...ré...née et le dé...vo...rè...rent ». Zola écrit le pendant réaliste dans *La Terre* (1887) : « Jean avait pris le livre, et tout de suite, sans se faire prier, il se mit à lire d'une voix blanche et ânonnante d'écolier, qui ne tient pas compte de la ponctuation. Religieusement, on l'écoula. »

D'où vient que l'école peine tant à instituer une compétence qui paraît aussi élémentaire à ceux qui savent lire ? Comment fixer pour les maîtres un niveau réaliste du « lire-écrire-compter » ? Pour tous les lettrés, la lecture à voix haute est un test impitoyable où chacun dévoile à la fois sa maîtrise de l'écrit et son intelligence des

textes. Elle permet par contrecoup de juger le maître et son enseignement : « Mon inspection serait bientôt faite dans une école. Je ferais lire les écoliers et c'est là-dessus seulement que je jugerais le maître. »¹ La variété des performances singulières se décline en trois « niveaux », qui suffisent à décrire tout le cursus primaire : la lecture-modèle magistrale prônée par Legouvé est un plafond si indépassable qu'il permet de détecter les futurs maîtres à pousser vers l'école normale ; l'oralisation balbutiante des débutants est le plancher, phase transitoire inévitable qu'une bonne méthode devrait abrégier ; enfin, tout ce qui s'étage entre les deux relève du niveau « intermédiaire », moins facile à définir qu'à reconnaître, celui de la lecture courante. C'est l'étape où l'élève délivré du déchiffrage s'entraîne à énoncer les mots d'un bloc, s'applique à les enchaîner entre eux, de façon à « tirer profit » de ses lectures, en premier lieu pour apprendre ses leçons et s'instruire. Un premier malentendu risqué donc de venir de la désignation de ces « niveaux scolaires » qui, selon le procédé métonymique bien connu, sont désignés dans le jargon d'école par leur visée, non par leurs acquis. Ainsi, l'étape de la lecture courante, c'est l'étape où la lecture n'est pas encore courante : évidence pour tous ceux qui travaillent à l'intérieur et affrontent les enfants des cours intermédiaires, contresens fréquent pour les contemporains extérieurs à l'école primaire ou pour les historiens de l'éducation, qui prennent le texte à la lettre et imaginent toujours déjà atteint un but encore lointain.

Car l'école est loin du compte. Dans les représentations, en tout cas. Au banc des accusés, les pratiques routinières d'apprentissage, et l'habitude de faire lire les élèves à voix haute tous ensemble : « Il existe un grand défaut dans bien des écoles primaires, celui de faire lire trop d'enfants à la fois. On les oblige ainsi à crier et, ce qui est pitoyable, à crier tous sur le même ton, à psalmodier le Syllabaire avec accompagnement de l'Accent du Pays. (...) Habitude qui devient si invétérée chez certains sujets, qu'il leur est quelquefois

1. Lettre de Jean Jaurès aux instituteurs (article de la *Dépêche de Toulouse*, 15 janvier 1888).

impossible de jamais s'en corriger » (1837)¹. Autre témoignage d'inspecteur : « La lecture collective déforme la prononciation et compromet l'articulation, elle est responsable de mauvaises habitudes souvent impossibles à corriger. (...) Enfin, il est permis de penser que le phénomène vocal qu'on observe jusqu'à la classe de fin d'études et qui donne à la lecture ce ton plaintif et lancinant, cette allure psalmodique a pour cause, avec l'abus du "par cœur", le rythme obsédant que l'exercice collectif fait naître, entretient et finit par imposer. »² Ce texte ne date pas de la monarchie de Juillet, ni même des années Jules Ferry mais de 1955. Entre ces deux dates, on peut retrouver toute une série de jugements de même teneur. Qu'est-ce qui a pu faire persister si durablement une pratique de la lecture « en chœur » unanimement condamnée ?

D'un point de vue pragmatique, la lecture « chorale » est une merveille : elle maintient l'ordre dans la classe des débutants inexpérimentés, un élève du cours des grands est capable de surveiller l'exercice collectif quand le maître est occupé avec un autre cours, de plus, elle est praticable par des élèves qui ne parlent même pas français. Elle résout un casse-tête de l'enseignement collectif, auquel les précepteurs n'ont jamais pensé, dans leurs beaux traités de pédagogie : si un maître peut faire écouter, lire (à voix basse) et écrire tous les élèves d'une classe en même temps, il lui est impossible de les faire parler tous en même temps. Or, la lecture en chœur accomplit ce miracle, assouvit le besoin de « parler » inhérent au jeune âge et profite particulièrement aux patoisants : « La grande majorité des enfants entre à l'école sans même comprendre la langue française. L'instituteur se trouve donc arrêté dès les premiers pas par une difficulté presque insurmontable ; force lui est de passer outre et de faire lire aux enfants des mots qu'ils ne comprennent point, c'est-à-dire de ne leur apprendre que le mécanisme de la lecture »³

1. Éd. Colomb-Ménard, *Tabellégie, Méthode de lecture en tableaux*, Paris, Hachette, 1837.

2. R. Milhaud, inspecteur de l'Enseignement primaire, *L'Éducation*, 1955, 21-4, n° 14.

3. Alphonse Mougeol, *Méthode simultanée d'écriture et de lecture*, 1873.

(1873). La lecture oralisée collective fait dire du français et apprend à le lire : une méthode active, donc, puisque chaque élève est mobilisé (ou fait semblant, ce qui est déjà quelque chose). L'école doit alphabétiser beaucoup d'enfants, a peu de maîtres, peu de temps et peu de moyens. Elle ne peut rien tirer des démarches imaginées par Rousseau pour instruire Émile par l'expérience et la conversation, en attendant que naisse en lui le désir de lire. Mais que peut-elle attendre du mécanisme de la lecture exécuté sans intelligence du texte ? « [L'élève] apprendra à lire, seulement comment lira-t-il ? Comme ma cuisinière quand elle lit bien dévotement sa messe en latin »¹ (1837).

Pour les maîtres, l'intérêt est patent : une fois plus ou moins assuré le déchiffrement du français, plus difficile que celui du latin, on a une base sûre pour apprendre la langue. Comment ? En la lisant à haute voix « par pauses » (mots entiers, blocs syntaxiques) pour la comprendre. C'est seulement au XVII^e siècle que les enfants des élites ont commencé à faire leurs « rudiments » dans leur langue maternelle, le français². Jean-Baptiste de La Salle a suivi la leçon au XVIII^e siècle pour ses écoles chrétiennes visant le peuple des villes. En revanche, dans la France rurale du XIX^e siècle, les enfants villageois sont comme les petits clercs médiévaux qui, ouvrant leur abécédaire latin, langue sacrée. Le français du Second Empire a lui aussi un caractère de langue vénérable. C'est « la langue des messieurs »³, appris à articuler « correctement », en même temps qu'ils en apprenaient l'orthographe et la grammaire⁴. Ils sont chargés de trans-

1. Éd. Colomb-Ménard, avocat, *Tabellégie, méthode de lecture en tableaux*, Paris, Hachette, 1837.

2. Les maîtres des petites écoles de Port-Royal ont joué un rôle pionnier en la matière.

3. Pierre Boutan, « La Langue des Messieurs ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996.

4. André Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot 1977 ; *La dictée, les français et l'orthographe*, 1873-1987, Paris, INRP - Calmann-Lévy, 1989 (avec Danielle Manesse).

mettre ces savoirs jusqu'au fond des campagnes. La classe de lecture est un moment essentiel pour fixer le « bon » français oral, celui de l'expression publique contrôlée, non celui des échanges avec les proches, qui se font en patois.

De ce fait, les abécédaires insistent, comme les méthodes de langue étrangère¹, sur l'acquisition de mots bien articulés, sur les marques écrites qui permettront de « lire comme on parle », puisque la lecture conduit à la langue nationale. La plupart des méthodes destinées aux maîtres ne définissent jamais la lecture visée, tant le fait va sans dire, mais celles qui le font ne parlent que d'oralisation : « Lire n'est autre chose que parler ce qui est écrit » ; « Lire un mot, c'est reproduire sans interruption, en commençant par la gauche de l'élève, les syllabes qui le composent », « Lire c'est faire parler l'écrit ». Mais là encore, un regard rétrospectif risque le contresens : si les citations confondent lire et dire, ce n'est pas forcément le cas des auteurs (« lire des yeux, c'est s'approprier les pensées [d'un auteur] sans les communiquer à d'autres »²). Simplement, la seule voie praticable pour guider la masse des élèves est la voie de la diction scolaire, qui fera entrer en lecture française. Rien d'étonnant si à l'horizon de la réussite, le savoir lire visé est défini par un « lire comme on parle », « comme on le fait dans une conversation suivie ». La difficulté, justement, c'est que les enfants arrivant à l'école « ne parlent pas ».

Ou plutôt, pas encore, pas tous, mais grâce à l'école les progrès du bilinguisme sont impressionnants. Victor Duruy cherche encore « les mesures qui, sans faire violence à l'esprit, aux habitudes et aux

1. L. Bader, *Syllabaire et premier livre de lecture à l'usage de l'école primaire publique de Mulhouse*, Mulhouse, 1858. « Dans nos départements alsaciens, la grande majorité des enfants entre à l'école sans comprendre la langue française », d'où le recours à des « tableaux d'images » qui, au bout de six mois, donnent à l'enfant « un vocabulaire suffisant pour exprimer en français ses idées enfantines » (V. Ballu, *Méthode de lecture avec prononciation figurée*, 1874) : « Ce petit livre, spécialement destiné aux enfants, peut être d'un grand secours pour les étrangers qui veulent apprendre la prononciation de notre langue. »

2. J.-B. Mathieu, *Principes raisonnés ou théorie pour l'enseignement de la lecture*, Bordeaux, 1865.

préjugés locaux, paraîtront les plus propres à amener l'usage uniforme de la langue française »¹. La III^e République impose la langue nationale et expulse les langues régionales de l'école pour conduire les patoisants à un bilinguisme précoce (dialecte à l'extérieur, français en immersion dans l'école). Avec le rattachement du cours préparatoire à l'école primaire en janvier 1887, la « préscolarité » n'est plus réservée aux enfants qui fréquentent les écoles maternelles des villes ou des bourgs. Pauline Kergomard fixe les objectifs prioritaires : élocution en français et premiers éléments de la lecture portant « sur des mots usuels et des phrases simples », et non « sur des syllabes inintelligibles pour l'enfant ». L'initiation à la lecture doit, comme toujours, contribuer à une meilleure maîtrise de la langue parlée², et personne ne parle par syllabe.

LIRE POUR APPRENDRE À LIRE,
LIRE POUR APPRENDRE, LIRE POUR COMPRENDRE

La suite est plus facile à retracer³, même si la vulgate forgée rétrospectivement sur l'école de Jules Ferry a plutôt obscurci qu'éclairé les choses. En effet, en faisant de la lecture à voix haute la pierre d'angle de tous les apprentissages, l'école républicaine rompt avec l'objectif du « lire-écrire-compter » qui était encore celui de Guizot et Duruy. Savoir lire n'est plus le but de l'école, mais son point de départ, l'alphabétisation n'est plus la fin mais le moyen de tous les apprentissages, qu'il s'agisse d'apprendre à lire ou de

1. Circulaire confidentielle prescrivant une enquête sur l'usage de la langue française dans les écoles, 9 novembre 1866, cité in A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*, t. 1 : 1791-1879, Paris, INRP-Economica, 1992, p. 252.

2. Jusqu'aux années 1950, la pédagogie de répondre par phrases (« Comment langue écrite dont elle dépend, demandant de répondre par phrases (« Comment t'appelles-tu ? – Je m'appelle François »), chose absurde pour la pédagogie de l'expression qui suit (Éric Plaisance, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF, 1986).

3. A.-M. Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard-BPI, 2000, « Lire dans les manuels de lecture », p. 332-382.

s'instruire dans les livres de lecture. Vers les années 1900, avec l'arrivée des manuels spécialisés (morale, histoire et géographie, sciences), on lit toujours dans toutes les disciplines, mais le maître doit maintenant « faire parler » les élèves (ils ont appris le français, il faut les entraîner à le parler). Il pose oralement des questions sur la carte de France, l'image de la Bastille, le mètre de bois ou les poids de cuivre, et chacun répond en respectant les canons de la langue écrite, comme dans les cours de langues étrangères d'aujourd'hui. Quand il fait lire ensuite le résumé du manuel, il s'agit moins d'exercer la lecture que de s'instruire en lisant, alors que dans les « leçons de lecture », il s'agit de perfectionner la maîtrise de l'écrit et de travailler la langue. Sur quels supports ? La réponse s'impose entre 1900 et 1914 : avec les maîtres ès langue française, donc sur des pages de littérature.

Après le « lire pour apprendre à lire » des débutants, à côté du « lire pour apprendre » des lectures instructives, apparaît un « lire pour lire » où les enfants du peuple peuvent « goûter au festin des élites ». Il s'agit de fonder une éducation qui combatte l'ignorance et forme aussi la sensibilité et le cœur : « Les morceaux choisis d'écrivains français ne ressemblent pas aux livres, souvent excellents, de leçons de choses, de lectures instructives, etc., qui sont en usage dans un grand nombre de nos écoles. (...) Ce sera cette fois une lecture tout à fait désintéressée – et non pas sans profit pourtant, puisqu'elle aura eu l'avantage de faire aimer la lecture au lecteur. »¹ À côté de La Fontaine, incontournable classique, des auteurs « modernes », romantiques ou réalistes, deviennent ainsi des modèles d'élocution et de rédaction². Lamartine, Hugo, Flaubert, Maupassant et même Zola entrent à la communale bien avant d'être agrégés au lycée, fixant les lieux communs qui seront la mémoire collective des petits ruraux pendant plusieurs générations

1. G. Jost et A. Cahen, *Lectures courantes extraites des écrivains français*, Paris, Hachette, 1896, 7^e rééd. en 1920. Jost est inspecteur général et Cahen professeur au lycée Louis-le-Grand.

2. Brigitte Dancel, *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens*, Grenoble, CRDP de Grenoble, coll. « Argos Références », 2001.

(départ et retour des hirondelles, scènes de foire, de chasse, de labours et de moisson). À côté du cours de morale qui court toujours le risque de se catéchiser (*Toute action méritoire augmente notre dignité, toute action mauvaise la diminue*¹) ou de sombrer dans la mièvrerie (*il ne faut pas faire du mal aux petits oiseaux, ni de peine à sa chère maman*), la littérature nationale devient un inépuisable réservoir de textes sacrés.

La voie ouverte par Legouvé, seule vraiment praticable, est relayée dans les revues professionnelles. « Lire, c'est presque commenter un texte ; c'est souligner de la voix les mots essentiels (...) : un sourire, une voix émue, des yeux où l'on voit poindre des larmes, c'est un commentaire et qui en dit long. Le visage parle comme la voix. »² On ne peut disjoindre la pratique de la lecture à voix haute de l'exercice qui en présente le point ultime : la récitation. Les poésies permettent à chaque enfant d'emporter un stock de textes gravés en mémoire de façon aussi indélébiles que les prières. Ce syllabus appris par cœur fixe une norme oralisée de la langue « bien orthographiée » : l'alexandrin exige cette parfaite syllabation (*fenê-tre*) qu'un oral négligeant omet (*fnêt'*), fait entendre des finales (« *Pâle é-toi-le du soir, messagè-re lointaine...* ») et des décompositions vocaliques improbables (*afflicti-on, pi-été*).

Ainsi les trois degrés repérés dès le second Empire dans les pratiques sociales, introduites dans l'école sous Ferry, deviennent les trois étapes prescrites pour la lecture scolaire dans les Instructions de 1923. Le premier objectif est de parvenir, le plus rapidement possible (en un an, ou même trois mois), à un déchiffrement laborieux mais assuré. Les manuels « s'infantilisent » : *Riri a ri, les bébés ont des bobos et papa fume sa pipe*, il n'y a rien à comprendre, au-delà de la littéralité des petites phrases inventées pour lier déchiffrement et clarté articulatoire du français. La deuxième étape, la lecture courante, occupe les deux années de cours élémentaire : entraînement à

1. Cahier de morale, 1905, in Jean Baubérot, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Le Seuil, 1997, p. 125.

2. *Bulletin pédagogique du Pas-de-Calais*, 1907.

la lecture par mots entiers, sans syllabation ni hésitation, puis par groupe de mots, en respectant la ponctuation et les constructions syntaxiques. Cette capacité doit, comme toujours, permettre à chaque élève de faire seul les exercices des manuels, après que le maître a donné la consigne. La nouveauté est que la troisième étape (la lecture expressive où on « montre qu'on a compris » en lisant), réservée aux élèves du secondaire et aux normaliens sous Duruy, aux bons élèves du cours supérieur sous Ferry, doit maintenant être pratiquée par tous les élèves du cours moyen parallèlement à la lecture courante : « En augmentant la place de la lecture au cours préparatoire et au cours élémentaire, nous espérons à cet égard, gagner deux ans : c'est dès le début du cours moyen, à neuf ans, que l'écolier doit lire avec expression. »¹ Il faut comprendre « l'écolier doit s'entraîner à lire avec expression ». Que la lecture expressive soit pratiquée ne signifie pas réussie. Un élève sur deux seulement ira au certificat d'études, mais grâce à la lecture à haute voix et à la récitation, tous les élèves, par voix interposée, auront eu l'occasion d'être touchés par la grâce du « moment crépusculaire » et du « geste auguste du semeur ».

Cette école est à trois vitesses : elle recrute ses futurs maîtres parmi ses meilleurs élèves, certifie des savoirs élémentaires bien assurés pour une moitié de la classe d'âge, et, comme la société d'Ancien Régime l'avait fait pour les analphabètes, elle a trouvé dans la diction à voix haute (lecture et récitation) une façon d'étendre la culture écrite des sciences et des lettres aux autres élèves. Ils peinent à lire, mais personne ne les trouve en échec ou en danger d'illettrisme².

1. Instruction sur les nouveaux programmes des écoles primaires, 20 juin 1923, Léon Bérard, in André Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels*, t. 2 : 1880-1939, Paris, INRP-Economica, p. 322.

2. Les élèves pour lesquels Alfred Binet et Théodore Simon (*Les enfants anormaux*, Paris, Armand Colin, 1907) inventent la classe de perfectionnement pour leur éviter l'asile ne sont pas un problème dans les campagnes. Rappelons qu'il y a 25 classes de perfectionnement en France en 1914, 240 en 1939, 2 000 en 1958, 4 000 en 1963, 12 500 en 1970 et 16 700 en 1973 (le maximum) (C. Marozi, *Pédagogie et organisation de l'enseignement spécialisé*, Paris, ESF, 1975, p. 14).

LA LECTURE DE LIVRES,
ENTRE LECTURE LONGUE ET LECTURE LENTE

Au moment où les Instructions fixent la vulgate qui va perdurer jusqu'aux années 1960, les pédagogies nouvelles cherchent à acclimater dans l'école du peuple un plaisir de lire qui ne serait plus réservé aux privilégiés : pour ce faire, la littérature de jeunesse semble plus adaptée que des extraits de grands auteurs. L'Heure joyeuse¹ crée en 1924 la première bibliothèque enfantine française qui, sur le modèle américain, offre aux enfants un libre accès aux rayons, un choix important d'ouvrages, des animations (la fameuse « heure du conte ») et des expositions. Dans les écoles, le mot « bibliothèque » n'évoque qu'une armoire fermée au fond de la classe. Le contraste est saisissant.

Rien d'étonnant si les élèves n'ont pas le goût de lire, déplorent les bibliothécaires², l'école fait tout pour les en dégoûter. Chez nous, des enfants de toute origine s'y passionnent. Pourquoi rejeter les lectures amusantes, les contes merveilleux, les livres illustrés, s'ils sont de qualité ? Les instituteurs admirent tant de luxueuse profusion, eux dont le métier n'est pas de fidéliser des adhérents volontaires, mais d'instruire en école obligatoire. L'Heure joyeuse ne rentre jamais, par définition, ceux qui souffrent sur chaque phrase un peu longue, s'essoufflent au bout d'une page, et croiraient gâcher leur temps à lire immobiles au lieu de courir en plein air ou de travailler avec leurs parents. Ceux-là, il faut les accompagner pas à pas. Lire avec eux. À voix haute.

1. Claire Huchet et Marguerite Gruny sont bibliothécaires de la Première Heure joyeuse ouverte en 1924, rue Boutebrie, à Paris. En 1929, plus de 3 800 lecteurs sont inscrits. D'autres Heures Joyeuses sont ouvertes en province ou des sections enfantines dans les bibliothèques municipales (Hélène Weiss, *Les bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975 : modèles et modélisation d'une culture pour l'enfance*, thèse de doctorat, Paris X-Nanterre, janvier 2003).

2. Ces arguments sont exposés au Congrès d'Alger, en 1931, qui réunit bibliothécaires et membres de l'enseignement, avec Marguerite Gruny pour la bibliothèques enfantines et l'inspecteur primaire Jean Baucomont.

C'est dans ce contexte que le « livre unique de français », qui réunit par thèmes de brefs morceaux choisis sur lesquels se greffent les leçons de vocabulaire, d'orthographe et de grammaire, se trouve concurrencé par un nouveau type de manuel, le roman scolaire. Les instituteurs qui s'y essaient découvrent l'intérêt des enfants devant des histoires écrites pour eux, par Ernest Pérochon, Charles Vildrac, Maurice Genevoix et bien d'autres. En transformant la technique populaire du feuilleton en procédé pédagogique, un roman scolaire montre comment se laisser prendre au piège du récit, interrompre une lecture sans perdre le fil, comment trembler ensemble pour un héros, rêver de ses exploits, admirer sa conduite, adopter ses valeurs. Les leçons de morale se font ainsi de façon « occasionnelle » par fiction interposée, dans la bonne humeur ou l'émotion partagée, sans prêche moralisant¹. La lecture à voix haute trouve une fonction nouvelle, pour former ces « nouveaux lecteurs » auxquels le bibliobus va bientôt offrir « le pain de l'esprit à domicile », comme dira Jean Guéhenno. Les bibliothécaires s'étonnent de l'enthousiasme des maîtres qui ont réussi à faire lire *un* livre à des élèves de 10 ans en les guidant pas à pas. Ils pourraient tellement plus, s'ils voulaient ! Mais les maîtres savent ce qu'a coûté d'énergie une si longue traversée, que les parents de leurs élèves n'ont jamais faite. La lecture collective met à portée de la classe des œuvres hors de portée d'enfants solitaires. La pédagogie des bibliothèques ne peut être un modèle pour l'école, à une époque où la grande majorité des Français n'est jamais entrée dans une librairie et ne lit pas de livres.

Comment conduire la lecture en classe ? La lecture suivie ne bouleverse pas les pratiques habituelles : lecture magistrale comme le recommandent les Instructions de 1923, puis reprise fragmentée par plusieurs enfants. Le maître vise toujours au plus pressé : « faire

1. La question de l'enseignement de la morale (qui n'est pas matière d'examen) est remise en cause entre deux guerres sous sa forme dogmatique de leçons aboutissant à une maxime ; les revues pédagogiques prônent plutôt le recours à des situations concrètes, prises dans la vie réelle des écoliers. Sur ce point, Jean Baubérot, *op. cit.*

suivre » et faire lire à voix haute le maximum d'élèves. Mais comment exiger que toute la classe suive attentivement, quand le lecteur est médiocre ? Tout le monde s'ennuie, les bons élèves tournent les pages, lisent autre chose, parfois à leurs risques et périls. La lecture « chorale » reste donc un recours permanent pour occuper tout le monde, éviter à certains le supplice d'une audition publique et raccourcir le temps consacré à l'exercice en rentabilisant son exécution (tout le monde aura lu au moins une fois). La nouveauté qu'introduit le roman est ailleurs. Une « page choisie » est facile à tenir en mémoire, même si la langue recèle bien des difficultés (mots difficiles, constructions syntaxiques, allusions). Rien de tel dans un roman pour enfants où la langue est simple, mais la barre monte au fur et à mesure qu'on avance dans l'intrigue, il faut gérer oralement les rappels, les résumés des épisodes précédents. Cependant, que le livre soit de « lectures choisies » ou de « lecture suivie », on finit par des questions¹. *Comment Jolicœur est-il habillé ? Que fait Capi à la fin du spectacle ? Quels sont les sentiments de Rémi ?* Chacun cherche les réponses dans la page, risque un avis personnel, avant la correction collective qui écarte tous les contresens d'interprétation. Travailler sans bruit, lire « à voix basse », mais toujours avec la même consigne : s'appliquer, prendre le temps qu'il faut pour comprendre. Même consigne pour un problème ou une page d'histoire.

Après la Libération, les nouveaux livres de lecture conjuguent « pages choisies et lectures suivies »², alternent textes brefs et extraits de romans classiques (*Les Misérables*, *Le Capitaine Fracasse*), cherchant à gagner sur tous les tableaux. Le temps du roman scolaire a passé. La France s'urbanise à grande vitesse, la presse enfantine

1. Les questions portent sur le contenu du texte, plus rarement sur la langue et la grammaire. « Nous n'avons pas eu l'outrecuidance d'alourdir ce récit d'un commentaire grammatical qu'il convient de réserver à l'étude des chefs-d'œuvre. Un livre de lecture est une chose, une livre de français en est une autre », écrit l'inspecteur général Ab der Halden, présentant *Hors du nid*.

2. Par exemple, A. Adenis et P. Cousteix, *Clairs Sentiers, Pages choisies et lectures suivies*, Cours moyen et cours supérieur, Paris, Istra, 1958. Les extraits de roman en plusieurs épisodes proviennent de Éd. About, Victor Hugo, Gautier, Gorki, Hector Malot, E. et F. Gilbreth.

prend son envol, dans les kiosques et les mouvements éducatifs, la bibliothèque de classe s'est enrichie d'albums (la collection du Père Castor) et de séries « faciles à lire » (*Le Club des Cinq*, *Alice*). L'école est toujours unanime pour dénoncer les « mauvais illustrés » qui font tort aux « bons livres ». En effet, l'arrivée d'illustrés en bandes dessinées modifie le paysage des lectures de jeunesse : on ne peut les lire à voix haute à des tiers. Dans l'articulation entre les images et un texte discontinu, les informations les plus importantes sont vues et non pas lues, et celles qui sont lisibles dans les bulles sont dénuées de sens sans l'image. Les BD vont rester longtemps bannies des bibliothèques scolaires. Les enseignants, qu'ils aient ou non passé des heures plongés dans *Tintin*, sentent tous que ce nouveau produit éditorial met en question, ou en péril, à la fois leur représentation de l'écrit et leur pédagogie de la lecture. Mais la télévision est là et son flux d'images, qui capte les regards d'enfants mieux que n'importe quelle BD. *Tintin* comporte tout de même des « choses à lire ». Si l'on ne veut pas voir les jeunes générations abandonner la page pour l'écran, des concessions vont être nécessaires. Dans la classe, il faut préparer les élèves au collège : d'autres initiations sont devenues urgentes, hors des textes littéraires sur lesquels s'est polarisée la modernité républicaine. Il est vrai qu'en 1960, cette modernité est devenue l'« école traditionnelle » immémoriale, mais peut-être pas inébranlable.

COMMENT LA LECTURE COURANTE DEVIENT SILENCIEUSE

La lecture silencieuse est apparue pour la première fois dans un texte officiel en 1938, quand l'épreuve de lecture du Certificat a été modifiée : l'élève a désormais droit à cinq minutes de préparation silencieuse. Il faut donc l'entraîner à se préparer. « Dès la classe du certificat d'études¹, on se préoccupera donc de la lecture silencieuse.

1. C'est-à-dire la première année du cours supérieur, que les enfants sans retard atteignent à l'âge de 11 ans.

On ne peut lire intelligemment que si l'on embrasse rapidement des yeux le texte qu'on va lire. On ne peut lire à haute voix correctement les mots d'une phrase, couper cette phrase aux silences imposés par le sens, accentuer exactement les syllabes significatives, que si on a, par avance, saisi le sens de la phrase dans son ensemble. La voix est nécessairement devancée par les yeux. »

Ce texte, signé par Jean Zay, fait de la « lecture à voix haute » une épreuve de relecture, non de lecture. C'est la position que, quarante ans plus tard, défendent des formateurs comme Évelyne Charmeux : « Celui qui dit le texte communique aux autres, de façon orale, la lecture qu'il a faite auparavant et les auditeurs construisent des significations, en fonction de leurs attentes, sur les indices sonores que le lecteur leur envoie. Lire à haute voix n'est donc pas une lecture, mais une communication ou une exploitation de lecture. »¹ Il faut donc la bannir des petites classes, car elle est trop difficile. La lecture dont parlent Jean Zay et Évelyne Charmeux est-elle la lecture expressive traditionnelle ? Non, puisque on se préparait à la lecture expressive en lisant et relisant à haute voix. L'arrivée de la lecture silencieuse au Certificat entérine la banalisation de nouvelles habitudes sociales. Quand la correspondance et les supports imprimés sont omniprésents dans tous les milieux, quand les lunettes sont devenues aussi banales que le facteur, quand on lit dans les transports en commun et les lieux publics, la pratique spontanée n'est plus l'oralisation. La circulaire de 1938 suppose implicitement que « pour saisir le sens de la phrase dans son ensemble », il est plus facile, plus confortable, de lire pour soi, visuellement, à son rythme, que de lire à voix haute. Tout se passe comme si était entérinée une nouvelle donnée d'expérience : pour celui qui sait lire il est plus fatigant d'écouter un texte lu par autrui que de le lire soi-même. Voilà une étape nouvelle dans l'histoire de l'acculturation à l'écrit : un « savoir lire » généralisé dégraderait la capacité sociale à écouter lire. Le thème est rebattu avec constance dans l'après-guerre : on ne

1. Évelyne Charmeux, in A. Bentolila, B. Chevalier, D. Flacoz-Vigne, *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan, 2000.

lit à voix haute que pour un public dans des situations sociales de « communication authentique », de plus en plus rares, ou dans des situations scolaires d'évaluation formelle, devant le maître, ou devant le jury intimidant du Certificat. En dehors de ces situations où « la voix est nécessairement devancée par les yeux », la lecture normale est la « lecture courante silencieuse ». ou, pour mieux dire, « lecture courante intelligente » qui nécessite une « perception rapide et globale des mots et des phrases ». Or, en 1938, « des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la « lecture courante » n'est pas encore complètement acquise à 10 ans par la moyenne des élèves ».

Et pour cause, puisque ce qui était désigné par cette expression en 1923 ou en 1882 était tout autre chose : une diction littérale sans erreur, perçue comme la médiation la plus économique pour installer la maîtrise du français et aider à comprendre le texte. Les temps ont bien changé : on attend maintenant des enfants de la commune qu'ils lisent à 10 ans comme ces fils de bourgeois à qui on a lu des histoires depuis toujours, qui ont su lire seuls avant 6 ans et qui ont épuisé leur bibliothèque enfantine avant d'arriver au petit lycée¹. Inversement, dans l'école de Jules Ferry, les élèves n'ont jamais à comprendre seuls un texte inconnu : les lectures, mais aussi les problèmes, les résumés d'histoire, de géographie ou de science sont toujours préparés par une lecture magistrale ou par une leçon. L'école a réussi à scolariser tout l'éventail des situations de lecture à voix haute pratiquées dans la vie sociale ; celles des milieux lettrés, avec la lecture devant des auditeurs, rituel social destiné à faire apprécier le lecteur autant que la lecture ; celles des milieux populaires, avec une lecture à voix haute ou basse, que l'on pratique pour soi autant que pour les autres et qui peut être aisée, appliquée ou besogneuse, selon le lecteur ; enfin, l'oralisation syllabée des débutants ou des semi-illettrés sortis de l'école sans avoir réussi à dépasser ce cap.

1. *Les Mots* de Jean-Paul Sartre, né en 1905, donnent une bonne idée de cet apprentissage domestique, habituel en milieu bourgeois.

Cette pédagogie s'est enorgueillie de réussites exemplaires, réjouie d'accorder à une demi-génération un certificat prouvant une acculturation irréversible à la culture écrite, s'est sentie quitte envers les autres qui pouvaient déclarer sans mentir qu'ils savaient « lire et écrire » au moment du service militaire¹. Mais une fois payé le prix des conquêtes, tous leurs acquis se banalisent. Jean Zay, au moment où il songe à rapprocher deux ordres d'enseignement encore étanches, voit déjà le verre à moitié vide. À la Libération, pour combler cet écart, on compte sur l'attraction exercée « naturellement » par les bons livres. Le succès des illustrés de bas étage laisse penser que « l'enfant et l'adolescent aiment lire » mais qu'ils « n'ont aucun autre moyen pour apaiser leur soif de lecture »². On compte sur l'allongement des études, puisque l'ouverture du secondaire aux enfants du peuple est devenu un impératif de justice sociale³. Les premiers transfuges envoyés en avant-garde ont fait bonne impression (les maîtres les avaient triés sur le volet), mais quand c'est la totalité d'une classe d'âge qui entre en sixième⁴, dans les années 1965-1970, les professeurs découvrent alors que « les élèves ne savent pas lire », c'est-à-dire pas lire seuls. Pour les maîtres du primaire, la pédagogie de la lecture autonome, c'est-à-dire silencieuse, est devenue une urgence. Comme l'écrivent les Instructions de 1972 : « La grande affaire est la conquête de la lecture silencieuse : elle n'intimide pas le jeune lecteur. Elle est spon-

1. 14 % de conscrits se déclarent illettrés en 1880, autour de 5 % en 1938, 3,6 % en 1946.

2. Raoul Dubois, *L'éducation nationale*, 27 janvier 1955.

3. Gustave Monod, *Cahiers pédagogiques*, 1/1, 1950 : « Il n'y a plus, parmi les enfants dont nous avons la charge, de clientèle prédestinée. Il faut obéir sans réticence, sans arrière-pensée, à l'exigence de justice qui veut qu'à tous les petits Français soient offertes des conditions égales de formation humaine et de développement personnel. » La question débattue est celle de la ségrégation scolaire en deux réseaux, non celle de la sélection. Ce texte est écrit après l'échec du Plan Langevin-Wallon.

4. Il ne s'agit pas encore du collège unique (1975), mais des classes de 6^e des cours complémentaires, des collèges ou des lycées, dans les filières classique ou moderne, pour un enseignement long (40 %) ou court (40 %), 20 % allant en sixième de transition, avant d'entrer dès 16 ans dans la vie active (prévision de la réforme Fontanet). Le secteur spécialisé (classes de perfectionnement) touche 4 à 5 % d'une classe d'âge.

tanée et d'usage courant pour qui sait lire. Enfin, elle permettra une initiation aux techniques de la lecture rapide, si nécessaire aujourd'hui. »

LECTURE SÉLECTIVE, LECTURE RAPIDE,
LECTURE VISUELLE

La crise de la lecture qui s'ouvre alors est une crise de l'école dont les multiples dimensions ne peuvent être évoquées ici¹. Pendant plus de vingt ans de polémiques, la lecture scolaire à voix haute y a souvent été réduite à sa caricature : conformisme de l'élève imitant la voix de son maître pour « mettre le ton » ; ennui interminable des lectures en miettes où le lecteur change à chaque ligne ; efforts absurdes d'enfants-perroquets énonçant des suites de mots qui ne font jamais une phrase, ou cherchant en vain le « bon bruit » d'une syllabe (comment ça fait *en-* ?) indécidable en dehors du mot entier (*en-* comme dans *ennui*, ou dans *ennemi* ?). Dans ces réductions polémiques, la lecture visuelle est bien servie, puisqu'aux stéréotypes qui collent à la méthode globale, vont s'ajouter de nouvelles caricatures (jeu de devinette, course de vitesse ou glane aléatoire des « mots-clefs » dans une page) ; sans compter la stigmatisation des nouveaux exercices : absurdité du balayage vertical de colonnes de mots ou de groupes de mots de plus en plus longs dans l'espoir d'élargir l'« empan visuel » ; rejet viscéral des QCM, pédagogie américaine disqualifiée *a priori*, ou des exercices de reformulation des textes par les enfants (inacceptables paraphrases)... Il est plus important de comprendre pourquoi tous ceux qui ont prôné la trilogie « lecture sélective, lecture rapide, lecture visuelle » ont pu si rapidement périmer la trilogie ancestrale « lecture attentive, lecture lente, lecture à voix haute ».

De fait, dans la conjoncture ouverte par les nouvelles instructions de 1972, les formateurs (inspecteurs, professeurs d'école nor-

1. Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, « Crise de l'école, crises de la lecture », in *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, Fayard-BPI, 2000, p. 389-493.

male, conseillers pédagogiques) ont un besoin urgent de discours clairs, assurés, pour parler aux instituteurs, qu'ils soient nouveaux (les remplaçants sans formation que l'on réunit tous les mercredis), anciens (les participants aux premiers stages de formation continue) ou futurs (les normaliens en formation professionnelle pendant deux ans). Or, au moment où la lecture tient en échec tant d'élèves de milieux populaires, le débat sur les causes fait rage entre spécialistes : télévision ? divorce ? déficience intellectuelle ? blocages affectifs ? méthode globale ? méthode syllabique ? dyslexie¹ ? handicaps socioculturels ? culture bourgeoise de l'école ? etc. L'école se « démocratise » certes, mais moins vite que les médias audiovisuels : la télévision disqualifie les fonctions séculaires dévolues à la lecture (information, fictions, dossiers documentaires), le téléphone remplace la correspondance, et pour Mac Luhan l'ère Marconi met fin à la galaxie Gutenberg². Dans le même temps, le modèle d'éducation fondé en « humanités » littéraires, qui constituait depuis plusieurs siècles la culture d'excellence commune aux futurs juristes, médecins, ingénieurs, hauts fonctionnaires ou décideurs politiques, est désinvesti par les élites qui plébiscitent désormais les filières scientifiques. Il faudra attendre 1993 pour savoir, enquête sociologique à l'appui³, qu'on peut être bon élève sans aimer lire, mais dès les années 1970, « tout le monde sait » que les bons en maths ont supplanté les forts en thème. Ainsi, les discours anciens pour légitimer la lecture scolaire s'effondrent tous en même temps, et pour

1. À cette date, le procédé le plus courant pour dépister un enfant dyslexique repose sur un test de lecture à voix haute, l'Alouette (mesure de la rapidité de lecture et du nombre d'erreurs) qui permet de définir un âge lexique comparable à la moyenne de la classe d'âge. À l'époque, P. Debray-Ritzen évalue le nombre d'enfants dyslexiques à 8 % (Pierre Debray-Ritzen, in MEN, *Apprentissages et pratique de la lecture à l'école*, Actes du colloque de Paris, 13-14 juin 1979, Paris, CNDP, 1979, p. 191-208).

2. Marshall McLuhan, *La Galaxie Gutenberg*, trad. franç., 1967 [Toronto, 1962]. Personne ne prévoit qu'à la veille de l'an 2000, Internet basculera toutes les technologies de l'information vers un « écrire-lire » multimédia.

3. François de Singly, « Les jeunes et la lecture », *Les Dossiers d'Éducation et formation*, 24-25 janvier 1993, MEN-DEP. D'après l'enquête, 20 % de bons et très bons élèves disent ne pas aimer lire.

répondre aux urgences, force est bien de penser des apprentissages visant d'abord les usages scolaires de la lecture dans toutes les disciplines : lecture d'étude, lecture sélective, rapide, silencieuse. Et si on souhaite que la lecture « littéraire » survive dans l'école, quelle fin lui assigner à part un « plaisir de lire » en accord avec le consumérisme culturel de la société ? Les contraintes lourdes d'évolutions sociales qui semblent sans retour pèsent toutes dans le même sens.

De ce fait, les discours des prescripteurs ne peuvent être recevables que s'ils parviennent à montrer que les apprentissages scolaires, issus des choix faits pour la rénovation de l'enseignement du Français, ne sont pas en contradiction avec la « manière d'être lecteur¹ » dans les pratiques ordinaires (et non dans les pratiques littéraires). Que fait mentalement celui qui est « en train » de lire ? Comment traite-t-il les informations qu'il reçoit ? Les données issues des recherches sur la lecture² prennent donc une importance capitale. Les premiers « modèles » de l'acte de lire, *made in USA*, bouleversent les représentations héritées en faisant de la lecture non pas une réception scrupuleusement attentive à la lettre du texte (définition qui convenait aussi bien à une version latine qu'à une lecture expressive), mais un processus d'anticipations sémantiques suivi de vérifications. Utilisées pour améliorer l'efficacité des cadres d'entreprise et la lisibilité des journaux³, ces données visent à décrire les procédés des lecteurs performants pour les rendre enseignables. Mais une part très importante de l'acte de lecture échappe à la conscience du lecteur. Le fonctionnement de la « machine à lire »

1. Jean Foucambert, *La manière d'être lecteur*, Paris, Sermap-OCDL, 1976.

2. Au premier colloque sur la lecture scolaire, organisé par le ministère en 1979, sont présents presque tous ceux dont les écrits feront référence pour le premier degré dans années 1980-1990 : A. Bentolila, E. Charmeux, C. Chiland, R. Cohen, C. Durand, E. Ferreiro, J. Fijalkow, J. Foucambert, J. Hébrard, A. Inizan, G. Jean, L. Lentin, F. Marchand, J. Martinet, G. Patte, F. Richaudeau, H. Romian, M. Touyarot, B. Zazzo (etc.) (MEN, *Apprentissages et pratique de la lecture à l'école*, 13-14 juin 1979, Paris, CNDP, 1979).

3. François Richaudeau, *La lisibilité*, Paris, Denoël et CEPL, 1969 ; Fr. Richaudeau et M. F. Gauquelin, *Lecture rapide*, Verviers, Marabout, 1969.

humaine est confronté aux modèles décrivant « les lecteurs » électroniques des ordinateurs. Des dispositifs expérimentaux testent des lecteurs humains dans des situations contrôlées : défilement de texte sur écran, enregistrement des mouvements oculaires, de la vitesse de lecture en fonction de la typographie, de la mise en page, des contenus bien ou mal connus, réactions devant des pièges sémantiques, les accidents syntaxiques, les incohérences logiques, etc.

Toutes ces recherches sur les automatismes confirment que la lecture n'est pas un processus linéaire. Le bon lecteur ne lit pas « comme on parle », de façon séquentielle, mais varie sa vitesse, fait des retours en arrière, des anticipations, même quand il ne s'agit pas d'une lecture-écrémage. Comme les supports modernes des lectures d'information (manuel, encyclopédie, journal, notice) sont des textes discontinus, combinant des écritures situées à des niveaux différents (écrit et image, légende et schéma, textes et paratexte, etc.), la lecture à haute voix est doublement inadaptée à ses supports. Deuxième donnée : ce qui rend le lecteur efficace, c'est la flexibilité inconsciente des mouvements de l'œil et la rapidité avec laquelle il reconnaît les mots, en bien moins de millisecondes qu'il ne faut pour les dire. Le « vrai lecteur » lit deux, trois, cinq fois plus vite qu'il ne parle. Les premières victimes de la lecture à voix haute seraient donc les bons élèves que l'on freine indûment. Or, les élèves qui sont « vrais lecteurs », c'est-à-dire « qui lisent en dépassant le débit de la parole, soit environ 9 000 mots à l'heure », ne sont que « 9 % à l'entrée au collège et 19 % en troisième¹ ». Il est vrai, que « d'après les mêmes enquêtes, « moins de 30 % des Français savent lire ». Cela devrait plutôt mettre les collégiens en bonne place, mais la conclusion tirée est évidemment catastrophique pour l'école. Troisième donnée : les capacités d'attention de l'être humain sont

1. Jean Foucambert nomme « lectruration » la capacité à utiliser la lecture comme un moyen d'information plus efficace car plus rapide que l'oral. Ce qui lui permet de dire que « moins de 30 % des Français savent lire » ; « L'inégalité au pied de la lettre » (AFL, *Dossier Documentaire Formation*, s.d. [1983]. Ses enquêtes sur la vitesse de lecture des élèves sont citées dans *La réussite à l'école, Rapport à Lionel Jospin* du recteur Migeon, MEN, 1989.

limitées, il ne peut effectuer deux tâches difficiles en même temps, comme par exemple prêter attention à la diction et au sens du texte. Si lire des yeux est moins coûteux que lire à voix haute, pourquoi obliger les élèves à une tâche dépassant leurs forces ? Ne serait-ce pas là une raison de leur échec ?

De fait, ces recherches de laboratoire ne parlent pas des élèves en apprentissage, ce sont les pédagogues qui en « déduisent » des méthodes pour parvenir à la lecture experte. De plus, au fil des publications, les données sont révisées, périmant d'anciennes « vérités » scientifiques ou complexifiant les modèles. Les transferts de la recherche aux prescriptions pédagogiques comportent donc une prise de risque, mais a-t-on le temps d'attendre ? Pour initier précocement aux gestes de la lecture experte, on ouvre les CDI dans tous les collèges et des BCD dans les écoles. Ces bibliothèques d'établissement mettent à portée des classes un lieu doté en abondance d'instruments de travail, de livres documentaires, de revues et bien sûr de romans, d'albums et même de BD. Les enfants circulent entre les rayons, feuilletent, remplissent leur fiche d'emprunt comme des étudiants. Les enseignants sont invités à envoyer de petits groupes d'élèves y travailler en « autonomie ». Certains espèrent que les pratiques enseignantes en seront bouleversées (travail autonome ou en petit groupe, tutorat professoral remplaçant le cours, etc.) et que l'entrée en modernité liseuse sera l'occasion d'une révolution pédagogique. Un matériel pédagogique inconnu sort des maisons d'édition : fichiers de lecture silencieuse, tests de contrôle de la compréhension, exercices de sélection d'information, puzzle de phrases ou de textes à reconstruire. À partir de 1989, les compétences en lecture des élèves sont testées à chaque rentrée par les épreuves collectives « papier-crayon » des évaluations nationales¹. L'époque est bien close où Jaurès pouvait juger le maître en écoutant lire ses écoliers.

1. Les évaluations en français et en mathématiques à l'entrée du cycle 3 (CE2) et du collège (6^e) ont lieu dans chaque classe et les maîtres peuvent comparer leurs résultats à ceux de l'échantillon national, publiés par le ministère.

Les débats sont plus âpres autour des méthodes d'apprentissage. Si la lecture est un processus « idéovisuel », faut-il apprendre à reconnaître les mots visuellement ou commencer, très classiquement, par les correspondances entre graphème et phonème ? Alors que les discours des formateurs martèlent inlassablement la priorité que les discours des psychologues cognitivistes confirment à donner au « travail du sens », les manuels perpétuent une approche « phonique » dont les psychologues cognitivistes confirment la pertinence scientifique dans les années 1990¹. Comme personne ne construit en quelques mois le dictionnaire mental qui permettra de reconnaître à vue des milliers de mots, les maîtres n'ont donc pas eu tort de lier code écrit et code oral, de faire lire les débutants à voix haute, à un stade où de toute façon la lecture est plus lente que la voix. Oralisés ou subvocalisés, les signes vus persistent en mémoire immédiate, ce qui aide le débutant qui les prononce à les lier entre eux et à entendre/comprendre le bloc de sens qu'est la phrase. De fait, la lecture visuelle s'installerait spontanément dès que l'aide apportée par l'oralisation ou la subvocalisation serait plus coûteuse qu'utile. Si l'enfant sait parler français, évidemment. S'il connaît déjà les mots du lexique. S'il sait faire des phrases « comme dans les livres ». S'il sait à quoi s'attendre quand il prend un livre. L'école maternelle s'est chargée de cette initiation au monde de l'écrit : entre 1970 et 1990, les murs de chaque classe se tapissent d'écritures (prénoms des enfants en grosses lettres, tableau de présence, calendriers, affiches, étiquettes, menu de cantine, etc.). Dans un coin-lecture non prévu par Maria Montessori, les petits apprennent à manipuler des albums, à écouter des histoires lues (et non plus racontées). Voici de nouveau la voix du maître dans sa

1. Chez le lecteur compétent, la reconnaissance visuelle d'un mot (sous toutes ses typographies) activerait en effet mentalement son/ses référents et son image sonore, qui porte les caractéristiques phoniques du mot ; c'est cette mémoire phonique qui permettrait de dire, quand on a un mot « au bout de la langue », que c'est un mot à trois syllabes, ou avec des /il/, etc. Quand le mot a plusieurs référents possibles, ils sont tous activés automatiquement (*pièce* : d'appartement, d'or, de tissu, de théâtre, etc.), avant d'être inhibés par le contexte. C'est ce qui permet de saisir, lorsqu'il y en a, des jeux de mots ou des phrases à double sens.

fonction ancestrale, lorsque la « lecture du samedi » emmenait tout la classe faire le tour de la France avec André et Julien. Cette pédagogie qui s'impose pour les enfants encore non lecteurs déborde bientôt sur l'école élémentaire : la lecture à voix haute est de retour.

LIRE ENSEMBLE : PARTAGES DES SAVOIRS,
CONSTRUCTION SOCIALE DU SENS

Le retour de la lecture à voix haute dans les années 1990 n'est pas un retour en arrière (même si certains ont plaisir à le croire). Il s'inscrit dans un nouveau contexte, culturel, technologique. Après l'émotion provoquée par la découverte de l'illettrisme¹, sont venus les rêves de communication écrite universelle grâce à une lecture virtuelle interactive (mails, SMS), puis les désillusions devant ses us et abus². Les concurrences audiovisuelles sont devenues moins inquiétantes. On savait déjà que la radio lisait plus qu'elle ne parlait, mais on découvre que la télévision est une usine à textes écrits pour être dits, dialogues des séries télévisées, commentaires en voix off, textes défilant sur les prompteurs, sans lesquels les présentateurs seraient balbutiants ou muets. Loin d'être une situation sociale « rare », la lecture à voix haute est omniprésente dans l'environnement médiatique.

Entre temps, comme tant d'exercices scolaires devenus des artisans d'art nostalgiques (la calligraphie à la plume sergent-major, les ABC au point de croix, ou la dictée devenue jeu télévisé et sport international en francophonie), la lecture à voix haute³ est devenue

1. Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 1999 ; Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard-BPI, 2000, chap. XXV, p. 616-640.

2. Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *op. cit.*, chap. XXVII : « La lecture-écriture : des informaticiens aux internautes », p. 683-730.

3. Julia Bonaccorsi, *Le devoir-lire, Métamorphoses du discours culturel sur la lecture. Le cas de la lecture oralisée*, thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, sous la direction de Daniel Jacobi, Université d'Avignon, 2004.

le recours naturel d'innombrables stages, animations, groupes de paroles, ateliers d'écriture, cours d'expression corporelle, clubs de théâtre, où on lit des auteurs, mais aussi sa propre prose ou celle de son voisin. Nouvelles sociabilités pour une vieille pratique qui fonctionne sans accessoires, ne coûte rien et ne tombe jamais en panne. Enfin, elle est promue performance d'acteur. Fabrice Luchini se lance en 1987, avec la lecture du *Voyage au bout de la nuit*, des festivals suivent (comme *Les Langagières de Reims*, les *Rencontres Lire et Dire* d'Auvergne), ainsi que des maisons d'édition (par exemple, « La Bibliothèque des voix », CD édités par la maison d'édition Des Femmes). En 1992, avec *Comme un roman*, Daniel Pennac se fait le chantre enthousiaste du professeur-lecteur tenant une classe sous son charme grâce au *Parfum* envoûtant de Suskind. Chaque professeur de lettres rêve avec lui de réconcilier ses élèves avec la lecture, en se faisant le porte-voix thaumaturge d'une littérature miraculeuse.

Ainsi, après avoir disjoint lecture visuelle et lecture oralisée, on peut s'intéresser à nouveau aux appuis que ces deux pratiques peuvent se prêter dans l'espace scolaire, comme dans l'espace social. L'impératif de lecture visuelle a déjà eu des effets sur les pratiques des lecteurs en échec. Les adultes illettrés des années 1860-1960 syllabaient à voix haute, à grand peine. Les illettrés actuels¹ regardent le texte en silence et disent ce qu'ils ont cru comprendre. Leurs prises d'indices sont si lacunaires et fautives qu'ils restent hors du texte, mais ils manifestent, jusque dans leur impuissance, leur appartenance à la culture silencieuse du face à face solitaire avec l'écrit. Or, toutes les études sociologiques ont montré à quel point le geste du lecteur le plus solitaire ne prend sens et valeur que dans un réseau de sociabilité. Les enfants regardent la télé en famille, mais ceux dont les parents ne lisent pas ne peuvent trouver qu'à l'école cet espace de réception partagée.

1. Alain Bentolila, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1998 ; *L'illettrisme en France. Bilan analyse et propositions*, rapport au président de la République, juin 1997.

La lecture à voix haute retrouve ainsi un statut légitime et une pertinence pratique. Les maîtres peuvent accueillir ces propositions sans problème car ils n'ont cessé de ménager une place à la lecture à haute voix dans la classe, même si, depuis les années 1980, ils préfèrent montrer aux inspecteurs des activités conformes aux nouveaux canons : ainsi, des ateliers diversifiés grâce aux fichiers de lecture silencieuse. À chaque petit groupe, des tâches variées et des textes aux difficultés échelonnées, adaptés aux niveaux hétérogènes des élèves (reconstitution ou tri de textes, sélection d'informations, QCM après lecture, préparation d'une lecture dialoguée, etc.). Mais ces exercices demandent beaucoup de matériel, démultiplient les interventions auprès des groupes et interdisent toute mise en commun finale. Qu'auront compris ou retenu les élèves en difficulté ? Comment capitaliser les contenus des textes, si ceux-ci ne sont plus que des exercices d'entraînement à la lecture ? Les maîtres rodent donc des formules pragmatiques, éclectiques, combinant divers modes de lecture. Retour au groupe classe où tous les élèves découvrent le même texte inconnu, traité comme un message à décrypter, une situation problème à résoudre. Chacun lit « dans sa tête », dit ce qu'il a compris, confronte sa version à celle des autres. Le maître répond aux questions, en pose d'autres, puis sa lecture à voix haute tranche entre les interprétations, fixe la littéralité du texte : c'est sur cette base qu'on peut discuter, c'est-à-dire passer de la compréhension à l'interprétation.

Les instructions de 2002 donnent une finalité explicite à ces activités, en insistant sur le partage collectif des contenus de lecture à faire en classe, lectures d'études programmées (en histoire, géographie, sciences) et lectures littéraires choisies dans un corpus limité. Elles rompent donc avec le consumérisme culturel des années 1970, qui avait fait du discours des bibliothécaires le modèle à suivre pour la classe, privilégiant la variété de l'offre et le respect des goûts personnels. Mais les lectures à partager engagent l'institution, dépassent les choix subjectifs. Le maître doit constituer sa classe en « communauté d'interprétation », interprétation dont il est à la fois le témoin et le garant. Pour que les faibles lecteurs puis-

sent participer aux débats, il doit faire en sorte qu'ils aient lu ou entendu le texte : les interactions avec la classe seront-elles plus ou moins efficaces que des exercices sur mesure ? On ne sait, mais seule la voie collective permet aux lectures de faire partie de la mémoire de la classe, comme au temps du roman scolaire, pour devenir, peut-être, une culture commune. On mesure mieux après vingt ans de collège unique, à quel point la lecture autonome qu'on imaginait être le prérequis des études secondaires reste une visée. Si les élèves étaient des lecteurs autonomes, auraient-ils encore besoin de professeurs ? Une bibliothèque leur suffirait.

En 2004, au concours d'entrée en IUFM de la région parisienne, la synthèse de documents porte sur la lecture scolaire à haute voix : quatre textes, Évelyne Charmeux et Daniel Pennac encadrant un texte de 1999 intitulé « Lire à haute voix, une pratique contemporaine¹ » et un autre de 2003 « Lire puis dire à haute voix »². Qui pourrait se douter, en lisant les copies sages des candidats, que le sujet aurait, il y a peu, soulevé les passions et divisés les jurys ?

CONCLUSION

Que conclure ? Un trait récurrent des situations de « crise » est justement l'opacité de la situation pour ses acteurs. « Ça » ne marche plus, certes, mais qu'est-ce qui ne marche plus ? Crise des moyens : pour former des « bons lecteurs », autonomes et silencieux, les voies habituelles (faire lire à voix haute) sont devenues des impasses, sans qu'on dispose de nouvelles façons de faire accordées au but poursuivi (comme aider des élèves silencieux quand la lecture ne laisse pas de traces ?). Cette crise des moyens est redoublée par une crise des fins : quel est ce « bon lecteur », autonome et

1. Michelle Ros-Dupont, *La lecture à haute voix du CP au CM2*, Paris, Bordas, 1999.

2. Bernard Couté, *La lecture au cycle 2*, Paris, Retz, 2003.

silencieux, que l'école doit former ? Celui qui dévore de gros romans, ou celui qui parcourt le journal ? Celui qui consulte un catalogue ou celui qui fait seul ses devoirs ? Celui qui lit pour se divertir ou par nécessité ? La lecture est en crise quand il n'existe plus de consensus sur les priorités scolaires, sauf sur des mots d'ordre aussi vastes que convenus (lutter contre l'échec scolaire). Si rien ne permet de trancher entre des objectifs multiples, tous recevables en théorie, mais impraticables simultanément de façon réaliste, chaque praticien est renvoyé à ses choix subjectifs ou à des priorités locales. De fait, seul un discours politique d'arbitrage permet de sortir de la crise : il faut qu'il soit recevable à la fois par les praticiens et les instances de légitimation discursive et donc négocié avec des chercheurs, formateurs, inspecteurs, mais aussi les syndicats, associations, parents d'élèves...

Un autre trait des situations de crise est la contradiction qui traverse les enseignants eux-mêmes, partagés entre discours et pratiques. Nombre d'instituteurs qui ont continué de faire lire leurs élèves à haute voix, jugeant intuitivement ce procédé utile et compatible avec l'entraînement à la lecture visuelle, se sont trouvés en total porte-à-faux avec des discours institutionnels auxquels ils n'avaient rien à opposer. La lecture autonome, visuelle, rapide, est évidemment celle qu'ils visaient eux aussi, comme toute l'école. Pourquoi tenir alors à des pratiques dépassées ? Ne se montraient-ils pas simplement incapables de remettre en question leurs routines ? Ce qui a pu les inciter à persévérer dans l'action (la facilité des interactions lors d'un tel enseignement, la sécurité que donne d'une procédure bien maîtrisée, le plaisir des élèves, les progrès constatés chez l'un ou l'autre), tout cela ne constitue pas « un argument ». Or une pratique « contestataire » peut se perpétuer tacitement, en marge de la norme, mais elle ne peut se transmettre aux jeunes générations si elle ne trouve pas sa légitimation dans un argumentaire justificatif.

L'histoire longue de la lecture à haute voix montre pourtant combien cette pratique considérée comme allant de soi a été évolutive, au point que la même expression, « lecture courante », n'a

cessé d'être redéfinie pragmatiquement au fil du temps, sans jamais avoir eu besoin d'être définie conceptuellement : période d'évolution sans crise, avant la conjoncture récente où la lecture à voix haute s'est trouvée décriée, condamnée, avant d'être réhabilitée. Chacun a perçu alors que les mots ordinaires (lecture scolaire, déchiffrement, lecture courante, savoir lire) désignent des réalités floues, difficiles à définir autrement que par consensus pratique (entre maîtres de CP, ou professeurs de 6^e, quand on dit qu'un élève ne sait pas lire, « on sait de quoi on parle »). De tels accords tacites deviennent impossibles en période de crise, du fait des polémiques (politiques, scientifiques, pédagogiques) et des disjonctions entre pratiques et discours. Se trouve brutalement déconstruit un « lieu commun » qui assurait les partages professionnels, provoquant une crise des croyances autant qu'une crise des pratiques : désarroi pour les générations en place, mais aubaine pour les chercheurs, les innovateurs et les marchands. Les premiers sortent des échanges entre pairs pour parler à des auditoires buvant la bonne parole, les seconds mobilisent des réseaux militants dans les instances de formation pour proposer des orientations didactiques ou des dispositifs pédagogiques d'avant-garde, les troisièmes embauchent (débâtissent ?) les premiers et les seconds, pour fabriquer les produits éditoriaux qui font défaut sur le terrain ; mais tous se trouvent en butte au conservatisme bien connu des mémoires écolières qui ne cessent de faire du vieux avec le neuf et de transformer les ruptures (discursives) en continuités (pratiques). Les « lieux communs » ont la vie dure. Peut-on penser que ce sont les clarifications conceptuelles, les arbitrages politiques et les nouveaux outils d'enseignement qui ont permis un nouveau consensus, construit à grande dépense de paroles, écritures, négociations, compromis ? C'est possible, mais pas sûr. La question de la lecture à voix haute s'est peut-être pacifiée du seul fait que la crise est allée s'installer sur un autre terrain (la laïcité, la violence), fissurant un autre « lieu commun ».

Langues européennes : contre le dirigisme du laisser-faire

JACQUES DARRAS*

Quelle finalité donnons-nous à la langue ? Qui parle pour dire quoi ? Libérées par la venue d'un nouveau pouvoir politique en 1981 les radios françaises semblèrent annoncer une ère nouvelle pour la parole. La France fut la seule à oser cette mesure. Avec quel effet ? La langue anglaise aurait-elle perdu de sa puissance parce qu'elle n'a pas connu une telle libération ? On nous répondra que l'anglais qui triomphe dans le monde aujourd'hui est celui des États-Unis où, contre une autorisation payante, tout citoyen peut lancer sa station radiophonique libre. En Europe, comme aux États-Unis, la liberté est d'abord un droit juridique. Qui devient ensuite affaire d'argent. Le modèle libéral est une interprétation financière de la liberté juridique. Le libéralisme est la réalisation pragmatique de libertés théoriques. Or, dans le modèle libéral, ce sont les « échanges » qui priment. On échange des marchandises comme on échange des paroles. Dans le modèle libéral, la parole est une marchandise comme une autre. Cependant, s'il y a une Banque centrale pour l'égalisation des monnaies, il n'existe pas de Banque centrale de la parole, pour l'échange de la parole. Comment d'ailleurs pour-

* Université d'Amiens.

rait-on réguler l'échange des paroles ? Scandale, proteste la liberté d'expression ! Au nom de quel principe faudrait-il réguler l'échange des paroles ? Parce que, répondrons-nous, dans le cas contraire, c'est le marché qui assure la régulation. Or on oublie un peu vite qu'il existe un dirigisme libéral comme il existe un dirigisme d'état.

Pour ce qui concerne le « commerce » des langues en Europe, nous serions quant à nous partisans d'une régulation de la Communauté. Cela n'est pas souhaitable, objectera-t-on, en raison même de la liberté de circulation des personnes et des marchandises qui est au cœur de nos constitutions démocratiques. À quoi il est facile de rétorquer que l'universalisme fondateur du principe de liberté est lui-même un produit de l'histoire et doit être constamment repensé, corrigé, réactualisé en fonction des effets qu'il crée. La langue est un bien qui transcende une communauté donnée. Lorsque plusieurs langues de plusieurs communautés entrent en compétition dans un espace économique commun, la loi du marché économique déprécie nécessairement certaines langues ou « marchandises-langues » au profit d'une seule. De là sans doute que dans l'Europe d'aujourd'hui nous préférons protéger les « petites langues ». Cela nous dispense en effet de nous interroger sur les grandes. Ces stériles et douloureux abcès de fixation que sont le basque, le catalan, le corse, etc... sont en vérité les signes de notre maladie de l'indécision. Que, par réticence à la traiter, nous feignons d'ignorer. Comme si toucher au problème de la langue serait toucher à l'irrationnel, donc risquer de déclencher des réactions passionnelles incontrôlables.

N'est-ce pas précisément la finalité même de la construction européenne d'innover dans les domaines les plus sensibles qui furent à l'origine des anciens conflits ? Ici encore, revenir au mouvement de l'histoire qui nous a conduits où nous sommes, s'impose. Dans le domaine des langues, une divergence s'est créée au XIX^e siècle entre trois pays européens majeurs : l'Allemagne, la France et l'Angleterre. Trois positions philosophiques ont alimenté le différend politique. Dire qu'elles l'ont suscité serait exagéré mais il n'est plus temps de débattre des précédences. Tout au long du siècle suivant, le vingtième, ces trois positions s'affrontèrent jusqu'à

la mort. Des millions d'hommes sont morts, de part et d'autre de leurs frontières, pour des philosophies linguistiques et culturelles. Lesquelles ne sont malheureusement pas mortes pour eux puisqu'elles continuent à être présentées comme des modèles crédibles pour la réflexion. Quand par exemple le chancelier Schröder, homme sympathique au demeurant, propose au premier ministre anglais Tony Blair, d'adopter le système allemand fédéral comme base constitutionnelle de l'Europe il fait selon toutes les apparences une proposition constructive. Laquelle est en parfaite conformité avec l'histoire culturelle de l'Allemagne. Appliqué à l'Europe entière, le projet allemand nous donnerait de grandes régions ou länder unis pour les problèmes de défense et pratiquement autonomes pour les questions d'éducation. Autrement dit le « laisser faire » s'exercerait plus que jamais en matière de langues. Le canton de Zurich, en Suisse, pays confédéral comme chacun sait, a déjà montré l'exemple en ce domaine. En infraction au règlement de la Confédération, le canton a décidé d'introduire l'enseignement de l'anglais en deuxième langue au détriment du français et l'italien, autres langues confédérales.

Même si les travaux des linguistes germaniques ayant établi la source commune de l'indo-européen au XIX^e siècle – du plus rigoureux d'entre eux Frans Bopp aux plus troubles, les Frères Grimm – ont cessé d'alimenter les élucubrations des théoriciens de la pureté ethnique, il n'empêche que la science philologique germanique a façonné durablement la conscience qu'une langue est liée à une ethnie. C'est en vertu de ce concept que les peuples, nations, ethnies ou communautés de la Terre entière conduisent aujourd'hui leurs revendications. Les laisser faire assurerait à terme le triomphe de l'école libérale, à l'origine de la pensée anglaise moderne. Nous n'avons jamais été aussi près, en Europe, de la réalisation pratique de ce projet. Il était en effet logique que les philosophies économiques anglaise et ethnologique allemande finissent par se rejoindre un jour sur ce point. Ce qui laisse hors-jeu la France universaliste et jacobine, laquelle, au lieu de contre-attaquer intelligemment, choisit de se replier sur son exception. La classe linguistique française est

en effet divisée entre des conservateurs hexagonalement nationalistes qui montent au créneau pour défendre « notre » langue dans les pages du *Figaro* et des universalistes béats qui préfèrent célébrer la richesse pour l'humanité du moindre petit glaçon d'idiome trouvé à l'état solide, dans tel coin reculé de Sibérie. Nous voulons bien nous émousser la langue à faire fondre le sorbet en question mais la vérité à noter en priorité est que les langues résistent. Résistent à nos consciences comme à nos apprentissages. Apprendre une langue ne va jamais de soi. Les paresseuses nationales et nationalistes se sont toujours fondées sur cette difficulté. Pour ce qui est des langues européennes, il vaudrait peut-être mieux que la France cessât d'être platoniquement universaliste pour devenir efficacement humaniste.

C'est pourquoi nous plaiderons pour une refonte totale de l'enseignement des langues. Il s'agit d'insister sur la spécificité d'un modèle européen où le bilinguisme ne serait pas idéalement recherché. Ce dernier est exceptionnel et minimalement utile. Il y a fort peu de vrais bilingues dans l'existence. Tel enfant d'ambassadeur ayant fréquenté l'étranger le sera à moindre peine que l'enfant de nos systèmes scolaires. Ceux de nos amis que leurs parents envoyèrent dans une bonne « public school » anglaise vers l'âge de 12 ou 13 ans ont acquis pour la vie les structures syntaxiques d'un raisonnable bilinguisme. Le philosophe de l'empirisme John Locke attachait peu d'importance à l'apprentissage des langues et beaucoup plus à la formation du caractère. Il estimait qu'on pouvait atteindre les meilleurs résultats en enseignant une matière essentielle – les sciences, l'histoire, etc. – dans une langue étrangère. Faire d'une pierre deux coups, pour ainsi dire. Certains lycées internationaux aujourd'hui vont dans ce sens. En vérité, le bilinguisme idéal porte en lui-même sa destination, qui est l'enseignement ou la diplomatie, part certes vitale mais néanmoins restreinte des tâches d'une société.

Faut-il encore redire que l'enseignement dispensé dans les Collèges et les Lycées ne peut pas prétendre à pareil résultat, même si quelques linguistes conseillent doctement de faire reculer jusqu'à la maternelle l'enseignement de la langue étrangère ? Démagogie et

pédagogie doublement nocive ! D'une part les enseignants n'ayant eux-mêmes le palais assez formé en assez grand nombre à la langue étrangère risquent d'imprimer sur les muqueuses encore tendres de faux plis phonétiques. D'autre part, 98 % de parents français conçoivent la langue étrangère comme devant être exclusivement l'anglais. Donc, puisque l'anglais est la langue du marché, proposons qu'on la réserve au marché ! Autrement dit, qu'on paie pour l'apprendre, tout en confiant un autre idéal à l'enseignement public. Une autre formule, un autre modèle selon quoi on ne prétendrait plus conduire l'élève à la maîtrise parfaite d'une langue étrangère mais l'initier intelligemment aux langues de l'Europe et du monde entier. Universités et organismes privés se partageraient le soin d'organiser ultérieurement des cours intensifs offrant l'accès utilitaire à la langue qu'on aurait choisi de cultiver. Les Centres dits de ressource de langue s'installeraient sur le marché compétitif. Ils rapporteraient de l'argent aux universités, qui le réinvestiraient dans la recherche, les appareils et les livres.

Dans notre système linguistique, les petits élèves de sixième et de cinquième, libres de tout monolinguisme décervelant, commencent par apprendre la carte des langues du monde entier. Des professeurs spécialisés à cet effet ouvriraient leur palais aux six tons de la langue chinoise, aux gutturales de l'arabe, aux sonorités de l'urdu ou l'hindi, aux particularités accentuelles du russe. Ils pratiqueraient un véritable modelage du palais – travail de sculpture progressive – qui permettrait de détecter, avec la complicité joueuse des élèves, quelle langue convient le mieux à quel organe. Certains se découvrirait disposés à la sinologie qui ne l'eussent jamais découvert autrement. La graphie, mais aussi la calligraphie suivraient. Qui ne voudrait un jour avoir manié le pinceau du peintre chinois ? La lenteur décisive du geste réconcilient la peinture et la langue apporterait un calme bénéfique aux fins de classes. L'arabe littéraire ne demanderait pas moins de dextérité dans le poignet. On imagine d'ailleurs le profit qu'il y aurait à réadresser de manière valorisante les émigrés à leur culture d'origine. Cet enseignement s'accompagnerait d'une histoire des supports et matériaux

ayant reçu l'inscription depuis les premières tablettes de Sumer jusqu'aux tout derniers ordinateurs.

Après cette imprégnation lycéenne, l'on passerait à l'Université. L'étudiant de Lettres étudierait à part égale les littératures française et européenne. Les cours seraient dispensés en français. Deux langues étrangères intensément suivies permettraient par ailleurs l'accès aux textes originaux, posant les bases d'un véritable « comparatisme européen ». Mais comment donc, s'étonnera-t-on, un professeur de littérature anglo-américaine, peut-il se désolidariser à ce point de sa propre discipline ? Je vous donne la réponse : nous avons trop appris à aimer ensemble la littérature anglaise et l'Europe pour les laisser se contredire et s'affaiblir mutuellement. Tel qu'il est aujourd'hui massivement pratiqué dans les universités françaises, l'anglais s'est déprécié. Son enseignement contribue à l'affaiblissement de la pensée. Une vulgate de la culture de l'immédiat voudrait transformer l'angliciste universitaire en journaliste vulgarisateur. Qu'on l'appelle au choix enseignement de civilisation ou *cultural studies*, une telle discipline ne suit ni la rigueur scientifique de l'histoire ni celle de l'économie ni non plus les principes de l'enquête sociologique. De là que s'installe peu à peu un marais de la pensée dont il conviendrait que nous nous dégagions, tant il alimente une idéologie délétère. En face existe une culture européenne faite d'histoire, d'esthétique, de littérature et de philosophie indissociablement liées à la langue, qu'il importe au plus haut point de promouvoir et développer. Culture dans laquelle la langue et la littérature anglaises tiennent une place prééminente, est-il besoin de le préciser.

Car il convient que l'Europe se donne d'abord à elle-même envie pour donner ensuite envie au reste du monde. Notre impassibilité de façade ne doit en effet pas faire illusion : à la moindre fracture économique nous reprendrons les vieux réflexes, nous repliant chacun sur sa nation. Nos langues maternelles respectives nous apparaissent trompeusement transparentes au quotidien. Ce sont des domesticités dont nous nous croyons illusoirement les propriétaires. Or, pour peu que le dehors vienne à heurter la paroi, nous voici

jetés tout à coup dans un sentiment d'impuissance et de trouble. Pire, d'agressivité. Les langues sont des meurtrières en puissance. Leur transparence se double, sur l'extérieur, d'une excluante et douloureuse opacité. D'où le secours qu'on cherchera auprès d'un idiome tiers réputé facile, « monnaie » élémentaire de commerce et d'échange, par paresse de la pensée. Retournant à l'exemple de notre propre apprentissage de l'anglais au sortir de la seconde guerre mondiale, qui correspondait alors à une admiration pour la force morale dont avaient fait preuve les pays anglo-saxons combattant le nazisme, nous sentons bien aujourd'hui qu'il nous déçoit de plus en plus et que nous visons autre chose. Non pas une hypothétique langue poétique transmentale « de l'âme pour l'âme », comme suggérait Rimbaud, que la poésie impatientait et dont le rêve correspondait à une image de langues utopiques ou artificielles.

Pour qu'elle se poursuive au-delà des langues nationales, notre aventure linguistique doit franchir une étape qui n'a pas encore été atteinte par l'humanité. Il ne s'agira pas d'un emménagement dans une nouvelle domesticité, mais plutôt le plaisir et désir de faire résonner en soi d'autres langues proches. Cela ne pourra se faire que par l'éducation et l'enseignement à la littérature, orale ou écrite. Que les langues européennes communiquent par la pointe, par l'écho de leurs poésies, leurs sons et leurs images, voilà l'état de béatitude stéréophonique que nous pouvons nous souhaiter en Europe. Comment refuser plus longtemps de nous initier à la musicalité et à la picturalité des langues ? De l'allemand, apprendre les consonnes suaves via les cantates de Bach, les lieder de Schumann ou Schubert. De même l'œil accompagnera l'oreille dans l'enseignement de l'italien, Giotto avec Dante. L'espagnol mêlerait la poésie du mysticisme à la peinture, Thérèse du Carmel à Lorca, El Bosco à Goya puis Dali et Picasso. L'anglais écouterait Shakespeare se débattre au milieu de la bourgeoisie montante, commerçante, explorante et monnayante dans sa volonté d'expulser la monarchie des affaires de la City. Pour le français, d'autres que moi qui suis trop impliqué formuleront le mieux leurs souhaits. Mais la conjonction des arts qui fit au XIX^e siècle de Paris la capitale décrite par Walter Benjamin

introduirait sans doute à des correspondances entre Manet et Monet, Baudelaire, Rimbaud et Debussy. Il faut certes de la rigueur dans l'enseignement d'une langue étrangère mais si vous ne commencez pas par montrer le rêve vivant qui l'informe, les déclarations amoureuses que lui firent et continuent à lui faire ses poètes, vous n'obtiendrez que de piètres résultats. Peut-on concevoir sans réagir que l'Europe s'appauvrisse demain au milieu de son abondance de richesses ? Non vraiment, si l'on comprend que le prétendu enrichissement par le « laisser faire » conduit tout droit à un épuisement de la pensée.

Les mathématiques, la question scolaire et la culture

JEAN-MICHEL SALANSKIS*

Les mathématiques sont une discipline à part. Elles sont le joyau de la pensée humaine, le préalable assigné à la philosophie par la tradition platonicienne, le langage obligé de toutes les sciences du moins si elles prétendent à une scientificité dure.

En France, elles restent ce à l'excellence de quoi notre système, en dépit de tous ses défauts, prépare le mieux, comme en ont témoigné de manière si spectaculaire l'attribution de deux des quatre médailles Fields en 1994 à des chercheurs français, l'acquisition plus récente encore de cette haute distinction par Laurent Lafforgue, et l'attribution du premier prix Abel à Jean-Pierre Serres.

Les mathématiques, d'ailleurs, sont aussi ce à quoi la France a pris une part institutionnelle internationale avec le mouvement Bourbaki et le retentissement qu'il a connu (l'encyclopédie et les séminaires Bourbaki).

Dans le grand débat sur la chose scolaire qui agite et divise notre « opinion lettrée » depuis de fort longues années, les mathématiques interviennent à part, constituent un enjeu à la fois spécifique et

* Université de Paris X-Nanterre.

essentiel. Le symptôme le plus fort de cette intersection singulière de la mathématique avec le débat scolaire est sans nul doute ce que l'on peut appeler la « querelle des maths modernes » : celle-ci, même si l'ensemble de ses épisodes est clos, a durablement marqué les esprits, constitue la sédimentation culturelle de base en la matière. Rappelons donc, pour commencer, cette affaire.

En surface, ce qui s'est produit est simplement que, dans le courant des années 1960 et 1970, les personnes en charge des programmes de l'enseignement des mathématiques ont souhaité repercuter dans leur contenu la grande révolution de la théorie des ensembles, de l'axiomatique et du formalisme qui s'était produite au début du xx^e siècle. Le mouvement Bourbaki, évoqué un peu plus haut, n'avait pas eu un but différent, seulement il avait entrepris la remise à jour de la recherche et de l'encyclopédie, pas de l'enseignement élémentaire, élémentaire voulant dire ici : de la maternelle aux classes préparatoires.

On a donc redéfini, notamment, les programmes de l'enseignement secondaire, en introduisant la théorie des ensembles dès la classe de sixième, en tentant d'enseigner de façon conforme aux canons contemporains le calcul algébrique dans Q , la notion de nombre réel ou la définition d'un axe sur une droite. En initiant vigoureusement les élèves des sections scientifiques à la notion d'espace vectoriel à partir de la seconde, et en donnant comme couronnement et morceau de bravoure à l'étude de la géométrie dans le secondaire la réduction des endomorphismes orthogonaux d'un espace euclidien en dimension 2 et 3. Tout cela voulait dire aussi, surtout et avant tout, au moins en principe, l'adoption du langage exigeant et martien de la théorie des ensembles par les jeunes esprits, et leur obéissance au rite sévère de la précision discursive absolue et de la rigueur déductive formelle ou quasi formelle.

Cet *aggiornamento* a produit un bouleversement considérable. Les élèves des lycées se sont sentis perdus, déboussolés, affrontés à un incompréhensible excédant la mesure humaine. Les parents de ces élèves se sont sentis déphasés, incapables de partager l'incompréhension de leurs enfants mêmes, séparés d'eux par l'opacité

d'une langue et d'un esprit nouveaux, et cela pas moins si jamais ils avaient été dans le passé, dans leurs propres études, « bons en mathématiques ». Les enseignants, pour la plupart formés à l'ancienne, sont entrés dans une longue phase de doute, au cours de laquelle ils ne savaient plus exactement ce qu'ils devaient enseigner et comment, ce qui était vrai et ce qui ne l'était pas, ce qui était prouvé et ce qui ne l'était pas, et finalement ce qui était mathématique et ce qui ne l'était pas. L'état, pour faire face à une telle situation, créa un institut spécial, l'IREM (Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques), dont la mission était d'offrir aux enseignants des cours de recyclage et des lieux de réunion pour partager leurs expériences et leurs interrogations.

Tout cela a duré quelque chose comme dix ans. Au début des années 1980, alors que l'IREM avait plus ou moins achevé sa mission de recyclage, alors que, de plus en plus, arrivaient dans le système éducatif des enseignants intégralement formés dans le nouveau style, et donc aptes à s'en servir avec mesure et sans le mythifier, au moment même où, donc, l'on pouvait espérer que la réforme allait enfin produire des effets positifs *aussi*, les programmes ont été à nouveau révisés, et la quasi-totalité des contenus modernistes litigieux supprimés. Cette seconde réforme est ensuite remontée au niveau des classes préparatoires. En réalité, bien entendu, le point de vue ensembliste n'a pas absolument disparu, il reste comme un arrière-plan qui se montre progressivement, de plus en plus au fur et à mesure que l'on monte dans la hiérarchie des classes, du moins si l'on monte.

On peut bien parler à propos de toute cette histoire de *crise de la culture*. L'émoi suscité par les « maths modernes » ne concernait pas seulement les mathématiques et la pédagogie entendues comme aspects particuliers du savoir et de l'institution scolaire, dont les avatars concernaient uniquement les spécialistes. La nouvelle querelle des anciens et des modernes engageait et enrôlait tout le monde, ce dont il s'agissait, c'était de l'essence de la pensée, de l'éducation, du lien social. Chacun avait son avis, fût-il aussi peu mathématicien qu'enseignant. L'affaire était vécue comme si l'enjeu était une sorte de basculement profond de la culture partagée, au

niveau de ce que pourtant, usuellement, on ne ressent pas comme faisant partie de la culture, et qui est les mathématiques (nous reviendrons en conclusion sur ce point).

Je voudrais commenter aujourd'hui brièvement cet épisode malgré tout assez récent, que j'ai vécu « aux premières lignes », dans mon ancienne vie de lycéen puis de mathématicien. Au lycée d'Antony où je faisais mes études secondaires – et qui ne s'appelait pas encore lycée Descartes – la bibliothèque avait reçu en 1963-1964 un ouvrage en deux volumes de Samuel Papys, qui déroulait un enseignement expérimental de la théorie des ensembles pour le premier cycle des lycées. La responsable de la bibliothèque m'a convoqué, en ces temps heureux où j'étais en classe de quatrième, pour me prêter l'ouvrage : je devais le lire et donner mon sentiment. J'ai lu, et j'ai déclaré, en restituant le précieux volume, que j'avais été passionné. Plus tard, aux alentours de 1980, j'ai fait partie de l'institution IREM, et je me souviens par exemple d'avoir exposé l'intégrale de Lebesgue à des collègues pour aider à voir les programmes du point de vue des notions supérieures sous lesquelles leurs contenus se laissent placer.

Mon premier but de réflexion dans l'après-coup de cette histoire serait d'arriver à interpréter le conflit des anciens et des modernes qui nous occupa de façon si intense par rapport à deux autres querelles classiques, elles mêmes liées d'ailleurs : celle qui oppose le modèle de l'enseignement humaniste à celui de l'enseignement scolastique d'une part, celle qui voit s'affronter les partisans d'un enseignement magistral-autoritaire et ceux qui souhaitent plutôt que les classes soient le théâtre d'une dynamique « montante » de l'éveil intellectuel d'autre part.

HUMANISME ET SCOLASTIQUE

L'enseignement scolastique, c'est celui qui aggrave les traits extérieurs connus de l'école : mobilisation de toute la durée de vie des élèves, empilement d'exercices répétitifs, demandes énormes de

mémorisation, vision pointilliste de la performance à produire, qui doit ne pas différer d'une virgule d'un modèle attendu, dont on oublie toujours de se demander pourquoi il a été divinisé.

L'enseignement humaniste, en revanche, vise essentiellement à former un être humain à part entière en lui faisant acquérir le savoir. Celui-ci ne doit donc pas être séparé de son humanité pour se voir assimilé à une machine docile, à aucune étape de l'acquisition. L'élève ne devra consacrer qu'une part raisonnable de son temps à l'enseignement, compatible avec son principe de plaisir et son besoin de vivre. Il ne devra s'adonner à des exercices que pour autant que ceux-ci sont formateurs, et seulement aussi longtemps qu'il a besoin d'exercices de tel ou tel type. On ne lui demandera pas de mémoriser quoi que ce soit qu'il ne soit pas utile à n'importe quel homme cultivé épanoui de garder en tête. On acceptera le style propre de ses performances tant qu'elles peuvent être reconnues comme compétentes, sans tenter de lui faire rejoindre des canons d'exposition et de formulation.

Je crois que personne, après avoir pris connaissance de ces deux conceptions – en lisant Rabelais, Victor Hugo ou Marc Bloch par exemple –, n'a jamais réagi autrement qu'en se sentant absolument d'accord à tous égards avec le point de vue humaniste. Les thèses « scolastiques » ont l'étrange vertu négative d'être de prime abord radicalement indéfendables. Par quel mystère, explicable seulement par la méchanceté profonde de l'âme humaine, se fait-il que toutes les écoles du monde tendent spontanément à afficher des traits « scolastiques » ? Qu'est-ce qui nous rend incapables d'appliquer, en matière scolaire, un bien que nous voyons si clairement ?

La persistance d'un « modèle scolastique » unanimement et éternellement désavoué suggère au moins que les choses sont plus compliquées. Sans tenter de creuser ce problème, parce qu'après tout ce n'est pas directement l'objet, réfléchissons plutôt à la querelle des maths modernes du point de vue de cette vénérable antinomie.

Pour les opposants à l'enseignement élémentaire des maths modernes, la critique de l'enseignement scolastique s'applique : vouloir forcer les têtes blondes à assimiler les mathématiques dans la

forme ensembliste axiomatique, c'est les plier autoritairement à un langage intransigeant, dans le cadre duquel la moindre déviance ou variante, si minime soit-elle, précipite dans l'enfer de l'insignifiant, du non prouvé, du faux. L'enseignement moderniste opprime l'humanité des élèves en les exilant de la vie ordinaire où l'intuition a cours et possède de la valeur. Les exercices donnés à ceux qui subissent cet enseignement sont toujours de mauvais exercices scolastiques parce que leur côté formateur est totalement inapparent : à vrai dire, personne ne comprend quel aspect de l'humain cette mathématique moderne encourage et prétendrait développer. Plus gravement encore, en demandant à l'élève d'être l'agent scrupuleux d'un système formel, on le dégrade au niveau robotique. Cet enseignement, enfin, exige des quantités de mémorisation scandaleuses, et encore plus scandaleuses parce que ce qui est à mémoriser semble du protocole et pas de l'information. Parce que, aussi, il n'est pas possible d'apprendre sans comprendre, et comme personne n'arrive à comprendre, c'est pourtant bien ce que cet enseignement ose demander.

Si évidents que ces arguments, cette description puissent paraître, il faut bien se rendre compte que les initiateurs et les promoteurs de l'enseignement des mathématiques modernes avaient en vue, eux aussi, le modèle humaniste. Dans leur vision, l'enseignement traditionnel consistait à demander aux élèves de faire des démonstrations sans que la règle du jeu fixant ce qu'était une démonstration eût jamais été mise à plat. Il transmettait des notions dont le seul support était une intuition sensible ou opératoire pas nécessairement partagée, et insaisissable dans ses limites de validité en tout cas. L'adoption du langage moderniste, en principe, dissipe tous ces mystères et rend la définition de tout objet transparente – pour commenter, disponible – en même temps qu'elle conduit à articuler de façon totalement explicite la notion de démonstration. Désormais, donc, les mathématiques sont exposées sans pré-requis aucun, en telle manière qu'un enfant de trois ans, en principe, pourrait les assimiler¹. Par des-

1. « Qu'on m'amène un enfant de trois ans ! », disait mon camarade de taupe pour dauber ce triomphalisme.

sus le marché, le mode formel-ensembliste est profondément libertaire et égalitaire. Chaque être humain, tant qu'il suit les règles, est l'égal de tout autre, et, en particulier, chacun a droit à son chemin démonstratif vers tout résultat. Concrètement, un enseignant qui corrige une copie, s'il lit une démonstration dont le début lui semble divaguer loin de ce qui pourrait mener au but, doit respectueusement poursuivre sa lecture tant qu'un pas d'inférence incorrect n'est pas rencontré : il est toujours possible qu'il soit en présence d'un texte original, bien trop long, mais menant néanmoins au terme requis, auquel cas il doit valider en attribuant le maximum des points.

Et tel est, naturellement, le but formateur humaniste que visaient les modernistes : faire des nouvelles générations des gens rompus à la liberté absolue de la « littérature déductive ». Les faire accéder à cette modalité de la pensée qui consiste à dériver les conséquences, déployer les déterminations de mondes liées à une institution axiomatique en droit arbitraire, à un acte d'imagination instaurateur aussi audacieux que libre, à une sorte de pari sur la richesse de ce qui se laisse dévider à partir de la base choisie. Un tel horizon pouvait paraître plus grandiose que celui de l'exploitation ingénieuse des cas d'égalité du triangle, ou la résolution habile de puzzles liés à la transformation géométrique de l'inversion en classe terminale. Pour les modernistes, c'est l'enseignement traditionnel qui était scolastique. Mon professeur de taupe¹, militant passionné des nouvelles idées, disait au début de l'année que l'on préparait les concours au mieux au jardin du Luxembourg, en méditant le cours reçu, et qu'il était inutile d'accumuler les exercices.

On peut encore se souvenir d'un point historique et politique : la dernière vague du modernisme est venue par la réforme Edgar Faure, inspirée par les événements de Mai 68. La grande idée du réformateur était que l'élève de lycée devait apprendre trois langages de base dans lesquels s'exprimerait sa liberté future de citoyen, dans le milieu desquels son imagination accéderait au pouvoir : le français (la langue vernaculaire), le mathématique (la langue de la

1. Le regretté Edmond Riche.

construction cohérente des mondes) et une langue étrangère (la langue de l'accès à l'autre). Cette vision entérinait au niveau d'une décision ministérielle ceci que la mathématique ne se définissait pas en termes du nombre et de l'espace, mais, comme Cantor, Hilbert, Zermelo-Fraenkel et Bourbaki nous l'avaient appris, comme voie formelle de l'imagination.

MAGISTRALITÉ, DÉMOCRATIE, COMPRÉHENSION

La critique du mode magistral de l'enseignement est un élément de base du débat sur l'école et l'éducation. Cette critique opère, il me semble, à deux niveaux.

D'un côté, elle est critique de la monopolisation de la parole par laquelle passe l'enseignement magistral : on analyse la situation du cours magistral comme une situation de confiscation et de domination, où un seul individu a tout pris pour lui, et réduit au silence et à l'inexistence tous les autres. L'enseignement magistral est politiquement fautif, il est facteur d'oppression et d'humiliation.

D'un autre côté, elle est critique seulement pragmatique d'une mauvaise méthode. Cette fois, ce qu'on proclame est plutôt que l'accès au savoir ne se produit que pour des sujets actifs, ayant la possibilité de procéder à leurs essais et erreurs, de s'exprimer, d'imaginer le savoir au moins autant qu'ils en reçoivent l'information. Éventuellement, dans cette seconde optique, on concédera une sphère de légitimité pour l'enseignement magistral (pour les élites – en classe préparatoire – ou de la part des élites – au Collège de France).

L'enseignement des maths modernes a été vu, je crois, comme une boursoufflure de la magistralité. Exactement à l'époque où tout l'enseignement secondaire basculait outrageusement en faveur de la dynamique de groupe, des modalités participatives, au moment où la prise de parole de l'élève quel que soit son contenu était encouragée, l'enseignement des mathématiques s'est trouvé caricaturer sa propre tradition en prenant un visage encore plus hiérarchique et unilatéral que dans les mauvais souvenirs des générations antérieures. On était

bien forcé de donner la parole en priorité au professeur, puisque personne ne comprenait rien à ce qu'il avait mission d'enseigner ! On était bien forcé de s'en remettre à lui absolument et à chaque étape, notamment pour déterminer à quel moment on pouvait insérer un acte dans la trame du cours, puisque la nature et la règle de ce qu'il y avait à faire et la mesure de l'opportunité des interventions échappaient totalement à tous ! D'où l'image d'un enseignement des mathématiques modernes confinant à l'endoctrinement absurde, chaque élève attendant terrorisé du maître le feu vert pour placer un symbole quelque part sur la feuille ou au tableau.

Une comparaison peut être éclairante : la magistralité de l'enseignement des mathématiques modernes ressemblait à celle de l'interpréteur *Basic* des premiers ordinateurs, qui répondait « *syntax error* » lorsque ce qui lui était fourni en entrée au clavier n'avait pas le bon format, le format attendu, ou en général à celle de tout terminal informatique, toujours sur le point, par mauvaise humeur ritualiste, de bloquer ou ne pas répondre.

Bien entendu, une fois encore, selon l'esprit de la réforme moderniste, le langage ensembliste bien institué devait conduire à l'inverse : toute parole émise conformément à la nouvelle règle en valait tout autre, en sorte que l'entrée dans la déontologie du discours ensembliste correct est en principe l'entrée dans une arène égalitaire. L'élève le plus distant par la science du professeur, ou le moins sûr de soi relativement à mille autres critères sociaux et affectifs, est absolument justifié par le mode formel et ensembliste à énoncer une observation insatisfaite lorsqu'il a le sentiment d'un trou logique, d'une inexactitude, d'une règle mal appliquée. Plus de rhétorique ou de puissance de voix ou de lexique de connivence qui puisse fonctionner comme autorisation ou véhicule de privilège. Le professeur s'est coulé dans une nouvelle langue, et se réfère à un nouveau principe de légitimation de la parole, dans l'espace de validité duquel non seulement tous les élèves sont égaux, mais tous les élèves sont ses égaux. L'école mathématique dans le nouveau cadre est une sorte de collectivité anarchiste, à condition d'accepter le modèle d'une anarchie légaliste : l'absence de maître se

paie de la soumission *a priori* de tous à une loi, la loi qui régit la forme des interventions.

Mais, au-delà du problème politique, la « bonne foi » du modernisme pouvait aussi se vérifier par rapport à l'exigence d'activité des élèves : les mathématiques modernes peuvent tout autant s'enseigner de manière participative, en faisant deviner le savoir par les élèves, en les invitant à la question que l'on se pose et dont le dispositif théorique est à la fois l'explicitation et la résolution. Et dans les réunions de l'organisme IREM évoqué plus haut, les enseignants recherchaient passionnément les bons scénarios pour motiver une participation à laquelle ils n'aspiraient pas moins que leurs collègues « traditionalistes ». Plutôt plus, à vrai dire, parce que la chose formelle est une chose essentiellement agie, qui n'a sa substance que dans la manière dont on l'agit. Précisément la perte de référence à l'intuition que l'on reprochait aux modernistes était ce qui avait pour contrepartie une prépondérance des actes et opérations effectivement et publiquement assumés.

Un autre malentendu, connexe, concernait le rôle de l'intuition, justement. Certes, *prima facie*, les mathématiques modernes affichaient une disqualification de l'intuition. Ce qui paraît évident à notre intuition sensible n'est pas forcément juste, vrai, valide, tout dépend de ce qui a été mis dans les axiomes et de la relation logique de ce qui est affirmé à la base axiomatique. Mais cela n'est qu'une mise au point inaugurale, fixant un cadre juridique. Il faut « lire » l'activité mathématique « moderne » à la lumière de ce qu'est son usage vivant, de ce que doit être son assimilation vraie : les cadres juridiques mis en place par la mathématique « moderne » prétendent toujours fixer des modes intuitifs. Ce n'est pas réellement que l'intuition soit congédiée, c'est plutôt que sa vertu est reconnue à tel point que l'on se fixe pour tâche de transcrire les divers modes intuitifs qui sont les nôtres, dont certains que nous ne développons pas usuellement parce qu'ils nous semblent trop faibles et balbutiants (comme notre intuition non métrique du proche et du lointain). La « bonne façon » de faire des mathématiques modernes est donc d'habiter joyeusement tous les sous-sols intuitifs dont on dis-

pose, mais en acceptant de jouer le jeu d'un aller et retour entre ce que l'on ressent à leur niveau et ce que semble imposer le cadre juridique institué par nous pour les transposer. Cette façon de circuler avec jubilation dans l'entre-deux interprétatif entre intuition et théorie formelle est la façon heureuse d'enseigner les mathématiques et de les apprendre, parce que c'est, ultimement, la seule façon de les comprendre.

CONCLUSION : LES MATHÉMATIQUES ET LA CULTURE

Ces quelques mots rétrospectifs sur l'interférence de la « crise des maths modernes » avec le débat scolaire me paraissent appeler à une réflexion sur la place des mathématiques dans la culture. Un déterminant d'arrière-plan de la « crise de la culture scolaire » spécifique induite par la révolution des maths modernes, en effet, me semble précisément avoir été que les mathématiques sont usuellement vues comme part de la culture scolaire et pas comme part de la culture tout court.

La vision commune de la mathématique, en effet, les voit volontiers comme le domaine du calcul, étant entendu que, bien avant l'apparition à tous les coins de la rue contemporaine des artefacts computationnels, chacun se fait une idée machinique du calcul, chacun conçoit le calcul comme relevant de l'automatisme et comme en tant que tel étranger à l'esprit. Ce qui est pensé des mathématiques rejaillit sur l'image du mathématicien : il est celui qui a « la bosse des maths », c'est-à-dire que son humanité est déformée dans le sens d'une compatibilité exceptionnelle avec les voies machiniques du calcul. Toute cette vision anti-humaniste de la mathématique en fonction d'une certaine conception *a priori* du calcul et de la limitation de l'objet de la mathématique au calcul incite à ne pas compter l'œuvre millénaire de la mathématique comme une partie de l'héritage culturel.

Symétriquement, la mathématique fait éminemment, exagérément partie de la culture scolaire. Heidegger traduit le grec *mathè-*

mata, dans *Qu'est-ce qu'une chose ?*, par « ce que l'on ne peut qu'apprendre ou enseigner ». Il en déduit quant à lui que l'objet de la mathématique est *a priori*, ce que l'on apprend ou enseigne en tant que c'est toujours déjà là en soi. Je suggérerais plutôt d'en rester à la portée littérale de l'expression : si les mathématiques sont « ce que l'on ne peut qu'apprendre ou enseigner », c'est parce qu'elles ont un lien plus fondamental que toute autre discipline avec l'école. Ce lien se comprend assez bien si l'on considère la notoire coupure avec le monde qui est enveloppée dans l'option mathématique. Vouloir la mathématique, c'est vouloir un savoir qui n'est pas du monde, et qui, de ce fait même, n'est pas soutenu ou médié par le monde. Il n'est pas surprenant, dans ces conditions, qu'il soit exceptionnellement dépendant de l'interhumanité, qu'il ait son lieu originnaire dans le couple du maître et de l'élève, qu'il soit fragilement suspendu au face à face « scolaire ». Les mathématiques sont plus qu'aucune autre partie de la culture *entre nous*, oserai-je dire en ne développant pas un implicite de la charmante chanson de Chimène Badi.

En France, la propriété schizophrénique de la mathématique est exploitée à travers ce qui est connu comme l'« impérialisme des mathématiques » : dans la claire conviction que les mathématiques ne servent strictement à rien, on en fait les pré-requis pour toutes sortes de filières, on les utilise comme opérateur universel de sélection, et pour commencer, on définit à partir de la compétence en mathématiques au lycée la seule option du baccalauréat où tout le monde est obligé de travailler et où règne déjà une atmosphère du type classe préparatoire, dès la classe de première (l'option S). Cette mathématique vide et dénuée de sens culturel général est donc en même temps prise comme une sorte de ciment culturel de l'école.

Tout cela, en même temps, n'est pas seulement un échafaudage inessentiel et rusé, par le biais duquel l'idéologie sociale travestit le réel. L'enseignement des mathématiques dévoile par excellence la structure archaïque de l'école : il s'agit de transmettre des contenus qui ne sont pas déjà possédés et dont le désir n'est pas déjà donné, même si la disposition humaine à les apprendre, les comprendre et

les assimiler est parfaite. La cellule dramatique élémentaire de l'enseignement ne peut être que l'écoute confiante de la parole magistrale. Et les figures imposées de l'entraînement scolaire sont ce qui maintient le pacte et l'espoir tant que la domination souveraine de ce qu'il s'agit de transmettre n'est pas acquise. Qu'à travers toutes les réformes et toutes les mutations pédagogiques, en dépit des meilleures intentions humanistes, on retrouve toujours la substructure scolaire, n'est pas chose que l'on devrait déplorer : l'option humaniste devrait se définir comme le souhait d'un aménagement interne de la forme scolaire, et pas comme sa suppression.

Dans le cas de la « crise des maths modernes », ce qui a manqué, pour juger sereinement de l'évolution qui était tentée, notamment relativement à l'alternative humanisme / scolaire, c'est la compréhension de la profonde signification culturelle de la mathématique. Bien qu'elle soit en effet coupée du monde, et installée dans un retrait schizophrénique, la mathématique est la tradition de la pensée rigoureuse du multiple, de l'infini, du continu, de l'espace, du calcul, de la preuve, thèmes insaisissables à propos desquelles elle a conçu toute une forêt scintillante de notions et d'énigmes¹. La culture aurait beaucoup à gagner à compter avec cette littérature fabuleuse, et à laisser retentir tout le long de ses domaines les vues fulgurantes et les idées en provenance de la région mathématique : la coupure qui met à part la mathématique est aussi ce qui la rend apte à aider au façonnement de tous les mondes imaginaires, puisqu'elle n'est inféodé à aucun trait, ni de détail ni de structure, du monde réel tel qu'il est observé et expérimenté.

Envisagées de cette manière, les mathématiques deviennent un lieu exemplaire manifestant la solidarité profonde entre culture scolaire et culture, entre la forme rigoureuse de l'école et l'exaltation de la « vie avec la pensée ».

1. Cf. J.-M. Salanskis, *L'herméneutique formelle*, Paris, Éd. du CNRS, 1991, et J.-M. Salanskis, *Le temps du sens*, Orléans, Éd. Hyx, 1997.

Grammaire et norme linguistique à la fin du XIX^e siècle

SOPHIE OLIVEAU-STATIUS*

Les problèmes posés par l'enseignement de la langue française aujourd'hui relèvent de la question de la norme. C'est ce qu'il s'agit d'éclaircir ici. « La question de la norme », en effet, ne va pas de soi : on parle volontiers pour désigner la situation actuelle d'un « refus de la norme », qui serait aisément repérable par exemple dans le refus de la faute d'orthographe¹, mais ce type d'énoncé n'est évidemment pas satisfaisant. La question est plus complexe, ne serait-ce que parce qu'à bien des égards l'enseignement actuel peut paraître extrêmement normatif, à travers notamment tout ce qui concerne la manipulation des formes textuelles ou genres formels.²

* IUFM de Franche-Comté.

1. Ce refus est visible par exemple dans les consignes de correction du brevet : Agnès Joste, dans *Contre-expertise d'une trahison, La réforme du français au lycée* (Paris, Mille et une nuits, octobre 2002), signale que la dictée est désormais « évaluée non plus en sanctionnant les mots mal orthographiés mais en attribuant des points quand ils le sont » (*op. cit.*, p. 261) ; en effet, les consignes aux correcteurs précisent : « on attribuera ½ point pour la graphie correcte des mots suivants... » (*ibid.*).

2. Le développement des compétences dites de communication à l'école primaire par exemple va de pair avec un enseignement des genres et types de discours entendus comme unités de communication produits par l'activité langagière sociale et présentant des caractéristiques formelles à peu près stables. La discussion sur les genres, types de textes ou de discours est loin d'être close mais, dans les classes, il est indéniable que la

Une proposition plus nuancée a cours parmi les sociologues du langage : l'école d'aujourd'hui devrait faire face à une pluralité des normes linguistiques. Qu'entend-on par là ? Le désarroi scolaire se ferait voir dans l'incapacité où nous sommes d'abandonner la norme linguistique prescriptive héritée – de type dit évaluatif – et dans la promotion concomitante de nouvelles normes pragmatiques d'échange – de type non évaluatif – qui, à bien des égards, jouent le rôle de contre-normes. Par exemple : le savoir-écrire à l'école primaire est devenu prioritairement une affaire d'adaptation à la situation d'interaction qui relègue au second plan la norme formelle (le respect des règles syntaxiques ou lexicales) comme si les locuteurs qu'on cherche à former ne devaient pas ressentir la norme formelle mais seulement appliquer des usages, au demeurant peu fixés¹. Cette idée de pluralité des normes linguistiques se trouve énoncée par exemple de manière particulièrement intéressante chez Bernadette Wynants, chercheuse à l'unité de sociologie de Louvain, dont le travail résume et reprend la sociologie contemporaine de Simmel à Giddens, en passant par Bakhtine : elle analyse la situation contemporaine en termes de tensions entre norme métalinguistique et normes pragmatiques et suggère que le discours de crise contemporain trouverait réponse ou éclaircissements dans l'étude des normes linguistiques menées par la sociologie actuelle et sa définition de la modernité².

typologie fait rage, sans souci théorique bien précis. Cette hégémonie de la classification a touché l'oral de sorte que si la remise en cause du jugement dévaluatif « traditionnelle-ment » porté sur la langue parlée est aujourd'hui courante, la typologie des usages interactifs pratiquée à l'école devient extrêmement contraignante. La notion de genres oraux est venue des Genevois, autour de Bernard Schneuwly, professeur de Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Les genres, chez Schneuwly, sont par exemple « produire une interview pour une radio scolaire », « contribuer à la négociation en classe sur la destination de la course à l'école »...

1. Cette définition du savoir-écrire est véhiculée par exemple par Claudine Garcia Debanc. On trouve des traces surtout de cette inspiration bakhtinienne dans l'enseignement de l'oral vu par les genevois : F. Dolz et B. Schneuwly, par exemple, tentent de construire la notion de genres oraux, conçue comme mise en forme des usages interactifs.

2. Bernadette Wynants, *L'orthographe, une norme sociale*, Mardaga, 1997.

Il faut en effet éclairer le sentiment de crise dans l'enseignement de la langue par l'examen des transformations contemporaines du rapport aux normes linguistiques.

Pour aborder cet examen, nous passerons ici non par l'étude des sociologies du langage contemporaines, mais par l'histoire, en l'occurrence par les auteurs – linguistes, psychologues, philosophes (la frontière n'est pas nette) de la charnière XIX^e/XX^e siècles. Avec une hypothèse de travail qui serait la suivante : nous nous débattons dans les mêmes questions que celles ouvertes par la fin de la juridiction logique sur la langue ; nous cherchons dans les cadres mêmes de réflexion instaurés par la fin du XIX^e – nous dirons entre 1880 et 1910 – dans la mesure où cette époque correspond à l'entrée dans une réflexion – menée par les sciences humaines – sur la construction des normes linguistiques. Ces questions peuvent se ramener à une formulation simple concernant la langue : il s'agit de savoir dans quelle mesure la langue s'impose à nous comme un produit hérité que nous enregistrons passivement, de savoir si les locuteurs subissent la langue ou s'ils participent à la création de la norme et comment. Pour le dire autrement : quelle part de vérité y a-t-il dans l'idée que l'homme agit volontairement sur sa langue ? Peut-il disposer de sa langue au point d'y faire œuvre de création ? Tel est le type d'interrogations qui s'impose dès lors que la vie de la langue est une affaire de production sociale.

Il ne sera possible ici que d'explicitier cette question. Resterait ensuite à explorer les prolongements et ramifications d'une telle question aujourd'hui, en se référant notamment à ces sociologies du langage que nous avons pu évoquer.

Nous nous contenterons d'exposer cette problématique – ce que nous appellerons *la question du XIX^e siècle* – avant d'en montrer une application précise dans la réflexion contemporaine sur le langage de l'enfant. En effet, l'idée que nous ne sommes pas les porteurs-nés d'un fardeau – la langue – qui s'imposerait à nous dès la naissance se dessine principalement dans les textes sur l'enfance de la langue. L'examen des thèses en cours sur le langage de

l'enfant permettra d'aborder pour finir la situation scolaire car la question dont nous parlons a des prolongements évidents sur le terrain de l'école.

LA QUESTION DU XIX^e SIÈCLE :
COMMENT VIT LA LANGUE ?

La vulgate

La question n'est pas immédiatement perceptible car l'image du tournant XIX^e/XX^e siècle que nous avons est marquée par l'idée du triomphe d'une norme unique prescriptive aussi bien au niveau théorique (dans la sociologie naissante et une certaine linguistique) qu'au niveau des institutions (la prise en main de la langue par l'état et notamment l'étatisation de l'orthographe)¹. Le passage par la fin du siècle dernier et l'épisode républicain, rapidement, sert en généralement les causes suivantes :

— Dénoncer une idéologie de la norme régnant encore aujourd'hui, vue comme attachement à un modèle suranné de l'école et de la langue forgé au XIX^e siècle (c'est le thème de la « crise du français » : toute réforme dans ce domaine appelle dans une certaine frange réactionnaire le langage de la « crise » comme autrefois au

1. Cette situation créée par le XIX^e siècle est par exemple plaisamment décrite dans *Une cause nationale : l'orthographe française* de Bernard Traimond, Paris, PUF, 2001 : « Cette écriture privée a disparu au XIX^e siècle et chacun s'est fait le gendarme de l'unification orthographique et a pourchassé dans tous les recoins de l'écriture intime la faute d'orthographe. Ce domaine privé est devenu public en ce sens que chacun a ressenti le droit, et même le devoir, d'intervenir chez les autres pour y établir la norme tout en pratiquant une police personnelle non moins rigoureuse. L'orthographe française s'affirme kantienne en ce sens qu'elle traite les autres comme soi-même » (*op. cit.*, p. 193). On appelle étatisation de l'orthographe le fait que l'orthographe devient, au XIX^e siècle, officielle et obligatoire : une norme unique fait place à une norme appréciée et fondée sur l'usage. Cette prise en main par l'État se mesure à l'importance donnée au *Dictionnaire de l'Académie dans l'Université impériale*, dans les examens publics. Avec le décret de 1832 notamment, l'accès aux emplois publics se voit soumis à la maîtrise de l'orthographe officielle. Cf. Bernadette Wynants, *op. cit.*, p. 128-131.

début du siècle¹). Or, c'est par rapport à la fin de ce modèle suranné que se pense l'école actuelle. On trouve par exemple dans *Le grand livre de la langue française*, paru récemment sous la direction de Marina Yaguello, à l'article « Norme » (p. 108), la présentation suivante : « La norme est assumée et transmise par des institutions comme l'Académie française et l'école. Cette dernière perpétue un modèle élaboré au XIX^e siècle, prenant comme points de référence l'écrit, la littérature, la maîtrise de l'orthographe et le culte de la belle langue. L'actuelle fragilisation de ce modèle donne lieu à des plaintes connues sous le nom de « crise du français » ; (...) Depuis la fin du XIX^e siècle, il a été beaucoup question d'une « crise du français », avec deux volets qui reflètent une mentalité conservatrice assez répandue chez les Français : l'idée de corruption interne (« les jeunes parlent de plus en plus mal ») et de laisser-aller des locuteurs, y compris des élites qui se laisseraient corrompre (« vulgarisme ») ; et celle de menaces externes exercées par d'autres langues, surtout l'anglais de nos jours »².

— Annoncer la fin d'une école qui aurait pleinement ratifié la conception philosophico-linguistique de Saussure entendue comme conception élitiste, intellectualiste et normative. On sort du cadre strict de la fin du XIX^e siècle puisque le *Cours de linguistique générale* est publié en 1916 (et se veut la transcription de cours donnés entre 1907 et 1911), et Saussure est né en 1871. Mais précisément, c'est Saussure qu'on évoque toujours pour évoquer le passé dont nous héritons sans considérer les travaux strictement contemporains de la constitution de l'école républicaine.

Le discours pédagogique actuel, sur la question de la langue, est fondamentalement critique : il est couramment admis que l'école est saussurienne dans son approche de la langue. Il faut comprendre qu'elle encourage un « objectivisme abstrait » face à la langue, une

1. Lire ce sur ce thème de la *crise-du-français* le n° 118 de la revue *ELA* (Études de linguistique appliquée) d'avril-juin 2000, coordonné par Dan Savatovsky.
2. *Le grand livre de la langue française*, Paris, Le Seuil, 2003, p. 108, 109. L'article cité est signé Française Gadet.

posture très intellectualiste d'observation d'un système de formes phonétiques, grammaticales et lexicales totalement indépendantes de toute énonciation. Nous employons le vocabulaire de Bakhtine pour désigner la pensée philosophico-linguistique régnante à l'école car la méthode bakhtinienne inspire très visiblement le combat mené actuellement contre la « langue » à l'école, et notamment l'idée du philosophe russe qui veut que dans l'approche systémique de Saussure la substance même de la langue est une norme qui s'impose à la conscience des sujets parlants : pour Bakhtine, l'objectivisme abstrait ne raisonne que sur des formes normalisées, excluant de fait toute variation comme impures. « La réfraction et la variation à caractère individuel et créateur des formes linguistiques ne constituent plus que des scories de la vie de la langue (plus exactement, de l'immobilisme phénoménal de celles-ci), des harmoniques inutiles et insaisissables du ton fondamentalement stable des formes linguistiques. »¹

La connivence de cette pensée linguistique avec la sociologie durkheimienne qui fait de la langue un phénomène social en tant que système stable de normes linguistiques achève de donner une image nette selon Bakhtine de l'orientation philosophique prévalant en France : c'est contre une telle orientation que l'école actuelle s'organise en s'alimentant aux théories de l'énonciation puis de l'activité langagière, avec une insistance sur l'idée que la norme doit d'abord être rapportée à des usages réels.

Si l'on accepte globalement ce tableau sommaire, on admettra que pour l'école actuelle, le problème est d'encadrer une dérégulation devenue nécessaire, et sur le fond, de rendre la langue aux sujets parlants.

Or, vraisemblablement, la critique bakhtinienne de Saussure a contribué à simplifier cette philosophie comme les débats d'où elle émane. Associée à une vision caricaturale de l'école républicaine comme moment de figement de la langue, blocage d'une évolution

1. M. Bakhtine, *Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éd. de minuit, 1977, p. 86.

« normale » de la langue, cette critique fait écran à la réflexion linguistique du XIX^e siècle, nous rend peu capable de voir quel travail de réflexion sur la construction des normes et sur l'enseignement de la langue la fin du XIX^e siècle a pu nourrir.

La linguistique et la pédagogie fin de siècle – les deux sont difficilement séparables – posent la question qui nous occupe aujourd'hui, peut-être sous une forme historique différente, la question de savoir si la langue s'impose à nous comme une forme pétrifiée dont nous héritons en quelque sorte à la naissance. La langue ne se transmet pas, elle perdure, écrit Bakhtine. La linguistique fin de siècle n'avait pas d'autres discours : la langue vit. La préoccupation pédagogique majeure qui en découle, c'est la suivante : comment éviter de pétrifier la langue, comment faire en sorte que la langue reste vivante à l'école ?

Non seulement cette question est encore la nôtre, mais sa forme même est toujours pertinente. La réflexion sur la norme à la fin du XIX^e siècle emprunte le vocabulaire de la vie, un vocabulaire qui retrouve vigueur aujourd'hui¹.

Vie et norme linguistique

Que signifie en effet le thème de la vie ? Quel rapport y a-t-il entre ce type de vocabulaire et la question de la norme ? L'enjeu du langage biologisant à la fin du siècle dernier est évidemment complexe. Sans entrer dans le détail, il est possible de poser brièvement le lien existant entre vie et norme : il s'agit en réalité de la même question.

La notion de « vie de la langue » au XIX^e siècle est trompeuse : ce n'est pas une concession à l'organicisme allemand qui considère la

1. Sur le renouveau des métaphores vitalistes dans la linguistique d'aujourd'hui, lire l'article de Jean-Louis Chiss intitulé « Victor Henry : penser avec et contre les métaphores en linguistique », à paraître dans les actes du Colloque Victor Henry organisé par Paris III en septembre 2001.

langue comme un pur organisme, croissant et déclinant comme une plante, selon ses lois propres et sans intervention de la volonté humaine ; la linguistique du XIX^e siècle exploite le vocabulaire biologique sans naturaliser pour autant le social. Le vocabulaire de la vie appliqué à la langue sert à désigner un type de normativité propre aux sciences humaines : la vie c'est la création de l'homme en tant qu'elle obéit à des lois aveugles, difficiles encore à cerner tant elles sont capricieuses et soumises à des conditions circonstanciées toujours fluctuantes. Savoir comment la langue vit, c'est savoir comment les hommes s'en emparent et s'y soumettent à la fois (nous sommes très proches de la vie selon Canguilhem, c'est-à-dire une forme d'activité non prédéterminée, continuellement créatrice, et créatrice de ses propres normes ; mais le parallèle mériterait naturellement des approfondissements).

Le devenir de la langue est bien rapporté à l'activité des sujets parlants, qui fabriquent la langue, mais les lois de cette fabrication sont si capricieuses et secrètes qu'on ne saurait parler véritablement d'une activité consciente et maîtrisée. La langue vit, mais pas comme un être propre, indépendamment de la volonté des sujets parlants. Une volonté est bien à l'œuvre dans la langue mais elle est difficile à décrire en termes de maîtrise. Le locuteur fait et subit en même temps la langue. C'est pourquoi nous parlons d'un type de normativité nouveau et propre aux sciences humaines : la langue n'est plus référée à une pensée qui lui préexiste – et dont il faudrait saisir les lois pour expliquer la langue. Le rapport entre langue et pensée est conçu désormais comme un rapport lâche et chaotique : la langue est un produit des sujets parlants qui est en rapport problématique avec leur activité consciente. Le point central de la réflexion devient la conscience métalinguistique, c'est-à-dire le degré de conscience réfléchie ou non qui se trouve en jeu dans la production de la langue. Chercher les lois de cette production, c'est chercher comment la norme s'impose : comment la langue en tant qu'instrument de communication parvient à fonctionner. Or, le consensus – qu'on décrit toujours comme instable et relativement aléatoire – se construit par des voies complexes : on voit poindre l'idée d'une normativité plurielle.

L'EXEMPLE DE L'ENFANT

Nous prendrons un exemple de cette normativité définie par les sciences humaines emprunté à ce qu'on ne peut pas encore appeler la psycholinguistique, nous dirons donc un exemple emprunté à la réflexion sur le langage de l'enfant. Notre proposition d'ensemble est la suivante : le langage de l'enfant devient petit à petit un objet scientifique autonome. C'est là qu'on voit se concentrer le travail sur ce qu'on appelle aujourd'hui le rapport aux normes. S'y donne à lire une interrogation persistante sur la façon dont la langue s'impose à l'individu : ce travail d'imposition s'avère complexe – l'enfant n'entre pas passivement en possession d'un système qu'il subit, l'enfant fabrique sa langue et la reçoit en même temps.

Reprenons : le *topos* de la « vie de la langue » qui sert, selon nous, à nommer cette normativité nouvelle propre aux créations humaines, s'applique prioritairement autour de 1880 à l'enfant. « Comment vit la langue ? » signifie : « comment l'enfant acquiert-il sa langue ? » Or la réflexion des observateurs de l'enfance depuis Taine jusqu'à Comte de Payré (de 1876 à 1893), avec des variantes que nous allons gommer provisoirement, insiste sur un point : loin d'enregistrer passivement sa langue, l'enfant la fait. Ce n'est pas nécessairement béatitude devant la créativité enfantine. Ce que nous voulons dire est la chose suivante : en se spécialisant le discours sur l'acquisition du langage suit une orientation nette qui consiste à refuser la thèse d'un apprentissage par imitation passive ; il s'agit de souligner l'initiative de l'enfant dans le processus et même l'idée nouvelle d'un langage enfantin. Recevant la langue, l'enfant la travaille en même temps, il s'en empare et la recrée à l'aventure, mieux parfois qu'elle n'était faite, imposant sa loi parfois. Se trouve exposé un type de normativité proprement enfantine qui se distingue de la logique adulte et même qui s'y oppose : l'éducation se définit comme un travail d'ajustement des normes. Il y a divergence entre normalité enfantine et adulte dans les textes relatifs à l'acquisition du langage des années 1880.

L'un des premiers ouvrages importants sur la question, signé Émile Egger, *Observations sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*, publié en 1871, présente les phases d'acquisition du langage de la manière suivante : dans un premier temps, l'enfant connaît un langage instinctif commun à tous les peuples et à toutes les époques, puis il développe son propre langage, un langage articulé qui est particulier à chaque enfant, enfin, il acquiert le langage social, « langage de la famille et de la nation ». Cette présentation signifie une chose précise : ce n'est pas la société qui rend capable du langage, l'enfant développe un langage inventé, et particulièrement un vocabulaire volontaire, qui va parfois jusqu'à s'imposer à la langue sociale.

Le thème de l'inventivité linguistique de l'enfant se trouve encore au principe du texte de Taine *De l'intelligence*, ou plutôt dans le supplément consacré à l'acquisition du langage chez l'enfant qu'il ajoute à son livre en 1876. Il est possible de prendre les quelques lignes qui suivent pour modèle de la ligne générale défendue par les psycholinguistes de la fin du XIX^e siècle : « Au total, il [l'enfant] apprend la langue faite, comme un vrai musicien apprend le contrepoint, comme un vrai poète apprend la prosodie ; c'est un génie original qui s'adapte à une forme construite pièce à pièce par une succession de génies originaux ; si elle lui manquait, il la retrouverait peu à peu ou en découvrirait une autre équivalente. » Plus précisément l'examen des phases d'acquisition du langage enfantin sert la thèse d'une logique naturelle à l'enfance qui serait souvent supérieure à la logique de l'homme fait. On retrouve notamment cette thèse dans *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, livre le plus connu de Gabriel Compayré qui signale sa dette à Egger comme à Taine, qui a écrit avant lui. Dès qu'il naît, écrit Compayré, l'enfant apprend à parler, mais cet apprentissage passe par des phases extrêmement difficiles à distinguer tant elles s'entremêlent : le développement du langage n'est pas linéaire, c'est proprement la vie du langage que cette évolution hasardeuse faite de manifestations spontanées mais aussi d'expériences nouvelles, d'inventions et d'adaptations multiples.

Au-delà de cette thèse principale selon laquelle l'enfant participe à la découverte de sa langue, on peut lire plus précisément dans l'opuscule fondateur d'Egger mais encore chez Compayré et surtout ensuite chez les pédagogues, un propos récurrent plus intéressant pour nous : un propos que nous résumerons dans l'image de l'« enfant grammairien ».

Il faut souligner en effet que ce langage enfantin est décrit non comme un avant-langage inachevé mais comme une production à part entière qui a ses propres normes : c'est un langage grammatical. L'enfant fait sa langue et, en dernière analyse, la langue.

À ce point naturellement il faut signaler la difficulté principale de notre sujet : une chose est de recréer, une autre est de créer. Nous sommes souvent sur un terrain glissant. Dans les textes précoces comme ceux de Taine ou de Egger, de Compayré encore, nous voyons appliquée l'idée d'une récapitulation de l'espèce par l'enfant, mais la créativité infantine va se dégageant du thème de l'origine.

L'idée d'un enfant grammairien repose sur la démonstration qu'il existe une logique particulière à l'enfance. Cette logique secrète de l'enfant est naturellement ennemie de la grammaire et permet de détrôner une raison normative et grammairienne qui a fait long feu. Pour désigner cette logique particulière, les auteurs redonnent vie à un vieux terme lourd de tout un passé grammairien et philosophique : le terme d'*analogie*. L'enfant a une intelligence analogique : mais le terme est désormais connoté positivement. Au lieu de désigner un mode de raisonnement imparfait, il désigne une logique qui se développe et s'éveille dans l'échange avec les adultes, souvent ingénieuse. Dans son article « Analogie » du *Dictionnaire de pédagogie*, Gabriel Compayré décrit ainsi l'analogie infantine : « La circonspection, la méthode, la précision dans l'examen, la réserve dans les conclusions sont les qualités d'un âge plus avancé ; l'enfant, comme les peuples enfants, va d'un bond, par analogie, aux affirmations téméraires : et, le plus souvent il ne voit qu'une gêne inutile dans la lente série de déductions par où on l'oblige à passer pour arriver à une règle d'arithmétique

ou de grammaire, qu'il aurait volontiers appliquée pour ainsi dire d'instinct (...). C'est surtout dans l'étude pratique du langage et de ses lois qu'il faut se fier à cet instinct d'analogie ; c'est là que l'on peut voir combien il l'emporte sur un instinct d'imitation machinale. Écoutez parler un enfant de quatre ans, et vous restez confondu des merveilles d'analyse et de finesse des nuances que lui fait saisir la seule analogie. Ses fautes de français sont autant d'actes de fidélité à la logique, que l'usage a trahie. Quand l'enfant dit : « Ne me faisez pas mal, dites-moi une histoire », est-ce lui qui a tort ? Quand il dit « nous courirons, nous venirons », n'est-ce pas la preuve qu'il sait déjà, et mieux peut-être qu'il ne le saura dans quelques années la loi de la formation des temps ? »¹ Dans le détail, il s'agit toujours, chez Compayré de souligner une tension entre la logique de l'enfance et la logique de l'adulte : le discours sur l'enfant dénonce une raison normative et grammairienne consacrée par l'usage, notamment scolaire. « Cette logique innée, écrit Compayré dans *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, fait du petit enfant un ennemi né de la grammaire, de même que plus tard elle le brouillera avec certaines règles d'orthographe. »² Et quelques lignes plus loin : « Ce sont les grammairiens qui ont le dernier mot avec l'enfant ; mais avant d'accepter les règles qu'ils lui imposent, l'enfant se débat longtemps dans sa résistance, et il oppose à l'usage les inspirations de sa logique libre et aventureuse. »³ L'orientation argumentative est claire : la raison artificielle et savante de l'adulte est ridiculisée au profit de la spontanéité intellectuelle de l'enfant. Le propos est banal chez les observateurs de l'enfance : Émile Egger, que nous citons auparavant dénonçait déjà le fait que la tradition scolaire contrarie la spontanéité linguistique de l'enfant et ce qu'il appelle son « instinct grammatical ».

1. G. Compayré, article « Analogie » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882, t. 1.

2. G. Compayré, *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, Paris, Hachette, 1896, p. 251 [1893].

3. *Ibid.*

Mais l'important est là : cette intelligence analogique est-elle pour autant créatrice ? Si ce point n'est pas établi, nous sommes encore dans l'idée métaphysique que l'enfant a le sens de sa langue et d'une certaine manière retrouve dans sa pureté originelle un idiome encombré de règlements amoncelés par l'usage : or, ce n'est pas le propos.

Le concept d'*analogie* qui se trouve au centre de cette linguistique de l'enfance subit des réorientations importantes à la fin du siècle et au fur et à mesure de la construction des sciences. C'est en observant ce mot d'*analogie* et l'usage qui en fait qu'on voit véritablement apparaître l'idée d'un locuteur auteur de sa langue. L'analogie dans l'ensemble glisse de la langue vers celui qui parle et elle devient une vertu sociale et non plus seulement intellectuelle ou logique.

C'est surtout Michel Bréal qui donne au terme d'*analogie* une nouvelle définition pour en faire le concept clé d'une idée de la langue gouvernée par la spontanéité créatrice. Bréal tourne définitivement le concept vers l'anthropologie sociale : il s'agit de définir par là la raison populaire au principe de l'évolution linguistique, une raison populaire capricieuse et hasardeuse, soumise aux fluctuations de l'histoire. C'est parce que l'analogie règne dans la langue que celle-ci est aussi difficile à décrire et à enfermer dans les filets de la légalité scientifique : grâce à l'analogie, la langue vit, c'est-à-dire se transforme sans cesse et s'autorégule d'une manière que seuls les hommes organisent.

Nous n'avons pas perdu l'enfant : la raison populaire est analogique comme la raison enfantine. Bréal les associe pleinement pour définir par là une forme d'intelligence pratique à l'œuvre dans les changements linguistiques. L'heure n'est pas encore à une analyse fine des processus de construction de la langue. L'important, c'est que cette instinct analogique est au fond normatif : il permet de rendre la langue à sa fonction première, la compréhension mutuelle ; l'analogie permet de clarifier, de simplifier la langue pour la commodité de son usage. Il est aisé de voir dans l'analogie bréalienne une forme de normativité nouvelle quand on lit le chapitre de *l'Essai de Sémantique* qui lui est consacré. Répertoriant, les diffé-

rentes fonctions utiles remplies par l'analogie, Bréal aborde le point D. « Analogie pour se conformer à une règle ancienne ou nouvelle », où l'on voit nettement que le changement linguistique opéré par la société peut être « naturellement » normatif : « Il est question ici d'une règle non formulée, que l'homme s'efforce de deviner, que nous voyons les enfants tâcher de découvrir : en la supposant, le peuple la crée. L'idée que le langage obéit à des lois fixes est profondément imprimée dans l'esprit du peuple : rien d'ailleurs n'est plus raisonnable, puisque, sans lois, le langage cesserait d'être intelligible et faillirait à son premier et unique objet (...) les formes qui déroutent par un aspect insolite sont donc considérées comme fautives et ramenées au type supposé régulier. C'est ainsi que les exceptions deviennent de moins en moins nombreuses et finissent par disparaître. Les linguistes, conservateurs par métier, sont ordinairement peu favorables à cette sorte de rangement. Mais l'analogie remplit ici un office nécessaire, sans lequel bientôt il n'y aurait plus qu'obscurité et désordre. »¹ Par exemple, l'allemand a créé une expression « *es gibt* » à partir d'une formule propre aux marins et aux laborateurs « *es gibt Regen* » pour fabriquer par extension « *es gibt leute* », « *es gibt Zeiten* ». L'enfant, souligne Bréal, apprend la conjugaison grâce à son instinct analogique qui lui permet de retrouver l'uniformité nécessaire à l'intelligibilité d'une langue. Ainsi la logique analogique à l'œuvre continuellement dans la langue se moque-t-elle de la règle mais en recrée une à son usage au gré des circonstances. L'analogie n'est pas même sur le fond la cause première du changement linguistique. La cause est dans les transformations des réalités sociales qui transforment les besoins de la pensée.

Pour asseoir cette thèse d'une véritable création de la langue par l'enfant, on peut évoquer également le nom de Victor Henry, linguiste érudit de la fin du siècle, plus porté que Bréal vers la psychologie, dont l'un des ouvrages les plus provocants – dans le champ – porte en grande partie sur le langage de l'enfant. Cet ouvrage, inti-

1. Michel Bréal, *Essai de sémantique*, Paris, Hachette, 1897, p. 73.

ulé *Antinomies linguistiques* et paru en 1896, pose que la grammaire est le produit des contingences d'emploi. Qu'elle se constitue au hasard des créations étranges, mais à leur façon logique, des enfants – entre autres créateurs possibles. « La petite fille (6 à 7 ans), écrit Victor Henry, qui me disait un jour “nous étions arrivés à l'école en retôt” n'avait pas la moindre intention de créer un mot, ni le moindre soupçon qu'elle en créât un en effet, qui eût pu vivre si le hasard lui avait prêté vie : elle me disait tout cela naturellement, comme une chose qui allait de soi, et je l'aurai fort étonnée en la reprenant, ce dont je me gardai comme bien on pense (...). Maintenant, il va de soi que ces créations individuelles sont de simples monstres parce que la langue ne les a point légitimées, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne puisse les adopter quelque jour ; mais, entre ces monstres morts nés et ceux qu'elle a fait siens, il n'y a d'autres différences que le hasard d'une propagation par voie d'imitation. »¹

L'ECOLE FERRYSTE N'EST-ELLE QUE LE TRIOMPHE D'UNE NORME PRESCRIPTRICE UNIQUE ?

Que se passe-t-il à l'école ? Il serait toujours possible de considérer que ces discours scientifiques restent totalement indépendants des réalités institutionnelles et plus précisément, indépendants de l'école qui se met en place dans les années 1880.

Deux points méritent d'être soulignés, mais il ne sera pas possible de les développer comme il conviendrait de le faire.

Le discours officiel² entérine l'idée d'une pluralité des normes et notamment la tension entre analogie et grammaire (il faut comprendre logique naturelle du peuple et de l'enfant contre logique adulte et savante). Le travail du pédagogue se veut, comme nous l'avons signalé, un travail d'ajustement des normes.

1. Victor Henry, *Antinomies linguistiques*, Paris, Didier Érudition [Alcan, 1896], p. 70-71.

2. Voir les textes édités par André Chervel : *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 2 : 1880-1939, Paris, INRP, Economica, 1995.

Il formule le problème scolaire en termes de *vie* : il s'agit d'introduire le sens de la vie à l'école en réduisant le conflit entre normativité naturelle et normes instituées, entre savoir scolaire et savoir vivant. Cela donne à peu près la question scolaire suivante : comment naturaliser la culture ?

a) On voudrait voir dans l'école Ferry le triomphe d'une norme étatique et notamment une étatisation de la langue passant par l'orthographe. Or, ce qui frappe à la lecture des textes officiels publiés par André Chervel, comme à la lecture des textes pédagogiques, c'est le conflit tétralogique entre la raison normative – qu'on dit métaphysique, oppressive et surtout irrationnelle – et la langue vivante. L'enfant est dit étouffé, brimé par des siècles de grammaire générale qui imposent un catéchisme imbécile à l'écolier interdit de parole. Quand il s'agit de la langue et de son enseignement, on voit surgir assez nettement dans les textes deux forces antagonistes : la logique d'une part, qui a régné sans partage depuis Port-Royal au moins et qui a trouvé son apogée dans l'épisode révolutionnaire (triomphe de la raison normative) et la « vie » d'autre part, qui représente la modernité.

Que signifie le sens de la vie à l'école du point de vue de la langue ? Un autre rapport à la norme. Ou l'acceptation d'une norme plurielle. Consacrant l'idée que l'enfant n'apprend pas sa langue passivement en intégrant un système tout fait, le discours des réformateurs – parmi lesquels nous retrouvons Compayré et Bréal précédemment cités – tend à faire admettre la langue de l'enfant, à desserrer l'étau des règles grammaticales et orthographiques. Même si dans les faits, on ne peut en disconvenir – la règle orthographique est restée aussi oppressive puisqu'il y a eu échec de toute réforme d'envergure, il est important, croyons-nous, de souligner que la volonté scientifique et politique des réformateurs du XIX^e siècle allait nettement vers une légitimation de la langue effectivement pratiquée avec toutes ses imperfections, parce que, disait-on, la langue naturelle est la seule qui soit véritablement pensée par l'élève. Nous voulons dire par là que cette position globalement antinormative repose sur une préoccupation centrale : quel mode

d'intimité ai-je avec ma langue, dans quelle mesure m'appartient-elle, quand est-ce que je la pense ? Le topos de la vie dans le discours d'école prend des valeurs très claires : antilogicisme, défense de l'usage contre la loi, défense du fait contre le droit, promotion de la logique naturelle de l'enfant définie comme logique analogique promotion du rapport littéraire à la langue, promotion de la langue orale. Dans cet ensemble, nous ne développerons qu'un point : l'analogie contre la grammaire.

Observons par exemple la circulaire de 1891 signée Léon Bourgeois – alors ministre de l'Instruction publique – « ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales », dans les dictées en particulier¹. C'est un sujet régulièrement abordé, mais nous choisissons ce texte parce qu'il porte très directement sur la question de la norme. Il s'agit d'organiser le système de tolérances orthographiques des concours et examens de l'enseignement primaire et secondaire. Comment définir le rapport aux normes qui doit prévaloir ? Après avoir rappelé que l'orthographe fait régner la terreur, que l'esprit régnant chez les enseignants est une regrettable soumission aveugle à la règle², Léon bourgeois écrit qu'il ne servirait à rien de promulguer un nouvel édit, de demander à nouveau l'obéissance à un règlement officiel, il faut développer un nouveau l'état d'esprit. Premièrement, la norme suppose un consensus (définition sociologique de la norme) : il est vain de souscrire à la règle quand elle est byzantine ou par trop changeante. Par exemple : « jusqu'en 1878, *collège* était sévèrement compté comme une faute, on devait écrire *collége* ; c'est l'inverse aujourd'hui »³. Deuxièmement, c'est la logique qui doit primer quand l'usage est par trop indiscipliné, mais la logique de l'enfant et non celle des

1. *L'enseignement du français à l'école primaire*, op. cit., p. 365.
2. André Chervel, dans l'ouvrage déjà mentionné, a bien montré que le XIX^e siècle est marqué par deux époques bien distinctes : s'il y a institution des normes étatiques, grammaticales et orthographiques dans un premier temps, l'esprit de la réforme à partir de 1880 est tout autre. D'une certaine manière, le discours officiel va alors contre tout ce qui a été institué auparavant : le règne de la norme officielle est ridiculisé.
3. *L'enseignement...*, op. cit., *ibid.*

grammairiens : autrement dit, l'analogie a raison contre la règle, l'enfant a raison contre la langue (au sens social) : « Je réclame la même indulgence pour l'enfant quand la logique lui donne raison contre l'usage et quand la faute qu'il commet prouve qu'il respecte mieux que ne l'a fait la langue elle-même les lois naturelles de l'analogie. »¹ Nous retrouvons l'analyse très récurrente au XIX^e de la faute enfantine comme attention extrême portée à la langue (et non comme étourderie). « Est-ce l'enfant qui a tort d'hésiter quand la langue elle-même semble se contredire et qu'après *prétention, contention, attention, intention, obtention* on lui enjoint d'écrire comme étourderie. » Y a-t-il un maître qui ait pu donner une bonne raison de justifier la différence entre apercevoir et apparaître, entre alourdir et allonger, entre abattage et abatteur, entre abatis et abat-toir, entre agrégation et agglomération ? » Troisièmement, l'histoire est changement perpétuel : la règle d'aujourd'hui ne sera plus celle de demain. Ne peut s'arroger un pouvoir absolu une loi ainsi dépendante des vicissitudes historiques.

Dans ce contexte, la notion d'analogie joue donc un rôle capital. Elle permet pour le dire vite la réhabilitation de l'usage dans la mesure où l'usage n'est pas seulement frivole, il est souvent intelligent. La science psychologique de l'époque tente de décrire les lois de l'inventivité analogique : le seul instrument dont on dispose c'est la théorie de l'association des idées, qui explique assez peu de choses en l'occurrence, mais l'essentiel est dans le coefficient de positivité accordée à l'analogie.

b) Si l'analogie doit souvent primer, il va de soi néanmoins que l'école doit faire accéder, comme nous dirions aujourd'hui, à la culture écrite.

Comment faire en sorte que l'enfant s'empare de la langue cultivée, la fasse sienne, se l'incorpore, la vive comme il vit son langage d'enfant ? Son évolution, nous l'avons vu, entre en conflit avec la raison grammairienne. C'est alors que le pédagogue risque de pétrifier les forces vives de la langue. Les linguistes – en par-

1. *Ibid.*

ticulier Victor Henry¹ – ont construit une opposition qui aide à comprendre cette situation scolaire : c'est l'opposition langage transmis / langage appris, qui subsume toutes les dichotomies habituelles langue orale / langue écrite, langue maternelle / langue étrangère, langue familiale / langue sociale. Par *langage appris*, il faut comprendre toutes ces formes de langage qui s'imposent à moi comme des formes figées, artificielles. Ces formes nécessitent, pour leur apprentissage, une volonté consciente et réfléchie. Il s'agit, par exemple, de la grammaire scolaire, de la langue littéraire ou même de la langue écrite en général. L'opposition véritablement structurante donc, pour penser le rapport à la langue, c'est la première, entre langage appris et langage transmis parce qu'elle traduit une différence capitale pour la linguistique du XIX^e siècle, d'intimité avec la langue. Seule la langue transmise m'appartient, elle m'habite, j'en comprends les règles, je les fabrique à l'occasion ou les redécouvre sans effort. La langue apprise, notamment la langue étrangère, mais aussi la langue de l'adulte pour l'enfant, est morte pour moi. L'idée générale qui se dessine ainsi consiste à dire que la langue, loin d'être homogène, est faite de courants multiples, dans lesquels je suis plus ou moins partie prenante. Quand je parle la langue littéraire, ma volonté consciente est plus active que quand je parle la langue de ma famille ou de mon milieu professionnel. Chaque courant, chaque langue, correspond pour moi à un degré de nécessité différent et à une part de création individuelle variable. Dès son entrée à l'école, l'enfant doit se familiariser avec des formes spéciales d'expression qui s'ajoutent à sa langue première et qui entrent en conflit avec elle. Les pédagogues se posent donc la question de savoir comment naturaliser la langue apprise de manière à réduire ce conflit irréductible entre grammaire officielle et langage de l'enfant et le modèle se trouve dans la transmission naturelle de la langue par la mère – ou éventuellement le père.

1. Dans les *Antinomies linguistiques*. Ce thème est repris plus tard et développé par Charles Bally.

Il faudrait ajouter pour finir que la question scolaire débouche sur une question plus politique : cette « vie de la langue », cette débauche créative pleine de sève, a ses limites. Quand la parole circule – dans la vie démocratique –, elle s'emballe : il faut surveiller les ébats de la raison analogique ; ce n'est pas à la foule à commander.

Même si la vie de la langue est spontanément normative – parce qu'elle est réglée par ce que Bréal appelle les « besoins de la communication », elle est aussi chaos, débordement, constant bouleversement des normes existantes. Les discours oscillent entre célébration et inquiétude face à cette créativité linguistique du peuple et de l'enfant. On connaît le topos fin XIX^e / début XX^e de « la langue démocratique » définie par l'accélération effrénée des changements. Consommation trop rapide et impropriété constante font de cette langue sa propre ennemie : si le critère de la communication peut seul être sérieusement retenu pour condamner tel ou tel emploi (suis-je ou non compris quand je parle ?), il est vrai aussi que ce critère ne suffit pas. C'est l'écrivain qui est proposé par l'école républicaine comme maître de la langue : non comme conservateur, mais comme inventeur. Comme spécialiste de la fabrication.

Notre dessein était double. Il s'agissait surtout dans un premier temps, de fixer un horizon rétrospectif, tout en proposant un regard un peu différent de celui qu'on connaît sur la fin du XIX^e siècle. Notre époque est totalement tributaire de questions qui correspondent à la réflexion sur les lois sociohistoriques de production de la langue. Cette réflexion, avons-nous souligné, prend la forme, massivement, d'une interrogation sur ce qu'on appelle la « vie de la langue ». Cela revient à mettre en doute la tendance que nous avons à considérer que l'école moderne naît tout armée de la révolution saussurienne, entendant par là l'émergence d'un point de vue synchronique qui aurait rendu caduque toute interrogation sur l'évolution historique de la langue et sur le changement linguistique. En réalité, la question historico-sociale amenée par le XIX^e siècle met au premier plan une préoccupation qui ne nous a pas quittés : il s'agit de savoir quel rapport j'ai à ma propre langue, quel degré de

conscience et de réflexion est en jeu dans le rapport à ma propre langue, quelle part de responsabilité je puis avoir dans la transformations de ma langue. Il nous semble qu'une telle préoccupation est au centre, par exemple, des analyses de l'échec scolaire menées par Bernard Lahire aujourd'hui. L'école, explique le sociologue, requiert une conscience métalinguistique que les enfants n'ont pas (pris qu'ils sont dans un rapport oral/pratique au monde) ; l'école demande un rapport conscient, maîtrisé au langage, alors que beaucoup d'élèves sont dans un rapport inconscient, « automatique », « naturel », à un langage transmis qui a pour eux un degré de nécessité bien plus grand.

Secondairement, il s'agissait pour nous d'affirmer une question : celle du rapport aux normes linguistiques comme point névralgique de notre modernité scolaire. Nous sommes enclins aujourd'hui à privilégier des normes pratiques d'échange, la langue ne saurait en effet être imposée dogmatiquement. Il faut, en quelque sorte, donner vie à la langue, au locuteur, ce qui signifie donner droit aux usages et aux normes spontanées de la communication. Mais c'est pour mieux retomber sur la question de la culture écrite (comment transformer le langage transmis en langage appris, comment faire acquérir la langue scolaire ?) et sur la question de la mobilité des langues (comment enseigner des usages changeants et de quels usages parle-t-on ?) On peut rapporter l'essentiel des transformations contemporaines de l'enseignement de la langue française à la nécessité de penser une pluralité des normes.

Culture générale et culture technique

GUILLAUME LE BLANC*

I

JAMAIS le sens du mot culture n'est apparu aussi brouillé, et ce brouillage a des effets directs sur la définition même d'une éducation, dans la mesure où cette dernière est le relais principal de sa diffusion et aussi de sa reformulation. L'éducation en effet ne se contente pas de transmettre une culture déjà définie, elle la redéfinit en fonction de ses propres critères et aboutit ainsi à une réinvention permanente de l'idée de culture. L'idée d'une culture générale promise aux humanités fut pendant longtemps l'un des supports essentiels de l'éducation. La culture générale tendait alors à se confondre avec la culture scolaire. Elle était cet ensemble sublimé des livres, des œuvres et des événements (naturels, historiques) qui devait être transmis par l'École. L'éducation devait alors être comprise à la fois comme une formation de soi à la culture et une formation de soi dans la culture. Idéalement, la culture, promise avec ses savoirs multiples à un encouragement de la paix (idéal des Lumières), devait devenir le milieu de vie des hommes et des femmes qui accédaient ainsi à une surnature et étaient capables, du coup, d'une vie morale supérieure, renouvelée par les idéaux de la culture.

* Université de Bordeaux III.

Cette vision de la culture, longtemps admise comme allant de soi, a eu besoin pour fonctionner de plusieurs présupposés tacites. Le premier concerne la classe sociale d'appartenance des usages de la culture générale. Largement recrutés parmi une certaine bourgeoisie, les élèves se reconnaissaient par leur insertion dans une certaine culture qui, de ce fait, tendait à acquérir le sens d'une distinction. Les travaux de Bourdieu dans les années 1970 mais aussi certaines enquêtes menées notamment par le secrétariat d'État aux affaires culturelles (je pense à une enquête de décembre 1974 sur les pratiques culturelles des Français) montrent combien seule une élite a accès aux biens culturels : on sait depuis que l'inégalité culturelle n'est pas résorbée par l'École et même qu'elle tend à s'accroître avec l'École. Le second présupposé concerne le concept même de culture. Pour que l'école transmette une idée de la culture générale, encore fallait-il que cette catégorie de culture générale soit considérée comme évidente. C'est un fait que fleurissent pendant longtemps les livres qui exposent une synthèse d'une culture universelle devant être sue par chacun. On voit très clairement que la culture générale présuppose une idée de l'honnête homme qui est à la fois le sujet et l'objet de cette culture, son point d'origine, supposant que l'humanisme est la source même de la culture puisque la vie humaine réussie est alors ce qui donne sens à une culture qui est sa manifestation la plus héroïque, son miroir le plus noble et son point d'application, supposant des relais, des instruments de transformation dont l'école, pendant longtemps, avait le monopole d'institution.

Pour plusieurs raisons, le déclin de l'idée d'honnête homme s'est accompagné d'un déclin de l'idée de culture générale au point que le concept même de culture s'en est trouvé brouillé et, avec lui, le sens de l'institution qui la transmettait, l'École. La notion de culture s'est en effet, aujourd'hui, considérablement élargie et a quitté le stock fermé des œuvres pour s'étendre à des comportements qualifiés de façon ethnologique ou sociologique. Il est possible de revenir très schématiquement sur les changements du terme de « culture ». En 1938, l'historien Marrou formule un jugement qui est le fait

même d'un constat d'évidence : « Culture... se limite au domaine intellectuel, spirituel ; elle laisse en dehors d'elle (alors que la civilisation l'accueille) la vie économique, matérielle, la technique ». Il est intéressant de remarquer que la culture est alors séparée de la civilisation. Parler d'une civilisation technique ou d'une forme technique de la civilisation a un sens. Parler d'une culture technique n'en a pas. Ce qui sépare la civilisation technique de la culture, c'est tout ce qui distingue une spécialité d'une généralité. La différence entre la spécialité et la généralité relève d'une différence entre la matérialité d'un processus et la spiritualité d'un monde. La vie matérielle contribue à façonner une civilisation, elle reste à la porte de la vie de l'esprit qui apparaît ainsi proprement comme le monde de la culture.

Cette distinction est d'origine comtienne. La spécialité des ingénieurs doit être mise de côté dans l'étude des savoirs fondamentaux, lesquels ne doivent donner lieu, dans leur restitution encyclopédique proposée dans le *Cours de philosophie positive*, qu'à la prise en compte des allures générales de chaque science. S'ensuivait pour Comte une certaine gradation qui allait de la philosophie à la technique en passant par les sciences et qui supposait une descente par paliers du général au spécial, le philosophe étant l'homme clef pour Comte puisque sa spécialité ne consiste qu'à étudier des généralités, celles-là mêmes que les savoirs lui fournissent. On sait d'ailleurs que Comte n'hésite pas à établir une culture de l'homme positif qui rassemble en un tableau systématique l'ensemble des œuvres de l'humanité selon les trois états, théologique, métaphysique et positif, les œuvres d'art ayant souvent comme caractéristique d'appartenir à une certaine époque du savoir et d'annoncer en même temps une nouvelle époque du savoir (conception que l'on retrouvera chez Foucault bien plus tard).

Une telle distinction entre une culture des savoirs et une civilisation technique restera longtemps non interrogée. C'est ainsi que l'article « Culturalisme et culture » du *Dictionnaire critique de la sociologie* rappellera à son tour, en 1982, qu'il « est préférable de réserver le qualificatif de "culture" à l'ensemble des *artefacts* et *mentefacts* (c'est-à-dire les produits de l'art et de l'esprit) », tandis

qu' « en dehors de la culture il existe aussi ce qu'il faut bien appeler la réalité sociale »¹. La culture générale est désormais opposée aux différentes pratiques qui qualifient la réalité sociale, pratiques de travail, pratiques de techniques, pratiques de divertissement.

II

Ces deux présupposés, sociologique et mentaliste, que je viens de décrire ne fonctionnent plus aujourd'hui. Le premier présupposé est en effet démenti non seulement par la contestation désormais admise (comme une critique portée par la valeur démocratique) de la valeur élitaire de la transmission de la culture mais encore par les pratiques politiques qui ont répondu à cette contestation en redéfinissant totalement les missions de l'école non plus par rapport à un petit nombre d'élus, mais par rapport au grand nombre, à une population désormais considérée dans son ensemble. Cette redéfinition biopolitique de l'école qui doit s'efforcer de faire vivre au maximum une population scolaire s'est accompagnée d'un déclin de l'institution scolaire telle qu'elle avait été définie, en liaison avec cette culture générale, par un certain rapport, ainsi que l'analyse François Dubet, entre le dogme (la raison diffusée par la culture générale), la vocation, les disciplines et la liberté². La démocratisation de l'école qui n'est pas, c'est tout le problème, une démocratisation des chances de réussite à l'école, a eu pour effet de rompre le lien étroit entre l'institution scolaire et la culture générale qu'elle servait et qu'elle contribuait également à définir. C'est alors que le deuxième présupposé mentaliste qui sépare les œuvres de la culture des objets ou des processus de civilisation a pu voler également en éclats. Il n'a pas volé en éclats du seul fait d'une redéfinition des tâches de l'école. Celle-ci s'est trouvée englobée dans une constellation plus générale, liée au sens d'une

1. Raymond Boudon, François Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 1982, art. « Culturalisme et culture », p. 145.
2. Se reporter à François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002.

époque, qui a vu s'effondrer progressivement les distinctions entre culture et civilisation, conduisant à faire apparaître à côté de la culture générale transmise de façon immémoriale par l'école d'autres formes de culture, toutes plus ou moins populaires et par là considérées comme trop ordinaires pour entrer véritablement dans l'école, conduisant du coup à construire un fossé entre la culture scolaire largement ramenée à des cadres considérés comme mortifères mais valorisés et la culture populaire, vivante mais dévalorisée, dans laquelle on trouve précisément, en pointillés, l'idée affirmée par certains d'une culture technique.

Ainsi l'opposition n'est plus entre culture générale et civilisation mais entre une culture générale sanctionnée par une culture scolaire et une culture populaire s'affirmant hors de l'école et rapportée à des formes de divertissement considérées comme les formes profanes de la vie ordinaire. C'est que le concept de culture a pris un sens de plus en plus étendu, aboutissant à une crise de l'idée même de culture générale. Je me contente de me référer au *Traité de sociologie* publié sous la direction de Raymond Boudon en 1992, plus précisément à l'article « Culture » rédigé par Bernard Valade qui cite Dumazedier selon lequel la culture désigne désormais « l'ensemble de la vie quotidienne », ce qui implique « le travail, les obligations familiales, les obligations spirituelles, les loisirs ». La culture générale n'est plus désormais qu'un segment de la culture résumé en « obligations spirituelles ». Il est à noter que les autres formes de la culture peuvent présupposer des formes techniques comme le travail et le loisir mais ne sont pas en elles-mêmes définies par la technique. Ainsi dans l'élargissement considérable du concept de culture, le concept de culture technique a du mal à se frayer un chemin. C'est que justement la culture est ou bien prise dans la sphère de l'obligation (le travail, la famille...) ou bien prise dans la sphère du divertissement. La culture est alors élargie à l'ensemble des obligations (et pas seulement les obligations spirituelles) et porte désormais un sens nouveau qui est celui de l'accomplissement de soi dans le divertissement, au point que des types de divertissement peuvent définir des types de culture : on songe aux expres-

sions de « culture pop », de « culture techno » ou de « culture publicitaire » qui signifient qu'une culture nouvelle émerge, portée par les valeurs du divertissement¹.

III

Le drame, pour la culture scolaire, c'est alors qu'elle tend à être située structurellement entre la culture générale qu'elle continue de promouvoir et une certaine culture du divertissement qu'elle cherche à ignorer mais qui entre de manière insidieuse dans l'école et contribue à sa redéfinition. Le présupposé de cette tension propre à la culture scolaire, c'est l'oubli d'une culture technique. La thèse que je voudrais défendre pour finir est que cette culture technique pourrait, si elle était correctement pensée, servir de moyen terme entre la culture générale et les cultures ordinaires du divertissement et donner ainsi les moyens symboliques d'une unification ou d'une mise en perspective qui font défaut aujourd'hui. Pourquoi défendre l'idée d'une culture technique ? C'est que la technique n'est pas un instrument d'un savoir antérieur. Elle n'est pas la forme appliquée du savoir théorique mais constitue une modalité fondamentale de la vie humaine. Comme Canguilhem l'a si bien montré, la technique s'enracine dans la vie². L'activité technique est le fait d'un vivant qui explore grâce à elle un milieu de vie donné. C'est en ce sens qu'elle en vient à poser un ensemble spécifique d'objets, d'instruments dont la valeur pratique est antérieure, en tant que pouvoir vital, à toute compréhension théorique ou savoir. Les inventions techniques relèvent d'abord de normes d'usage qui qualifient, pour reprendre une expression de Dominique Lecourt, l'être humain comme un « être de désirs qui, dans son débat avec son milieu, devenu son environ-

1. Voir à ce propos Dumazedir, Rpiert, *Loisir et culture*, Paris, Le Seuil, 1966, et le texte précurseur de Thorstein Veblen, *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, 1970, pour la traduction française (*The Theory of the Leisure Class*, 1889).

2. Cf. Guillaume le Blanc, « La culture technique », in *La vie humaine. Anthropologie et biologie chez Georges Canguilhem*, Paris, PUF, 2002, p. 146-159.

nement, doit user de ruse et de calcul »¹. Ces ruses et ces calculs établissent la possibilité d'un accord entre l'activité du vivant et les contraintes du milieu. Les techniques contribuent ainsi à individuer le monde dans lequel l'homme se trouve. Elles sont bien « un inducteur d'individuation »² par lequel un monde humain est posé comme monde individué, redéfini par des objets posés par des normes techniques elles-mêmes répondant d'inventivité de la vie. sont la manifestation la plus directe d'une inventivité de la vie.

Une culture des œuvres humaines ne peut alors faire l'économie d'une culture des œuvres techniques. Une culture technique suppose tout d'abord une réflexion appropriée sur l'individuation technique comme individuation vitale. Comme le fait remarquer Gilbert Simondon, « l'objet technique individualisé est un objet qui a été inventé, c'est-à-dire produit par un jeu de causalité récurrente entre vie et pensée chez l'homme »³. La culture technique garantit ainsi une proximité sans égal de la pensée à la vie sous la forme d'un objet. Penser la technique uniquement du côté de la pensée ou de la vie, c'est la penser seulement, ainsi que le fait remarquer Simondon, comme ustensile ou appareil et non comme objet technique proprement dit. L'objet technique, en créant un milieu associé de la vie et de la pensée, rend compte d'une visée haute de la culture comme milieu de la rencontre entre la vie et la pensée, qui modifie l'idée même de toute culture. Une culture technique suppose ensuite la prise en compte d'une histoire des technologies comme forme centrale d'une anthropologie des œuvres humaines. La culture prend alors non seulement une forme organologique (Bergson), mais aussi technologique (Alain ou Meyerson) par le fait qu'elle établit une relation dynamique entre les œuvres et les opérations qui les supportent, que ces œuvres transcendent la technique (comme dans le cas des œuvres d'art) ou qu'elles s'identifient avec elles (comme

1. Dominique Lecourt, *Humain, posthumain*, Paris, PUF, 2003, p. 42.

2. *Ibid.*, p. 88.

3. Gilbert Simondon, *Du Mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1958, p. 60.

dans le cas des objets techniques). La culture, y compris la culture générale, prend ainsi par la technique, un sens pratique. De ce point de vue, c'est toute culture qui est technique puisqu'il n'y a pas d'œuvre qui ne soit liée à des opérations techniques de quelque nature qu'elles soient. La technique est alors le rappel d'un pouvoir comme possibilité propre de la vie qui situe nécessairement l'histoire culturelle des œuvres inventées dans une histoire naturelle des gestes techniques.

Il ne peut y avoir de réflexion sur la culture scolaire s'il n'y a pas d'interrogation sur les significations des transformations profondes du concept de culture dont je viens juste d'esquisser un très rapide résumé. Il n'est pas évident que la notion de culture générale pendant longtemps fut adossée à une idée de la culture générale puisse faire l'économie d'une telle réflexion dans la mesure où elle s'expose, en cas contraire, à être débordée par des formes de culture considérées comme de plus en plus populaires et vis-à-vis desquelles la culture technique peut fournir non seulement un moyen d'accès privilégié, mais aussi un tamis critique important dans la mesure où la technique n'est pas dans un rapport d'extériorité à la culture, mais bien sa pratique première comme expression de la vie, ainsi que n'ont cessé de le rappeler les philosophes français de *L'évolution créatrice* de Bergson au récent *Humain post humain* de Dominique Lecourt en passant par ces deux figures centrales dans la promotion d'une culture technique que furent indirectement Georges Canguilhem et directement Gilbert Simondon. Car le principal danger aujourd'hui, dans l'opposition maintenue entre culture générale et culture technique, est de se trouver très concrètement dans l'impossibilité de distinguer entre les types de culture mais aussi de former au sens critique dont l'objet est désormais la variété même des formes culturelles. Sans ce sens critique, il n'est pas certain que la distinction entre culture générale et culture technique puisse encore avoir un sens. Il n'est pas certain non plus que toutes deux ne soient débordées par des pratiques de plus en plus divertissantes de la culture qui, en elles-mêmes, ne sont pas dangereuses si elles sont rapportées à une certaine conscience critique des tâches

mêmes de la culture et qui peuvent donc le devenir si le divertissement devient la seule fin de la culture. Paradoxalement, la technique, parce qu'elle est à la fois le prolongement même de la vie inventive et parce qu'elle apparaît comme une mise en culture première de la vie et parce qu'elle est aussi impliquée dans toute une série de pratiques culturelles qui sont des pratiques de divertissement (les ordinateurs, les jeux électroniques, le numérique...), offre une possibilité majeure aujourd'hui pour envisager un dialogue entre culture générale et pratiques culturelles. Elle est en ce sens le chaînon manquant qui permettrait à l'école de donner plus de sens à sa fonction essentielle de formation de soi dans la culture, mais cela suppose que l'idée même d'une culture technique puisse être considérée spécifiquement, ce qui justement nécessite, pour reprendre un texte de Simondon, une refonte de l'enseignement qui doit largement s'ouvrir à l'idée d'une histoire des techniques et à une réflexion critique sur la culture technique, en vue de donner plus de sens, en retour, à la culture générale des humanités d'une part, aux pratiques culturelles de la vie ordinaire d'autre part.

Cette réflexion indispensable sur la culture technique (sur laquelle les philosophes avaient eu une avance de diagnostic sur tous les autres) pourrait conduire également à de nouvelles interrogations sur le sens technique de toute culture générale et par là contribuer à abolir cette distinction, en partie artificielle et nuisible, entre culture générale et culture technique. Une œuvre de musique, un film d'auteur, un texte littéraire, mais aussi un théorème, une figure dans l'espace supposent une série de gestes techniques qui les accomplissent. Ces gestes ne sont pas de simples moyens qui s'effaceraient dans un second temps pour laisser place à la génialité immatérielle des œuvres. Ils sont le milieu d'individuation des œuvres elles-mêmes dont nous pourrions retrouver le sens si nous étions davantage attentifs à toute la valeur fabricatrice de la culture générale. Pourquoi, après tout, ne pourrait-on commencer un travail en littérature sur les métaphores et les métonymies chez Proust par une mise en fabrication pour et par l'élève de métaphores et de métonymies, lesquelles ne sont rien d'autre que des opérations tech-

Les disciplines et le choix des normes

niques particulières de la langue ? Alors il serait possible d'envisager les moyens d'une nouvelle espérance sociale et individuelle dans l'école qui apparaîtrait ainsi comme le milieu technique particulier qui donne sens aux différentes opérations techniques, comme aventures de vie, des différentes mises en culture. Non seulement alors l'aspect technique de tout art et de tout savoir serait mis en avant et ainsi un pont serait jeté entre art, savoir, technique et vie ordinaire, mais encore l'aspect artistique de toute technique pourrait également être pris au sérieux, ce qui conduirait par-delà la remise en question de la distinction kantienne entre beauté libre et beauté adhérente à envisager avec un regard neuf le monde dans lequel nous nous trouvons, aboutissant du coup à de nouvelles formes d'explorations entre science et techniques et entre art et techniques, entre le savoir, la culture et les différentes manipulations de la vie ordinaire¹.

1. Cf. Jean-Pierre Sérès, *La technique*, Paris, PUF, 1994, p. 201-281.

Quatrième partie

Démocratisation et critique des hiérarchies

Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire

FRANÇOIS DUBET*

Si l'on en croit les exercices des comparaisons internationales, l'école française n'est ni tellement meilleure ni tellement plus mauvaise que celle des pays comparables. Sans doute peut-elle faire nettement mieux, mais on ne saurait expliquer le sentiment de crise et de doute qui envahit nombre d'entre nous, à commencer par les enseignants, par la faiblesse relative de nos performances. Si ces sentiments ne s'expliquent pas seulement par les performances du système, ils peuvent trouver leur origine dans la distance entre l'imaginaire de cette école et la réalité, entre la façon dont elle se représente et la manière dont elle est conduite à agir. La crise de la culture scolaire est d'abord l'expérience devenue banale de l'écart entre un idéal culturel et les élèves tels qu'ils sont dans la société telle qu'elle est. Dans la mesure où l'idéal de la culture scolaire semble s'être cristallisé dans le modèle d'une école républicaine forgée à l'aube de la Troisième République, on peut s'interroger sur ce qui a changé.

1 / *La culture scolaire de l'école républicaine* a été forgée avec une grande netteté. Il s'agissait d'une culture duale. D'un côté, la

* Université de Bordeaux 2, Paris, EHESS.

culture de l'école gratuite et obligatoire destinée aux enfants du peuple, aux bras de la nation. Conçue comme ce qu'il n'était pas permis d'ignorer, cette culture-là devait forger la conscience nationale, établir la morale universelle dérivée de la croyance dans la Raison et le Progrès, offrir quelques apprentissages pratiques utiles à la vie de chacun. Cette culture a acquis une force et une stabilité remarquables ; durant près d'un siècle elle a constitué la culture commune des Français, culture sanctionnée par un Certificat d'études obtenu par la moitié des citoyens au milieu du *xx*^e siècle. De l'autre côté, les enfants de la bourgeoisie et les meilleurs des enfants du peuple allaient au lycée où leur était offerte la grande culture, des humanités d'abord, des sciences ensuite. Destinée à forger la « tête » de la nation, cette culture de l'excellence était socialement et scolairement restreinte puisque 2 % des Français étaient bacheliers alors qu'un peu plus de 2 % obtenaient le Brevet élémentaire. Entre ces deux mondes, les collèges établissaient des passerelles en s'efforçant de lier les deux cultures, mais, pour l'essentiel, la culture des collèges était définie comme le prolongement et l'approfondissement de la culture élémentaire.

Plutôt que de souligner la valeur « intrinsèque » de ces cultures, il convient de bien comprendre qu'elles ont été transmises selon un modèle pédagogique extrêmement légitime et stable. Dérivé du modèle de l'Église, le « programme institutionnel » de l'école républicaine reposait sur quelques principes simples et peu discutables¹. Les valeurs qui commandaient la culture scolaire (le Progrès, la Nation, la Raison...) étaient considérées comme « sacrées », indiscutables et hors du monde, jouissant d'une autorité tout aussi forte que les valeurs religieuses auxquelles elles s'opposaient. Dans ce contexte, les enseignants étaient définis par leur vocation, et « comme les prêtres », disait Durkheim, leur autorité était peu discutable, charismatique puisqu'ils « représentaient des principes sacrés ». S'opposant et imitant le modèle de l'Église, l'école républicaine devait être un sanctuaire protégé des passions et des intérêts

1. Cf F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Éd. du Seuil, 2002.

du monde : la grande culture scolaire était « gratuite », les sexes étaient séparés, les parents tenus dehors et les élèves peu disposés à « croire », invités à entrer rapidement dans la vie active. Enfin, dernier pilier de la construction, le programme institutionnel affirmait que l'instruction était à elle seule une éducation morale puisque la soumission des élèves à une discipline rationnelle devrait les conduire à la liberté. L'école n'accueillait pas des sujets, mais elle devait produire des citoyens et des sujets par le biais de la soumission à une discipline conçue comme le vecteur d'une culture universelle et libératrice.

Ce modèle continue, me semble-t-il, à forger l'imaginaire scolaire dominant, celui d'un grand nombre de témoignages et d'essais politiques et philosophiques en appelant souvent, et de manière fort discutabile, aux mannes d'Hannah Arendt pour affirmer qu'il s'agit là de l'unique façon de construire la culture scolaire et de l'enseigner. En France, l'attachement à ce programme est d'autant plus fort qu'il est identifié à la Nation, à la Raison, à la Culture, bref à la Civilisation. Mais, plutôt que de discuter de la valeur de ce modèle, je préfère abandonner la théologie au profit de la sociologie afin d'examiner rapidement les raisons pour lesquelles il ne fonctionne plus guère pratiquement.

2 / De manière générale, comme le souligne Marcel Gauchet, *les principes d'autorité et de légitimité sont pris dans un processus général de rationalisation et de désenchantement*, à l'école comme dans le monde religieux et dans l'espace politique. Autrement dit, le programme institutionnel est emporté par un déclin procédant de la logique même de la modernité. Il en découle une série de conséquences mécaniques. Le modèle vocationnel des maîtres est progressivement remplacé par un modèle professionnel dans lequel la légitimité dérive plus de l'efficacité que du sacré ; la même tendance s'observe dans d'autres domaines comme ceux de la médecine et de la justice par exemple. La conception même de la socialisation se transforme : l'enfant est considéré comme un sujet qu'il convient d'aider à grandir bien plus que comme une pierre sur laquelle doit être gravé un texte. Notons au passage que ceux qui déplorent le

déclin de l'institution sont, la plupart du temps, attachés aux valeurs, elles aussi modernes, qui affaiblissent cette institution : démocratie contre autorité traditionnelle et sacrée, autonomie morale des sujets, reconnaissance relative du caractère multiculturel des sociétés... Mais il est vrai que l'épuisement du programme institutionnel a profondément affaibli le « confort » et la légitimité d'une activité pédagogique qui se voit privée de ses étayages symboliques les plus solides.

De manière beaucoup plus « concrète », la culture scolaire est aujourd'hui soumise à une série d'épreuves extrêmement pressantes. Nous pouvons en dégager trois principales.

Il est sans doute fondé de critiquer la vulgarité et la confusion de la culture de masse dans laquelle sont plongés tous les individus : adultes, enfants et adolescents, enseignants et non-enseignants. Mais les plus prompts à cette dénonciation ne répugnent pas à le faire dans les médias qui avalent tout, y compris leur propre dénonciation, ce qui en dit long sur l'emprise des dits médias. Mais il faut mesurer l'ampleur du changement. Longtemps, l'école, succédant à l'Église, a conquis une sorte de monopole de la grande culture conçue comme la seule culture capable d'arracher les individus à leur enfermement dans les « petites sociétés » de la famille, du village et de la classe. De façon évidente, cette culture ouvrait au monde et pouvait être considérée comme un progrès en soi, quelles que soient les performances des élèves. Aujourd'hui, les médias offrent un autre modèle d'ouverture au monde et la plupart d'entre nous apprennent autant par les images que par les livres. Non seulement, il s'agit d'une autre grande culture, grande au sens spatial plus que hiérarchique, mais il s'agit aussi d'une culture reposant sur des mécanismes d'apprentissage largement opposés à ceux de l'école : rapidité, émotions, sens immédiat des choses, diversité... Dès lors l'école a perdu le monopole qu'elle avait arraché à l'Église et, pour les élèves, bons ou moins bons, la culture scolaire a toutes les chances d'être perçue comme scolaire et de perdre bien de ses charmes. Les élèves ont d'autres cadres de référence, tout aussi puissants et bien plus séducteurs.

La massification scolaire a allongé le temps de formation et multiplié les diplômes. Ceux-ci sont devenus indispensables à tous alors que, pendant longtemps, les ouvriers, les paysans, la plupart des femmes vouées au rôle de ménagère n'avaient guère besoin de qualifications scolaires. Durant la même période, la rareté des diplômes en garantissait l'utilité à ceux qui les possédaient. Dès lors que chacun est diplômé, l'utilité marginale des diplômes se renforce pour chacun et décline de façon relative puisque leur utilité suppose des études de plus en plus longues. Dans ce contexte, la croyance dans la gratuité de la culture scolaire s'effondre puisque cette culture devient d'abord un support de sélection scolaire. Publique ou privée, l'école fonctionne comme un marché dans lequel les individus plus ou moins pourvus, informés et mobilisés, vont chercher des biens rares. On ne peut plus croire que l'amour des mathématiques suffise à fonder les choix scolaires en leur faveur quand on sait que les mathématiques sont une matière particulièrement rentable sur le plan scolaire, puis sur le plan social. L'écart entre les effectifs des terminales S et les formations scientifiques ultérieures suffit à le montrer. Là encore, le fait d'en appeler à la gratuité de la culture scolaire n'empêche généralement pas de pousser ses propres enfants vers les choix d'orientation les plus rentables, parfois aux dépens de leurs goûts et des contenus culturels des disciplines. Et comme de l'autre côté l'orientation par l'échec domine, la relation à la culture scolaire devient largement instrumentale : ce qui fait la valeur d'un corpus de connaissances, c'est sa capacité sélective¹.

Enfin, il importe de se souvenir que le programme institutionnel républicain réservait la grande culture scolaire aux élèves bien nés et aux élèves vertueux, les uns et les autres disposés à croire et à jouer le jeu. Pour les autres, la culture commune restait élémentaire, et un grand nombre étaient loin d'y parvenir. Le collège destiné à tous et le lycée d'enseignement général ouvert à plus de

1. On connaît le sort du latin ou de l'allemand dont le rôle sélectif est devenu primordial. Choisis en quatrième ils sont souvent abandonnés en seconde, une fois leur rôle d'orientation réalisé.

50 % d'une classe d'âge, l'école a été « envahie » par des non-croyants, par des élèves pour lesquels les codes et les valeurs de la culture scolaire ne vont plus de soi. Le sanctuaire scolaire a été envahi par l'adolescence, les cultures juvéniles, les problèmes sociaux, des écarts de performances, par tout un ensemble de désordres que bien des enseignants décrivent en termes de « barbarie ». Mais il est vrai que face à ces élèves et privés de leurs supports symboliques institutionnels, les enseignants sont confrontés à un métier de plus en plus difficile parce qu'il suppose de motiver des élèves qui ne le sont plus « naturellement » et de les inscrire dans un ordre qui ne prolonge plus celui de la société, celui de la famille, celui des médias...

3 / *Quels sont les dangers engendrés par cette situation et par ce sentiment de crise* largement fondé si l'on se place du point de vue de l'expérience des enseignants et de l'imaginaire scolaire auquel ils sont attachés ?

Le premier de ces risques est celui de la fermeture et de l'incantation. Il s'agit d'une sorte de fondamentalisme scolaire dans lequel l'école est conçue comme une forteresse assiégée. La société a tort, la culture scolaire a raison, et les enseignants se perçoivent comme des clercs défendant un sanctuaire, développant la critique du « monde » au nom d'un « temple » échappant à toute critique. Tous les malheurs du monde venant du dehors, il importe de s'en protéger et de maintenir le cap pour « sauver les lettres », « sauver les sciences » en refusant généralement toute révision des programmes, en maintenant le caractère académique des concours de recrutement des enseignants... Cette position n'a rien de choquant en elle-même et le conservatisme n'est pas une faute morale. Sa principale faiblesse est de ne pas répondre au problème posé en restant silencieuse sur le sort réservé aux élèves, la majorité, qui se montrent indignes de cette culture. Généralement, il est proposé de les orienter précocement vers la formation professionnelle et la vie active, conférant au thème du mérite un caractère brutal et quasiment « darwinien ». Le sociologue ne peut s'empêcher d'ajouter que ce programme-là entérine une sélection sociale sans masque

puisque l'on peut prédire sans beaucoup d'erreur qui seront les vainqueurs et les vaincus de ce système.

Un autre type de réponse, beaucoup plus fréquent, prône « l'élitisme pour tous ». Il s'agit de ne rien changer à la culture scolaire telle qu'elle est, tout en réalisant les conditions formelles de l'égalité des chances. Chacun doit se voir offrir, dès la classe de sixième, les programmes scolaires qui lui permettront d'atteindre à l'excellence. C'est sans compter avec un double paradoxe. D'abord, l'excellence pour tous est un oxymore, une proposition paradoxale, puisque l'excellence ne peut être que rare et l'on sait que chaque classe, quel que soit son niveau, compte un tiers de bons, un tiers de moyens et un tiers de faibles. Ensuite, ce principe visant à préserver la culture scolaire en l'état et la définition des programmes par l'aval enclenche un mécanisme de sélection par l'échec, puisque l'orientation ne se fait que sur la base de l'incompétence et des lacunes des élèves au regard d'une « voie royale » perçue comme le mètre étalon de la culture scolaire. Les futurs employés et ouvriers continueront à entrer dans la vie en fonction de ce qu'ils ne savent pas et non en fonction de ce qu'ils savent.

Dans tous les cas, ces types de choix, ceux qui dominent pratiquement aujourd'hui, engendrent un certain cynisme et une grande hypocrisie scolaire. L'universalité des principes s'accommode aisément de l'éclatement des pratiques. Les écarts de performances se creusent entre les groupes sociaux, les filières, les établissements, renforçant les stratégies utilitaires des élèves et des familles, straté- gies condamnées par ailleurs, mais dont on sait aussi que les enfants des classes moyennes, notamment ceux des enseignants, sont largement bénéficiaires. Il est toujours facile et probablement injuste de jouer à démasquer le jeu des petits intérêts cachés derrière les grands principes ; mais comment ne pas être sensible au fait que la défense en l'état de la grande culture scolaire conduit à défendre aussi les intérêts de ceux que le système scolaire conduit à défendre ?

Si l'on veut répondre au déclin de la légitimité culturelle de la culture scolaire (je dis culturelle car sa légitimité utilitaire n'est guère affaiblie), mieux vaut regarder le problème en face. Cela ne

conduit pas à répondre aux demandes sociales, à supposer qu'on les connaisse, puisque cette adaptation viderait l'école de tout contenu et de toute valeur. Mais il faut prendre conscience du fait que nous sommes dans un monde où les principes qui commandent l'action, l'action individuelle comme l'action publique, sont multiples et contradictoires. Nous voulons, à la fois, l'égalité et l'excellence, la tradition et l'ouverture au monde, l'esprit critique et l'entrée dans la société, la discipline et le libre consentement des élèves, la nation et le respect des cultures... Bref, nous sommes invités à arbitrer, à choisir et à combiner des positions modérées car elles sont les moins pires. Évidemment, cela peut vite apparaître comme un renoncement, une abdication, une certaine étroitesse de vue, une dérobaie pragmatique. Mais le véritable attachement aux valeurs de l'éducation consiste moins à les affirmer obstinément qu'à se demander comment il est possible de les accomplir.

4 / *Quelles sont les questions sur lesquelles doivent se fonder les arbitrages ?*

La culture scolaire doit être définie selon trois principes. Il importe qu'elle soit une culture commune, celle que la nation doit à tous les citoyens, c'est-à-dire aux élèves les plus faibles et qui ne feront pas d'études longues. Elle doit être une culture d'excellence dans un grand nombre de domaines et pour ceux dont l'activité consistera à développer ces cultures. Elle doit être une culture utile en dehors de l'école puisque les élèves devront travailler. Longtemps, l'arbitrage entre ces dimensions a été assez simple puisque ces diverses dimensions de la culture scolaire ne concernaient pas le même type de public, les élèves étant séparés. Ils sont aujourd'hui ensemble jusqu'à seize ans, en droit, et beaucoup plus en fait, et la culture de l'excellence lycéenne, préparant aux classes préparatoires, aux concours... est devenue la norme. Le problème central est donc celui de la définition de la culture conçue comme une combinaison des trois principes évoqués plus haut. Des élèves iront vers l'excellence, d'autres vers les formations professionnelles, mais tous seront des citoyens. Et tous doivent partager une culture commune, une culture qui ait aussi du sens pour tous les élèves avant que la

sélection ne les engage vers des formations spécifiques. Le problème n'est pas simple, mais ce n'est pas une bonne raison pour l'éviter.

Éduquer consiste à faire entrer les élèves dans le « monde des morts », des traditions, et dans celui des « vivants ». Toute la difficulté vient de ce que le stock des connaissances accumulées s'accroît de façon exponentielle, notamment dans le domaine des sciences, et de ce que le monde des vivants est devenu plus imprévisible puisque les jeunes vivront désormais dans une société et dans une économie qui seront fort différentes de celles qui ont présidé à leur formation. Dans ce cas, il faut arbitrer entre les savoirs et les compétences et surtout, il faut accepter de faire des sacrifices dans la mesure où ni le temps ni les capacités des élèves ne sont infinis alors que chaque tenant d'une discipline sera tenté de considérer qu'aucun programme ne lui rend justice. Aussi faut-il moins se demander ce que l'on apprend aux élèves que ce qu'ils apprennent vraiment et ce qu'ils gardent de leurs apprentissages une fois l'école quittée. La difficulté de faire des sacrifices est d'autant plus grande que les enseignants sont la catégorie socioprofessionnelle qui utilise le plus ses connaissances scolaires dans la vie active, mais ce serait, à la fois, une illusion et une attitude ethnocentrique que de croire que c'est là le sort de tous.

Autre débat : que faire de la culture de masse et, plus largement, de l'ensemble des médias dont disposent les élèves ? Ouvrir l'école aux quatre vents de la société est évidemment une absurdité, et j'accepte pour une part l'idée selon laquelle l'école doit résister. Mais l'école n'est pas un ordre régulier et, sauf à ne produire que des enseignants, elle ne peut se faire contre le monde. Il importe donc de savoir ce que l'on fait des médias et des nouveaux outils de communication. Il me semble que, plutôt que de les refuser, ils devraient être le médium de l'apprentissage de l'esprit critique. Si l'on veut que les enfants ne soient pas socialisés par TFI et M6, il est plus efficace de leur apprendre à « lire » ces médias que de les inviter à ne pas les regarder. (Sans compter que c'est un interdit dont on se dispense souvent soi-même)

Quelle est aujourd'hui l'image de la nation et de la communauté des citoyens dont parle Dominique Schnapper ? D'un côté, l'école doit contribuer à la construction de cette communauté. De l'autre, elle doit prendre acte de la diversité des cultures des religions, de l'entrée dans une souveraineté européenne, de tout ce qui déstabilise nos représentations de la nation, de la citoyenneté et de la laïcité. Comment recomposer la culture scolaire sachant que le cadre national n'enferme plus la totalité de l'existence sociale ? Quelle place faire aux langues vivantes, aux cultures religieuses, aux cultures européennes ?

5 / *La culture scolaire est peut-être moins une affaire de contenu qu'une affaire de modalités d'apprentissage.* Ce qu'on apprend à l'école ne tient pas seulement aux contenus des apprentissages, mais aussi, et peut-être plus fortement encore, à la manière dont on l'apprend. Il est donc difficile de distinguer la crise de la culture scolaire de la crise de ses formes d'inculcation. Comment faire travailler les élèves, comment les éduquer sachant que l'éducation des individus ne peut être réduite à l'acquisition de savoirs ?

Que cela nous plaise ou non, le projet de la modernité vise à produire des individus autonomes et maîtres de leur vie, des individus souverains. Le programme institutionnel républicain a cherché à accomplir ce projet en soumettant l'élève à la discipline de la Raison de la même manière que l'Église le soumettait à l'autorité du dogme. Les deux registres n'étaient sans doute pas équivalents, mais le modèle pédagogique qui les portait se défait aujourd'hui et l'on ne peut plus considérer que l'instruction est aussi la totalité de l'éducation. La formation du citoyen ne se résume plus à des leçons de morale et d'instruction civique. Il faut que la vie scolaire elle-même forme cet individu inséparablement utilitariste et moral. Le respect des autres, la solidarité, la connaissance de soi et la confiance dans les autres ne peuvent plus découler des seuls apprentissages de connaissances. Il faut donc que la vie scolaire elle-même soit transformée. Cela appelle deux axes de réflexion.

Le premier concerne la légitimité de l'école. Celle-ci ne peut plus incarner avec la même force les garants métasociaux que formaient

le Progrès, la Nation, la Raison dans une société de plus en plus démocratique, c'est-à-dire une société dont on pense qu'elle résulte plus des débats et des accords que des croyances partagées. L'école doit donc chercher des ressources de légitimité vers plus de justice ; puisque l'école est une compétition, encore faut-il qu'elle soit la moins injuste possible. Cela suppose d'articuler la culture scolaire à des fonctionnements équitables en termes d'égalité des chances, de garanties de savoirs communs, d'utilité sociale des études ; sans cette articulation, on ne voit pas ce qui peut conférer une légitimité à la culture scolaire et empêcher qu'elle ne se réduise à un simple support de sélection, à un simple mode de distribution des individus dans la structure sociale. Pour redevenir libératrice l'école ne doit pas seulement repenser sa culture, elle doit aussi repenser ses modèles de justice. Comment faire pour que les élèves les moins favorisés y « croient » et ne perçoivent pas l'école comme une machine à exclure bien plus qu'à intégrer ?

Le second axe de réflexion concerne la nature de l'autorité et celle de l'éducation proprement dite. Si l'on n'y prend garde, le projet éducatif risque de se réduire à peu de choses. À l'exception du cas des élèves « destinés » à la réussite scolaire et qui ont un sens bien compris de leurs intérêts, les autres peuvent vivre leur expérience scolaire comme la rencontre d'une culture scolaire réduite à sa fonction sélective, la « vraie vie » étant ailleurs, et d'une autorité réduite au maintien de l'ordre, à l'accumulation des surveillants et des règlements. C'est déjà le cas dans nombre d'établissements. Si la notion de communauté éducative n'avait pas de connotations idéologiques et pédagogiques ambiguës, elle devrait désigner le mode de prise en charge collectif de la nouvelle génération par des adultes soucieux de construire une civilité scolaire commune et de permettre à chaque élève, y compris le moins bon, de « grandir ». Quoi qu'il en soit, si l'on veut reconstruire une culture scolaire ayant du sens pour ceux qui l'apprennent durant presque le quart de leur vie, il faudra bien réduire la distance entre les principes qui fondent cette culture, goût de la vérité, critique, respect des autres, connaissance et maîtrise de soi, et la manière dont elle est transmise.

* * *

Au moment de clore cette intervention j'aimerais insister sur le fait que la reconstruction d'une culture scolaire ne peut pas être perçue comme un renoncement et une démission. Il est beaucoup plus difficile de proposer une culture accessible au plus grand nombre et de faire en sorte qu'elle soit acquise, que de défendre une figure de l'excellence réservée à une faible minorité pendant que les autres sont invités à se mépriser eux-mêmes. Nos élites sont-elles aussi bonnes et aussi vertueuses qu'elle le prétendent ? Une société à la culture partagée n'est-elle pas meilleure qu'une société dans laquelle la production de l'excellence exclut le plus grand nombre ? L'école n'a pas vocation à cesser d'enseigner, mais encore faut-il qu'elle ait le courage de s'interroger sur ce qu'elle enseigne, plutôt que de s'enfermer dans une grandeur qui n'est souvent qu'un mélange de nostalgie et d'imaginaire.

Pratiques de savoirs et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? Pour une conception forte de la question culturelle et de la question sociale à l'École

JEAN-YVES ROCHEX*

La question de la « crise » de la culture scolaire et de ses rapports problématiques avec la visée et les modalités de démocratisation de notre système éducatif n'est évidemment pas nouvelle, même s'il est sans doute aujourd'hui nécessaire de la poser et de la penser en des termes renouvelés. Elle était déjà au cœur des préoccupations d'un homme comme Henri Wallon, dont on sait quel rôle il a joué en France dans l'histoire de la réflexion scientifique et politique sur l'École et sa démocratisation, mais dont on réduit ou déforme trop souvent la pensée. Pour Wallon¹, la visée de démocratisation ainsi que ses conditions de possibilité reposaient sur deux principes et exigences indissociables : d'une part, un principe et une exigence de justice sociale, d'autre part, un principe et une exigence de culture. Les premiers l'ont conduit à se démarquer vigoureusement du concept qu'il jugeait « individualiste » d'égalité des chan-

* Université de Paris VIII, Équipe ESCOL.

1. Cf. « L'éducation nouvelle et la réforme de l'enseignement », *Pour l'Ère nouvelle*, n° 1, 1946.

ces, de juste sélection des « talents » et des mérites – dont il convient de ne jamais oublier qu'ils sont des constructions sociales et non des caractéristiques naturelles –, pour mettre l'accent sur l'élévation continue du niveau culturel de tous et sur la nécessité pour l'École de ne pas se plier et s'adapter étroitement aux exigences socio-économiques, mais d'anticiper ainsi sur leurs évolutions et transformations à venir. Les seconds devaient selon lui conduire à reprendre à nouveau frais les questions de la culture scolaire, de ses formes et contenus, aussi bien que de ses modes de transmission, et à affirmer et rendre réalisable dans les faits le droit de tous à une culture commune, à une culture qui unit.

Une telle culture commune ne saurait être pensée et définie en termes de viatique, soit comme ensemble limité, circonscrit et censé être autosuffisant pour la vie sociale et professionnelle, de savoirs et de compétences étroitement instrumentales et comportementales, conception qui n'en finit pas de renaître dans le débat sur cette question. Elle doit au contraire avoir une visée et un effet propédeutiques¹ : sa définition et sa mise en œuvre doivent viser à garantir à tous les élèves, et donc à leur faire acquérir les conditions de possibilité (savoirs, pratiques et dispositions) d'accès à ce qui ne peut pas être partagé par tous. En d'autres termes, elle ne doit pas seulement viser et inclure ce qui serait une base minimale commune aux spécialisations ultérieures, mais également ce qui est de nature à permettre et à favoriser l'échange, le dialogue et la circulation entre les différentes formes de culture et d'inculture que représentent ces spécialisations ultérieures. La définition de la culture commune ne saurait non plus, pour Wallon, se limiter à reproduire ou à juxtaposer les traditions des différentes cultures scolaires des enseignements primaire et secondaire, ni – encore moins – à choisir entre l'une et l'autre. Il s'agit pour lui d'inventer radicalement et, pour cela, entre autres, de faire une place déterminante, à côté des humanités classiques, littéraires et scientifiques, à ce que Georges Friedmann et lui

1. Sur le débat entre conceptions viatique et propédeutique de la culture commune, cf. Claude Lelièvre, *L'école « à la française » en danger ?*, Paris, Nathan, 1996.

nommaient les « humanités techniques », soit donc à la raison technique et fabricatrice¹. Ainsi écrit-il que, si « la triade théorie-technique-pratique paraît bien avoir des applications en pédagogie », ce ne doit pas être « comme principe de différenciation scolaire entre les enfants (mais) bien au contraire comme une obligation d'organiser pour chacun d'eux toutes les formes possibles de leur activité »², pour aller à l'encontre de « cette mutilation de l'homme en *Homo sapiens* et *Homo faber* (qui) a longtemps pesé sur l'organisation de notre enseignement »³.

C'est dire que, dans une telle perspective – qui, certes, est alors demeurée trop principielle –, la démocratisation n'était pas pensée sur le seul modèle de l'élargissement social de l'accès à un système et à une culture scolaires qui, pour l'essentiel, pourraient demeurer inchangés ou n'être modifiés qu'à la marge, mais comme nécessité et – indissociablement – comme chance d'avoir à repenser et à refonder les conceptions et les formes consacrées des savoirs, de la culture et des activités scolaires. On ne se privera pas ici de rappeler que, quelques décennies plus tard, c'est la même position que défendra Jacques Derrida à propos de l'enseignement de la philosophie et de « la chance » que représentent pour celui-ci les questions philosophiques que lui posent les difficultés qu'il rencontre sur la voie de la démocratisation, du fait de son extension à des filières qui en étaient alors dispensées⁴.

1. Je reviendrai sur ce point, en écho avec les réflexions très stimulantes que Guillaume Le Blanc nous propose dans ce même volume, quant aux rapports entre culture générale et culture technique.

2. Henri Wallon, « Éducation et psychologie », 1961, repris in Henri Wallon, *Psychologie et dialectique. Écrits de 1926 à 1961*, textes réunis et présentés par É. Jalley et L. Maury, Paris, Messidor - Les Éd. sociales, 1990.

3. Henri Wallon, « La réforme de l'Université », *Enseignement et culture*, 1945, repris dans *Enfance*, numéro spécial *Henri Wallon. Psychologie et éducation de l'enfance. Buts et méthodes de la psychologie*, 7^e éd., 1985.

4. Cf. Jacques Derrida, Exposé à la séance du 24 novembre 1990 de la Société française de philosophie (séance tout entière consacrée à la discussion du *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de la philosophie*, rédigé quelques mois auparavant par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida dans le cadre de la Consultation nationale sur les contenus d'enseignement mise en œuvre par le ministère Jospin), *Bulletin de la Société française de Philosophie*, vol. 85, n° 1, 1991.

LA CULTURE SCOLAIRE, POINT AVEUGLE
DES POLITIQUES DE « DÉMOCRATISATION »

On le sait, cette visée de refondation de la culture scolaire a très largement été ignorée par les réformes successives qui ont conduit, durant les années 1960-1970 à la généralisation de l'accès au collège puis, deux décennies plus tard, à la massification de l'entrée au lycée, au profit du seul processus d'unification structurelle de notre système éducatif, dominé par le modèle de la culture secondaire. Ce qui, à mon sens, devrait rendre plus prudents tous ceux – et ils sont nombreux – qui pensent et affirment qu'il existe une grande continuité et de profondes convergences entre toutes les réformes et tous les projets de réforme de l'École, depuis le Front populaire jusqu'à la réforme Haby et à la mise en place du « collège unique ». La question des finalités culturelles de la scolarité obligatoire – c'est-à-dire n'a de fait guère été l'objet d'un travail sérieux d'élaboration et de choix politique, pas plus que les transformations effectives, quoique souvent souterraines, des contenus réellement enseignés et de leurs modes de transmission n'ont fait l'objet d'enquêtes empiriques larges et systématiques. Un tel déficit de connaissance et de travail politique laisse la porte ouverte à tous les excès médiatiques et pamphlétaires, tant de la part de ceux qui considèrent que le collège aurait abdiqué toute exigence propre en se calquant sur l'école primaire, que de la part de ceux qui, à l'inverse, affirment qu'il est aujourd'hui « non seulement tout entier orienté vers le lycée mais, plus encore, vers le seul lycée de l'excellence »¹, voire que ses programmes, « excessivement ambitieux (...), sont encore élaborés par l' "aval", par l'idéal d'une réussite scolaire exemplaire, celle qui commande, à terme, la logique des concours de recrutement des enseignants »², « comme si

1. François Dubet et Marie-Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil, 2000, p. 223.

2. François Dubet et Marie-Duru-Bellat, *Synthèse de l'audit sur les collèges*, Ministère de l'Éducation nationale, juillet 1998, p. 3.

chaque élève était idéalement un agrégatif en puissance »¹. Si la question des programmes et des contenus d'enseignement et de leurs exigences mérite évidemment examen, de telles affirmations, aussi générales qu'excessives, ne peuvent que faire obstacle aux investigations et aux réflexions nécessaires sur les évolutions des programmes et des modes de travail qui ont marqué le collège (et l'ensemble de la scolarité obligatoire) ces dernières décennies, et qui sont sans aucun doute bien plus contradictoires que cela. Au-delà de la nécessité d'une étude et d'un inventaire sérieux de ces évolutions et de leurs rapports problématiques à celles des caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves, inventaire qui reste pour une large part à faire, ce qui domine, comme le disent d'ailleurs François Dubet et Marie-Duru-Bellat de façon quelque peu contradictoire avec leurs propos précédemment cités, est le sentiment d'une évolution « guère maîtrisée, peu structurée par une vision claire et collectivement débattue de ce que doit être la culture enseignée au collège »². Faute de choix politiques déterminés, clairs et lisibles, c'est une logique brouillonne et multiforme d'arrangements divers qui l'emporte au quotidien, conduisant ici à un accroissement, pas toujours explicite ni maîtrisé, des exigences et du travail intellectuel requis des élèves, quand ils conduisent ailleurs à leur minoration de fait. Ces évolutions sont d'ailleurs très loin d'être directement lisibles au seul examen des programmes. Leur connaissance et l'analyse de leurs effets sociaux exigeraient un travail de recherche et une dynamique de réflexion collective beaucoup plus importants qu'ils ne le sont actuellement, et qui ne sauraient se satisfaire ni des modes institutionnels de recueil ou de remontée de l'information, ni des logiques de consultations et de groupes de travail ponctuels et éphémères.

Déficit de connaissances et déficit de travail et de débat politiques sur la question de la culture scolaire ont contribué à ce que la

1. F. Dubet et M. Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*, op. cit., p. 38. De tels propos, par leur caractère plus polémique et pamphlétaire qu'analytique, ne sont pas sans rappeler ceux de Pauline Kergomard présentant, pour mieux les condamner, les salles d'asile comme de « petites Sorbonnes ».

2. *Ibid.*, p. 144.

« démocratisation » de l'enseignement secondaire ait été, pour l'essentiel, pensée, mise en œuvre et évaluée, politiquement et sociologiquement, en termes de taux d'accès des nouvelles générations, mais aussi des différents groupes sociaux ou encore des garçons et des filles, aux différents niveaux de scolarisation et de certification, logique renforcée par le poids croissant de la logique gestionnaire et des outils et formalisations statistiques sur lesquels elle peut s'appuyer. D'où le débat récurrent, depuis que la statistique scolaire permet de le poser, entre deux approches et deux conceptions différentes de la démocratisation, que l'analyse se doit de distinguer, mais qu'elle a sans aucun doute beaucoup à perdre à opposer l'une à l'autre. La première, souvent appelée *démocratisation quantitative*, est particulièrement attentive à l'évolution des taux d'accès de l'ensemble des classes d'âge successives ainsi que des différents groupes sociaux qui les composent aux différents niveaux de scolarisation et de certification ; la seconde, souvent nommée *démocratisation qualitative*, s'attache plus spécifiquement à l'étude et à l'évaluation des inégalités persistantes entre catégories sociales et de leur évolution¹. Nier ou minorer la démocratisation quantitative, au nom des insuffisances ou de l'« échec » de la démocratisation qualitative, c'est réduire la valeur des biens éducatifs (et donc, pour une part, de la culture scolaire) à leur seule valeur d'échange sur les marchés des emplois, des filières ou de la distinction sociale ; inversement, ne voir (ou ne vanter) que la démocratisation quantitative, c'est s'aveugler sur les inégalités et les contradictions croissantes qui travaillent notre système éducatif et menacent son unité. D'où la nécessité de penser ensemble l'une et l'autre, comme tentent de le faire des travaux et concepts

1. Cf., sur cette question, Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986, et « La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 1, 2001, 73-92 ; Jean-Yves Rochex, « L'implosion scolaire », in J.-P. Durand et F.-X. Merrien (éd.), *Sortie de siècle. La France en mutation*, Paris, Vigot, 1991, et « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2, 2001, 339-356.

récents, tels que celui de *démocratisation ségrégative* avancé par Pierre Merle¹.

Reste que ces différentes manières de penser la démocratisation et de tenter d'en construire des instruments de mesure ne se préoccupent pas ou guère des pratiques et des conditions réelles d'étude, d'apprentissage et d'enseignement, ni de l'effectivité des acquisitions intellectuelles des élèves ou, plus exactement, qu'elles tendent bien souvent à postuler une équivalence entre « carrières » des élèves et effectivité de leurs acquisitions intellectuelles, entre l'accès des élèves à tel ou tel niveau du cursus et la réalisation des apprentissages en principe requis par cet accès. Or, s'il est nécessaire de redire que le discours de déploration sur la prétendue « baisse du niveau » repose souvent sur des comparaisons peu fiables, comparant ce qui n'est pas comparable, il est néanmoins tout aussi nécessaire de prendre en considération que ce rapport entre niveau de scolarisation, ou même de certification, et effectivité des acquisitions réalisées, est de plus en plus problématique, et qu'il est source d'inégalités croissantes quoique très peu visibles – qu'il conviendrait d'étudier de manière beaucoup plus systématique – entre établissements et entre groupes sociaux, voire entre sexes. De fait, la ségrégation sociale et urbaine, les stratégies parentales consuméristes et la mise en concurrence accrue des établissements conduisent à une homogénéisation sociale croissante du recrutement des collèves et des lycées², voire des écoles, et à un accroissement relativement opaque et masqué des inégalités sociales. Celles-ci sont, de plus, redoublées, voire exacerbées, de manière tout aussi opaque, par les modes dominants d'adaptation et d'ajustement des politiques scolaires, nationales ou locales, et des pratiques enseignantes aux caractéristiques et aux difficultés, réelles

1. Pierre Merle, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, n° 55-1, 2000, 15-50 ; *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2002.

2. Cf. Danièle Trancart, « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, n° 115, 1998, 43-53 ; « L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement », in A. van Zanten (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

ou supposées, des élèves les moins familiers de l'univers scolaire et de ses réquisits¹, et par un mode de gestion politico-administratif des problèmes posés par la généralisation de l'accès au collège et à l'ensemble de la scolarité au collège, plus préoccupé de l'amélioration des flux – de passage et d'orientation – que de l'amélioration des acquisitions intellectuelles effectives des élèves.

Ainsi, pour ne citer qu'un seul exemple, l'étude des parcours suivis par les entrants au collège en 1989 et en 1995 montre que, si le pourcentage d'élèves qui parviennent en classe de 3^e sans redoubler augmente de trois points d'une « cohorte » à l'autre, ce « progrès » est quasi exclusivement dû à l'« amélioration » des carrières des élèves entrés en 6^e avec deux ans de retard, qui redoublent moins souvent que leurs pairs entrés avec seulement un an de retard, sans que rien ne permette de penser que cela soit l'effet d'une amélioration sensible de leurs acquisitions scolaires. Un tel processus, que l'on ne peut qualifier autrement que processus d'éviction par le haut, et dont on pourrait donner d'autres exemples, est notablement plus important dans les collèges ZEP que dans les autres, et témoigne d'une logique politique d'impuissance ou de fuite en avant qui a conduit, dans certains quartiers et établissements, à la cristallisation de situations de plus en plus difficiles. Situations dont nombre d'analystes ont tiré argument pour condamner le principe du « collège unique » en le chargeant de tous les maux et en réduisant, avec fort peu d'égards pour les faits historiques et les contradictions dont ils sont tissés, l'histoire du collège unique à celle des possibles réalisés qui nous ont conduit à la situation actuelle, au mépris de celle – qui reste pour une large part à faire – des possibles non réalisés, dont l'inventaire et la ressaisie me paraissent être tout aussi nécessaires et fructueux pour penser la « crise » de la démocratisation et de la culture scolaire.

1. Sur ce point, cf. Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex, Note de synthèse « La recherche en éducation et les ZEP en France », 2^e partie « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n° 146, 2004, 115-190 (tout particulièrement la section II).

QUESTION CULTURELLE ET QUESTION SOCIALE

Paradoxalement, le manque d'intérêt et de prise en considération des pratiques effectives de savoir dans l'ordinaire des classes et des écoles ou établissements ne caractérise pas seulement l'approche politique ou gestionnaire de la « démocratisation », mais aussi une part importante de la recherche en éducation. Si la sociologie de l'éducation s'est fortement renouvelée depuis les travaux marquants des années 1970, la fonction de transmission du savoir et ses modalités pratiques, les modes de circulation, d'appropriation et d'étude des savoirs dans et hors l'institution scolaire en demeurent néanmoins, à de rares exceptions près¹, le parent pauvre : à la fois objet opaque et, dans une certaine mesure, objet suspect, « mauvais objet », comme si la posture critique et les visées de « dévoilement » adoptées et mises en œuvre dans leurs travaux par bien des sociologues ne pouvaient que les conduire à considérer et à traiter cette fonction de transmission du savoir comme n'étant qu'illusion, mystification, leurre, derrière lesquels se cachent les « véritables fonctions » (reproduction sociale, aliénation, domination, domestication, etc.) de l'institution scolaire, dont la sociologie aurait pour objet de rechercher et de mettre à jour les multiples ruses et modes opératoires. Cette réticence forte de la sociologie de l'éducation à prendre en considération la fonction et les activités de transmission et d'appropriation du savoir, mais aussi « à développer une sociologie du développement cognitif et à prendre au sérieux le versant cognitif des inégalités entre groupes sociaux »², outre qu'elle expose au risque ou à la tentation de relativisme radical, conduit à ce que, dans leurs problématiques comme dans leurs objets, nombre de travaux appréhendent la scolarisation comme un cadre, une scène, une

1. Exceptions parmi lesquelles il convient bien sûr de souligner les travaux de Viviane Isambert-Jamati.

2. Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF, 2002.

arène, où se révèlent, se construisent, s'agencent et se confrontent des processus sociaux, des logiques d'action et d'expérience d'ordre général, plus que comme fonction sociale et systèmes d'activités spécifiques, confrontées à des objets et à des contraintes ayant leur caractère propre qui, même s'ils sont saisis par les logiques et les rapports de distinction et de domination, ne sauraient être réduits à de pures exigences arbitraires et élitistes.

Mais, aux diverses versions déscolarisées et déspecifiées de l'univers scolaire qu'offrent nombre de travaux de sociologie de l'éducation, répond comme en miroir une certaine asepsie sociale, pour ne pas dire une asepsie sociale certaine, de la réflexion et de la recherche dans les domaines des didactiques, de la psychologie des apprentissages, de la pédagogie ou de la philosophie de l'éducation, campant trop souvent les unes et les autres, et malgré la vivacité des débats et des polémiques qui les opposent fréquemment, sur une conception de l'élève, du sujet, de l'apprenant ou de l'enseignant, comme être générique, abstrait, universel, comme pur sujet cognitif, épistémique ou de Raison. Posture qui, elle aussi, constitue un obstacle à l'étude des différents modes sociaux d'interprétation des situations et activités scolaires, des différentes modalités du travail d'étude et d'enseignement et des pratiques de savoir dans l'ordinaire des classes et de leurs différents degrés de pertinence, intellectuelle et sociale, et qui ne peut dès lors que contrarier l'inventaire raisonné des obstacles sur lesquels bute le travail de transmission-appropriation des savoirs et techniques intellectuelles.

Sortir d'un tel partage du travail entre, d'un côté, une sociologie de l'éducation, des inégalités et de la démocratisation scolaires, insuffisamment soucieuse des modalités effectives du travail et des activités de transmission et d'appropriation des savoirs et de la culture et, de l'autre, une recherche en psychologie, didactique, pédagogie ou philosophie de l'éducation insuffisamment soucieuse des contextes sociohistoriques et institutionnels dans lesquels sont toujours situés ce travail et ces activités, nécessite dès lors d'établir des rapports renouvelés entre les différentes disciplines contributives à la recherche et à la pensée de l'éducation, chacune d'entre elles étant

convoquée non seulement pour ses apports et questionnements spécifiques, mais aussi en ses limites et en ses débats internes, et de pouvoir tout à la fois élucider et assumer, dans nos recherches et nos débats, l'intrication nécessaire et inévitable entre le fait et la norme, entre le descriptif et le prescriptif, entre le travail scientifique et la pensée politique. Cela nécessite sans doute, comme le proposent ici même François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner, de réhabiliter la question culturelle. Mais celle-ci me semble avoir moins souffert de l'importance accordée à la question sociale dans l'École française que de la manière dont cette question sociale a été posée et mise en forme (en particulier par l'appareillage statistique et gestionnaire) ; notre tâche ne consiste dès lors pas à réhabiliter l'une au détriment de l'autre, ni même seulement à repenser l'une et l'autre, mais bien à repenser l'une par l'autre, sans jamais les disjoindre, comme nous invitaient, entre autres, à le faire aussi bien Henri Wallon que Jacques Derrida. Autrement dit, une conception forte de la justice sociale à l'École ne peut se fonder, à mon sens, que sur une conception forte de la culture, et réciproquement. De même qu'une conception forte des sujets sociaux, et donc des élèves, qui ne les identifie pas à ce qu'ils sont, à la « diversité » de leurs « talents », « aptitudes », « mérites » ou « intérêts », dont la « reconnaissance » peut très vite devenir l'alibi des inégalités, mais qui s'efforce de déceler et de mettre en œuvre chez eux la dimension du possible, ne peut se fonder que sur une conception forte de la culture, et donc de la culture scolaire, et de son rôle, non dans l'éclosion ou l'expression des talents, des mérites, des aptitudes ou des intérêts, mais bien dans leur formation et leur développement.

REPENSER LA CULTURE SCOLAIRE
COMME CULTURE TECHNIQUE

Ce qui requiert de rompre avec ce que j'appellerai, de manière volontairement provocatrice, une conception muséographique ou notariale de la ou même des culture(s), qui pourrait se limiter à pro-

céder à l'inventaire des « contenus » (savoirs, connaissances, œuvres, etc.) qui composent ou devraient composer la culture scolaire ou les cultures auxquelles elle est confrontée (culture populaire, juvénile, médiatique, etc.), soit, pour reprendre les termes qu'utilise dans ce même volume, Guillaume Le Blanc, à un inventaire des artefacts, matériels et sémiotiques, que sont les œuvres (au sens le plus large où Ignace Meyerson emploie ce terme¹), qui considère celles-ci indépendamment des opérations qui les supportent, des gestes qui les accomplissent, mais aussi des usages qui en sont faits. Conception notariale qui me paraît dominante dans de trop nombreux débats ou discours concernant les rapports entre culture scolaire et cultures « ordinaires » (de masse, juvénile, médiatique, etc.), voire entre culture du livre et culture de l'image. Que l'École et la culture scolaire ne soient pas ou ne soient plus (si elle l'ont jamais été) seules à ouvrir les élèves, tous les élèves, au monde, et qu'il soit nécessaire que l'École en tienne compte, est une évidence, mais cette évidence ne doit pas nous aveugler sur le fait que toutes les composantes des « cultures non scolaires », ni tous les usages qui en sont faits, ne requièrent ni ne produisent pas les mêmes dispositions, les mêmes modes de réception et d'appropriation, selon les sujets ou les groupes sociaux et selon l'outillage mental que leur expérience scolaire et non scolaire leur a permis de construire.

La question, dès lors, est moins de savoir si les élèves regardent ou non la télévision que de savoir comment ils la regardent et quels usages ils en font ; elle est moins de savoir s'il faut introduire le rap, le basket de rue, la presse ou la littérature de jeunesse à l'école, pour ne prendre que quelques exemples – ou s'il faut déplorer que tel soit le cas –, que de se demander, au sein de chacun de ces genres, quel type de débat avec son milieu, de reconfiguration de son expérience sollicite et nourrit telle ou telle œuvre, et est accessible, réalisable,

1. Cf. Ignace Meyerson, *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Vrin, 1948, réédition, Paris, Albin Michel, 1995 ; *Écrits 1920-1983. Pour une psychologie historique*, Paris, PUF, 1987.

pour les élèves dont on a la charge. La pierre de touche quant à la nécessité de repenser les rapports entre culture scolaire et cultures « ordinaires » et à la façon de le faire tient moins aux genres ou aux classes d'œuvres ou d'expérience qu'aux « arts de faire », aux « réseaux d'opérations », que requièrent, permettent et rendent possibles leur appropriation et leur(s) mise(s) en culture¹. Autrement dit, au sens et à l'aspect techniques de toute œuvre et de toute culture, et je suis ici pleinement en accord avec Guillaume Le Blanc quant à la proposition selon laquelle une réflexion de ce type, s'intéressant non seulement à la culture technique au sens restreint, mais à la composante opératoire, technique et technologique de toute œuvre et de toute culture, permettrait de sortir des apories dans lesquels sont trop souvent enfermés les débats sur la culture scolaire et ses rapports avec les cultures « ordinaires ».

« Former l'esprit dans l'ordre des raisons » : chacun connaît la formule par laquelle Condorcet définit la visée de l'éducation. Repenser la culture scolaire, et plus particulièrement la culture commune qu'il faudrait pouvoir garantir à tous, requiert que nous sachions penser et mettre en œuvre une élémentation de ces différents ordres de raison, le terme *élémentation* devant ici être entendu en gardant à l'esprit le double sens du mot *élément*, lequel en français désigne à la fois une composante, une unité de base, et la spécificité d'un domaine, d'un ordre (comme dans l'expression *l'élément marin*). C'est dire que les éléments de la culture commune doivent valoir au-delà d'eux-mêmes, et introduire à un ordre de réflexion la question : quels sont les œuvres humaines, les connaissances et concepts, les outils, instruments et techniques intellectuels (au sens large de ce terme) dont l'appropriation et l'exercice sont les plus susceptibles d'ouvrir et de former les esprits à autre chose qu'à eux-

1. Cf., sur ce point, l'œuvre de Michel de Certeau, tout particulièrement *L'invention du quotidien*. 1. *Arts de faire*, Paris, UGE, « 10/18 », 1980, *La culture au pluriel*, Paris, Christian Bourgois, 1980, et « École et cultures : déplacer les questions », *Cahiers de la FAPSE*, n° 13, Université de Genève, 1979.

mêmes, et qui, de ce fait, sont les plus susceptibles de solliciter les sujets au-delà de leur expérience et d'eux-mêmes, de les inscrire dans des grammaires d'activité qui puissent les mener là où ils ne se savaient pas vouloir ou pouvoir aller ? Pour cela, il me semble essentiel d'entendre, dans la formule de Condorcet, le pluriel du mot *raisons*, qui signifie que celles-ci ne sauraient se réduire à la seule raison conceptuelle ou discursive, et qu'elles doivent faire toute sa place à la raison technique et fabricatrice, non comme une région particulière de la Raison ou de la pensée, mais comme une composante de toutes¹.

Du sujet à l'œuvre, dans le processus de création ou d'invention, comme de l'œuvre au sujet, dans le processus de réception et d'appropriation, le trajet est travail, et le travail est fait d'opérations et de gestes techniques. Cette dimension est bien souvent minorée, voire ignorée, dans les débats et réflexions sur la culture scolaire, sur ce qu'elle est, pourrait ou devrait être. Minoration qui focalise le regard sur les programmes, les curriculums prescrits et leurs modes d'élaboration (dimension au demeurant tout à fait importante et sur laquelle notre déficit de connaissance et d'analyse rigoureuse est criant), au détriment des curriculums réels, des gestes d'enseignement et des gestes d'étude qui déterminent ce qui est réellement enseigné et appris par les différents protagonistes de la scène scolaire².

1. Dans cette perspective, il me semble qu'il serait extrêmement fructueux de mobiliser, bien plus que ne le font habituellement les philosophes qui réfléchissent aux problèmes d'éducation, qui trop souvent l'ignorent, toute une tradition de travaux philosophiques (ceux de Canguilhem, Simondon, Sérès, Schwartz, Stiegler..., pour ne prendre que quelques exemples contemporains) qui s'intéressent de très près à la technique et au travail, non comme une région d'un savoir ou d'une entreprise philosophique général(e), mais pour « poser la question technique comme la question philosophique », permettant de reconsidérer la pensée philosophique dans son ensemble, selon les termes qu'utilise Bernard Stiegler, dont tout le travail s'inscrit à l'encontre de ce qu'il considère être le refoulement originaire, par la philosophie, de sa question propre, à savoir la condition technologique qui permet à l'homme son extériorisation (cf. Bernard Stiegler, *Philosopher par accident*, Paris, Galilée, 2004).

2. De ce point de vue, il me semble que nous n'avons guère progressé depuis les avertissements et les questions formulés par Jean-Claude Pompuognac il y a déjà

Or, de nombreuses recherches¹ montrent aujourd'hui que l'opacité et le caractère implicite du travail et des gestes de l'étude requis par l'appropriation des savoirs et des instruments intellectuels propres à la culture scolaire, laquelle a nécessairement à voir avec la culture écrite, au sens où celle-ci requiert et construit un rapport second à l'expérience du monde², sont une des causes les plus importantes de la production de la difficulté et de l'inégalité scolaires. Ces recherches, qui font de plus en plus l'objet de collaborations entre approches disciplinaires différentes (sociologie, psychologie, didactique des disciplines) permettent aujourd'hui de valider et de documenter les questionnements et les hypothèses initiés il y a trente ans par Basil Bernstein, et concernant aussi bien les rapports propres aux différents milieux sociaux entre modes de socialisation, pratiques langagières et orientations sociocognitives, que le caractère implicite ou explicite des formes de classification, de découpage et de transmission du savoir scolaire, ou le caractère visible ou invisible des pédagogies, des pratiques de savoir et du travail d'étude requis des élèves³. Elles permettent de soutenir et de mettre en

presque quinze ans : « Mettre la culture scolaire en question, c'est tout autre chose que délimiter un corpus de connaissances comme on trace les frontières d'un lotissement. (...) Dans les débats sur les programmes et la culture scolaire, on s'oppose sur la manière de sélectionner des savoirs à partir de leurs réelles ou supposées valeurs formatrices, de leur réelle ou supposée utilité, mais on s'avance plus rarement sur les procédures de transmission ou d'exercice de ces disciplines, sur leurs relations avec la "discipline", comme si on tenait pour acquis que le savoir est un pur algorithme qu'il suffit de "faire passer". Comment peut-on oublier qu'il a été lui-même construit ? Selon quelles opérations ? En quelles institutions et à quelles fins ? » (Jean-Claude Pompuognac, « Transmettre une culture », *Projet*, n° 223, 1990, 26-33).

1. Cf. Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex, *loc. cit.*
 2. Cf. David Olson, *L'univers de l'écrit*, trad. franç., Paris, Retz, 1998, ou Jack Goody, *La raison graphique*, trad. franç., Paris, Éd. de Minuit, 1979, et *Entre l'oralité et l'écriture*, trad. franç., Paris, PUF, 1994.
 3. Cf. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, trad. franç., Paris, Éd. de Minuit, 1975 ; *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE, 1995 ; « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *Critiques sociales*, n° 3-4, 1998, 20-59. Une hypothèse semblable soutient le plaidoyer en faveur d'une pédagogie explicite, rationnelle (opposée à un apprentissage par oui-dire) qu'ont formulé Bourdieu et Passeron, aussi bien dans *Les héritiers* (1964) que dans *La reproduc-*

œuvre, dans le travail de recherche, mais aussi dans la réflexion sur les évolutions de notre système éducatif, une approche relationnelle et contextuelle de la production des inégalités et des réalités scolaires. Approche relationnelle, tout d'abord, permettant de penser, de décrire et d'étudier la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès au(x) savoir(s) comme résultant de la confrontation entre, d'une part les caractéristiques, les pratiques et les dispositions sociocognitives et sociolangagières des élèves, lesquelles sont liées à leurs modes de socialisation non scolaires (notamment dans la famille et les groupes de pairs) et les préparent et les disposent de façon fort inégale selon les groupes sociaux à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires, et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre ou exigés des élèves. Approche contextuelle synchronique également, qui s'efforce de mettre en rapport les modes de faire et les modalités d'interaction des situations scolaires des élèves et des professionnels du système éducatif, avec les contraintes de situations et avec les contextes sociogéographiques dans lesquels s'exercent leurs activités, s'élaborent leurs pratiques, se construisent et s'éprouvent leurs dispositions et représentations. Approche contextuelle diachronique, sociohistorique, enfin, qui vise à étudier et à interroger en quoi les évolutions contemporaines des conceptions de l'enfance, de l'école et de l'apprentissage, des pratiques éducatives familiales ou encore celles qui modifient ce que Guy Vincent a nommé la « forme scolaire »¹, mais aussi les curriculums, les pratiques et les formats

tion (1970). Une telle problématique disparaîtra ou s'effacera par la suite dans les travaux de Bourdieu, et plus encore dans ceux de la plupart de ses épigones, au profit d'une critique de la culture scolaire comme modalité essentielle d'arbitraire et d'imposition d'une violence symbolique contribuant à la reproduction et à la légitimation des rapports sociaux de domination.

1. Guy Vincent, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon-Paris, Presses Universitaires de Lyon - Éd. de la MSH, 1980 ; Guy Vincent et al., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

de tâches propres à l'École, sont susceptibles de produire des effets différents et inégalitaires selon les milieux sociaux d'appartenance et les modes de socialisation des élèves, s'il s'avère comme un nombre croissant de recherches convergentes incite à le penser, qu'elles contribuent à renforcer le caractère opaque et implicite des réquisits scolaires pour ceux d'entre eux qui sont les moins familiers de l'univers scolaire et de ses réquisits.

De ce point de vue, on peut se demander si ce que certains auteurs (François Dubet par exemple, mais aussi, de manière différente, Guy Vincent) appréhendent comme effacement ou déclin de la forme scolaire et du programme institutionnel de l'École ne doit pas être considéré au contraire comme succès de ce programme institutionnel. Autrement dit si l'invisibilisation des exigences et du travail d'étude requis par les apprentissages scolaires, si l'effacement de la forme scolaire, l'affaiblissement du programme institutionnel de l'École, ne doivent pas être considérés comme conséquence de leur très large diffusion dans les pratiques et les modes de socialisation antérieurs et extérieurs à l'école propres aux familles et aux milieux sociaux (classes moyennes et supérieures) les plus familiers avec l'univers scolaire, dont les enfants seraient pour une large part acculturés, construits comme élèves, avant même leur entrée à l'école et parallèlement à celle-ci. L'École et ses professionnels pourraient dès lors présupposer aujourd'hui plus qu'hier ce processus d'acculturation, et agir comme s'ils étaient dispensés ou exonérés, au moins partiellement, d'avoir à le construire, ce au détriment des élèves pour lesquels il n'est pas (ou guère) construit antérieurement et extérieurement à l'École et l'est sans doute moins qu'hier au sein de celle-ci.

De telles hypothèses et perspectives dessinent un programme de travail scientifique, pour une part déjà en cours, qui me paraît de nature à soutenir cette conception forte de la culture scolaire et de la justice sociale à l'école selon moi indispensable pour que nous puissions repenser l'une par l'autre question sociale et question culturelle. Travail nécessairement collectif, scientifique et politique, qui a sans doute tout à perdre aussi bien à l'extension d'une concep-

tion faible de la culture s'accommodant d'un relativisme empirique, de méthodologies sans contenus ou d'une visée de socialisation scolaire pensée en marge ou en dehors de la visée et de la fonction de transmission de savoirs, qu'à l'installation satisfaite – ou nourrie de ressentiment et de nostalgie – dans les formes consacrées de la culture scolaire et de sa transmission, considérées comme intangibles et indépassables.

Culture scolaire : Mieux délimiter, mieux fonder

SAMUEL JOHSUA*

QU'EST-CE QU'UNE ÉDUCATION ÉMANCIPATRICE ?

Cette question divise, inmanquablement. Sur le discours général, on peut tomber globalement d'accord. Mais les voies de la réalisation sont devenues tout sauf évidentes, compte tenu du bilan du siècle passé. Sur le plan général donc, la formule que je propose est la suivante : une éducation participera à l'émancipation pour autant qu'elle contribue à bâtir les rapports de chacun(e) avec le monde, avec les autres, avec soi-même, et à acquérir les moyens de changer, si nécessaire, les rapports avec soi, avec les autres, avec le monde. On conviendra aisément que ces rapports mobilisent des dimensions multiples : techniques, cognitives, affectives et sociales.

Au-delà de ces formules, les difficultés commencent. Je n'en citerai ici que trois :

L'INDIVIDUEL ET LE COLLECTIF

Fondamentalement, une éducation émancipatrice doit être jugée aux moyens qu'elle donne à chaque individu de contribuer à réaliser

* Université de Provence, UMR ADEF.

les vies qu'il (elle) considère comme importantes. En même temps, cette réalisation est tout simplement impossible si domine une conception individualiste libérale de l'individu. Ce dernier est sujet de multiples institutions, petites (la famille) ou grandes (la nation), choisies ou imposées, durables ou labiles. Son autonomie se bâtit avec chacune d'entre elles, ou bien contre, ou bien les deux. Le bilan du siècle me conduit à abandonner l'espoir qu'une solution pédagogique miracle puisse combiner harmonieusement tout ça dans une perspective unique. Contre toute « école totale » (perspective présente dans les mouvements de gauche – socialiste, communiste, anarchiste – mais aussi religieux ou fascistes), il me semble qu'il vaut mieux jouer de la multiplicité contradictoire (voire antagonique) des institutions d'éducation. L'école ne devient alors qu'une de celles-ci, dont il faut limiter l'impact, en même temps que penser et défendre la spécificité. C'est ce qui me conduit à proposer de « rescolariser l'école et socialiser l'éducation ». Il faut ainsi redonner ses lettres de noblesse aux voies éducatives non scolaires, en particulier celles qui sont liées à l'engagement social (associatif, syndical, politique).

CULTURE COMMUNE, CULTURES DOMINANTES,
CULTURES DOMINÉES

Les réflexions anciennes, mais toujours aussi pénétrantes, de Hannah Arendt conduisent à ne surtout pas sous-estimer l'importance d'un espace de culture commune pour permettre à une société donnée de développer des pratiques démocratiques. Sans un système de connaissances et de valeurs partagées, il n'y a pas de débat possible. En même temps, le « commun » n'est jamais l'équivalent du vrai, ni du juste. Il s'élabore dans une société clivée en classes, nations, sexes, groupes divers, et porte inévitablement la trace des rapports de force qui l'organisent. Une culture commune est aussi un mélange des cultures dominantes. Ce raisonnement, typique des post-modernes, conduit parfois à rejeter toute culture commune, au nom du respect des « différences ». Mais on paye

alors le prix d'un éclatement sans fin de l'espace social. Au plus grand profit des dominants qui savent eux rester organisés face aux masses éclatées. Donc, nécessité du commun. Mais comment faire en sorte que le commun n'écrase pas le dominé ?

SAVOIRS ÉTABLIS, CRITIQUE DES SAVOIRS

On se mettra rapidement d'accord sur le fait qu'une éducation émancipatrice ne peut se bâtir par des mécanismes de transmission glorifiant la parole d'autorité (voir les lignes de force typiques de la réaction conservatrice anti 68 popularisées par Luc Ferry). Mais la glorification de la parole d'en bas peut aussi conduire à un pur populisme. S'il n'existe aucun savoir établi (au moins pour un temps) par une communauté savante donnée, ou même aucune technique raisonnablement efficace (celles liées à la scripturisation par exemple), pourquoi obliger tout le monde à aller à l'école ? Si la parole critique ne veut pas s'épuiser en bavardages, elle doit s'appuyer sur des éléments communément considérés comme incontestés (même si c'est pour un temps, même si c'est à tort). Si le lecteur de ce texte n'est pas physicien, il lui sera impossible de présenter un seul argument expérimental direct qui justifie pourquoi il croit que c'est la Terre qui tourne autour du soleil, et pas l'inverse. Il le croit par pur « dogmatisme ». Mais l'humanité a payé si cher le droit de disposer de ce savoir, ce dernier est d'une telle importance philosophique et anthropologique qu'il ne viendrait à personne l'idée de ne pas le transmettre à l'école. La capacité « critique » est d'autant plus forte qu'elle repose sur des techniques partagées. C'est l'élève de CM2 qui lève le doigt pour dire à sa maîtresse : « Madame vous vous êtes trompée dans la multiplication ». Autrement dit, vous, Madame, m'avez donné à moi, élève, les moyens de vous montrer (et d'une manière que vous ne pourrez rejeter, toute maîtresse que vous êtes) que vous avez tort. Comment combiner la transmission de techniques fortes et la capacité de les critiquer, voire de les rejeter ? C'est une question assurément redoutable, qui n'a pas fini de nous diviser.

CHANGER ?

L'école ne doit pas seulement être défendue contre les politiques libérales, elle doit aussi être transformée pour répondre à des exigences nouvelles. C'est un point que je défends dans mon dernier livre : *Une autre école est possible !* Par exemple, si l'on souhaite doter toute une génération d'une « culture commune », que doit comporter celle-ci ?

Comment choisir les œuvres que l'on jugera dignes d'entrer dans le cursus scolaire ? Un des guides possibles est que les œuvres retenues aident à aborder ultérieurement nombre d'autres œuvres, qui ne sont pas d'emblée partie prenante de la culture commune. Aucun instrument ne permet d'en décider d'une manière définitive, hors du choix démocratique, avec la dose d'arbitraire qu'il comporte. Un des moyens de déterminer les contenus de la culture commune serait de délimiter les « besoins en savoirs » de la société, singulièrement ceux qui permettraient aux classes populaires de soutenir leur émancipation. Voilà comment Jaurès voyait le problème, dans un discours à la Chambre du 21 octobre 1886 : « Je développe simplement cette pensée que, le jour où les programmes seraient contrôlés par l'expérience même des enfants du peuple, le jour où les travailleurs pourraient dire ce qui les a le plus soutenus dans les combats de la vie, ce jour-là, nous aurions des programmes mieux adaptés aux exigences et nécessités de la vie quotidienne. Ainsi, vous inspirerez à l'éducation populaire, non pas la pensée captive et refroidie de quelques fonctionnaires enclins au repos, mais l'âme ardente et libre du travail humain. » Tout en se méfiant des glissements populistes que peut induire cette déclaration, et en mettant de côté le style et les termes de l'époque et de l'auteur, cette problématique mérite d'être reprise. Quels sont les « besoins sociaux de savoirs » aujourd'hui ?

L'équilibre sur lequel repose le choix des disciplines étudiées date en France de 1902. Il a consisté à valoriser les sciences et les mathématiques à côté des « Humanités classiques », comme le

latin. Il s'agissait d'un compromis de classe : le patronat, comme le prolétariat étaient intéressés au développement des techniques. Ce consensus vole aujourd'hui en éclats. C'est l'occasion de reprendre le débat. On peut avoir une interprétation démagogique des positions de Jaurès, qui conduirait à définir les « besoins en savoir » du peuple par voie de sondages plus ou moins orientés. On peut aussi les traduire par la recherche, l'élaboration, et la mise en discussion politique de ce qui pourrait effectivement « soutenir (le peuple) dans les combats de la vie ».

Sans prétendre épuiser la question, on peut défendre ici l'idée que le manque le plus notable de notre enseignement est celui de la prise en charge des questions touchant aux *relations sociales*. Ce qui apparaît à beaucoup d'observateurs comme de la sécheresse de la part des institutions scolaires, comme une coupure avec « la vie », apparaît plutôt ainsi comme le signe d'une profonde demande de moyens intellectuels de traiter des questions qui, pour n'être pas nouvelles, sont portées sur le devant de la scène par l'évolution de nos sociétés. Notre enseignement ne traite pas (ne permet pas d'aider à étudier) ou alors trop marginalement, des questions liées à la relation humaine à la Nature, comme aux domaines de la Santé, de l'Économie, du Droit, des Sciences Politiques, de la Psychologie, de la Sociologie.

La situation actuelle est particulièrement dommageable, qui conduit à estimer que l'École passe à côté des « vrais problèmes » (ce qui est injuste comme jugement global, mais tout de même en partie avéré), et à lui imposer des exigences perçues alors comme « supplémentaires », relevant de plus d'une pédagogie intrinsèquement différente que celle, vécue en conséquence comme « classique » (et bientôt comme « dépassée ») qui s'attache à l'étude. La capacité de l'École de traiter au contraire de ces questions, effectivement conflictuelles et controversées, sur le mode qui fait sa spécificité serait bien sûr mise à l'épreuve si elle s'y confrontait. Mais, d'un point de vue social général, l'outillage intellectuel et la « mise en ordre » même très partielle qu'elle pourrait produire vaudrait toujours mieux que de laisser ces besoins de connaissances sous la seule

domination des préjugés et idées fixes, de la « pensée unique », ou, à l'inverse, des modes changeantes des médias.

De plus il faut aussi considérer de près la question pédagogique. Si « qu'est-ce qu'on enseigne ? » est une question politique, « comment on le fait ? » l'est aussi. Une fois les arguments démagogiques quant « au conservatisme » de l'école mis de côté, il convient de retisser le lien avec la très riche pensée émancipatrice sur la manière d'enseigner pour promouvoir des citoyens armés culturellement et autonomes dans leurs jugements. Ainsi bien entendu que d'adapter ces réflexions aux conditions contemporaines.

La crise de la culture scolaire comme problème philosophique

DENIS KAMBOUCHNER*

Nous l'avons indiqué, et les contributions réunies pour ce colloque le montrent surabondamment : la crise de la culture scolaire est une crise multifactorielle, dans laquelle s'entrelacent plusieurs causalités et plusieurs temporalités. En plus des évolutions de civilisation (technologiques, sociologiques, démographiques, culturelles au sens large) ou des mutations internes à tel ou tel domaine de la recherche, les habitudes et carences propres à l'institution scolaire jouent bien entendu ici leur rôle, en même temps que les décisions qui tendent à normer les pratiques et à orienter de telle ou telle façon l'effort collectif. Cela toutefois ne veut pas dire qu'on ne puisse dégager dans le phénomène dont nous parlons un élément en quelque sorte nucléaire, lequel tiendra au problème de la légitimité culturelle en général, et, indissociablement, à la manière dont ce problème se trouve appréhendé et réfléchi dans la conscience des différents acteurs. C'est à cet élément nucléaire du phénomène « crise de la culture scolaire » que seront consacrées les quelques réflexions qui suivent.

* Université de Paris 1, Centre d'histoire des systèmes de pensée modernes.

L'évidence sur laquelle de très nombreux acteurs institutionnels se sont fondés depuis près de quarante ans peut être définie comme suit : *la culture transmise par une école unifiée et démocratique ne peut pas être la même que la culture transmise par l'école de classe qu'elle a été appelée à supplanter*. À la considérer de près, cette évidence n'est pas simple. Sa formulation même conjugue de manière assez équivoque deux types de jugements, l'un relativement neutre (sur la nécessité, pour un enseignement dont la fonction change, de changer aussi ses méthodes et ses contenus), l'autre beaucoup plus évaluatif et plus engagé (sur la nécessité de rompre avec une forme de culture estimée socialement caduque). Dans une formulation un peu plus explicite, on se retrouvera donc face à deux énoncés tels que ceux-ci :

(1) La vieille culture des humanités classiques, qui s'est toujours vécue et réfléchie comme « haute culture », aura été proprement celle qui convenait à l'Ancien Régime de la formation des élites.

(2) La nouvelle unification de l'école exigeait, et continue d'appeler, la nouvelle définition d'une culture à transmettre à tous.

Il n'est pas inintéressant d'observer que dans l'histoire récente de la réforme pédagogique en France, le second thème ne s'est imposé que beaucoup d'années après le premier ; ce qui semble paradoxal, si l'on considère combien, de Condorcet au mouvement pour l'école unique, la préoccupation d'une « instruction commune » a été un thème clé dans l'histoire politique de notre système d'enseignement. Ce décalage est spécifiquement moderne, et tient au fait que l'unification de ce système, en principe achevée au cours des années 1970, s'est accompagnée d'un discours sur les *finalités* et sur les *pratiques* (ou sur les *méthodes*) plutôt que d'un discours sur les *contenus*, et moins encore sur les *objets*. Tout se passe comme si, en raison même de la surdétermination politique et polémique ayant affecté autour de 1968 toute prise de position sur la culture classique,

le problème de la culture scolaire avait été connu durant des années dans la réflexion publique une sorte de forclusion – forclusion à la rigueur compatible avec une thèse négative (n° 1), mais ne permettant la formulation d'aucune thèse positive. Et pour que cette forclusion soit levée, il aura fallu que soit constatée l'impossibilité d'assurer les apprentissages et assimilations requis aux divers degrés de la scolarité sur la seule base d'une pédagogie purement techniciste.

Il faut toutefois craindre que le retour à la question des contenus (avec, depuis plusieurs années, l'accent mis sur la dimension patrimoniale de la « culture commune » ou des « fondamentaux de notre culture ») ne comporte une part d'irréflexion comparable à celle de l'échappée qui l'a précédé. Car dans le fait, comme on aura commencé ici à le faire sentir, aucune des deux thèses ainsi distinguées ne peut se voir reconnaître un caractère d'évidence authentique. Elles offrent chacune matière à confusion, et c'est cette confusion qui devrait être mise en évidence, avec la désignation, en chacune, d'un paralogisme en son genre fondateur.

1 / Le premier paralogisme consiste à ramener *toute* la réalité d'une culture à celle de pratiques socialement définies. Cette manière de voir, si répandue dans nos sociétés qu'on s'étonne presque de n'en pas trouver de plus claire anticipation chez Tocqueville, aura été en France particulièrement illustrée par le Bourdieu de *La distinction* (1979), qui désignait dans toute pratique et dans tout jugement portant sur des objets culturels une prise de position supposée procurer à son sujet quelque avantage dans une compétition symbolique généralisée. En dépit de contributions très notables¹, la critique de cette manière de voir est pour l'essentiel encore à construire, avec la recherche d'arguments suffisamment clairs et frappants pour ébranler l'espèce de sens commun qui s'est constitué sur ces sujets. Il n'empêche que le principe du paralogisme sous-jacent est relativement aisé à indiquer : celui-ci consiste à ramener à un seul de ses aspects une réalité qu'on doit plutôt

1. Cf. p. ex. Jeffrey C. Alexander, *La réduction. Critique de Bourdieu*, trad. fr., Paris, Le Cerf, 2000.

supposer complexe et multidimensionnelle, en commençant par soustraire de la description des pratiques la dimension du rapport direct aux objets. Ce qui conduit à raisonner comme si par exemple les usages sociaux du latin appris en classe signifiaient quelque chose quant à l'intérêt propre des textes étudiés ; ou encore, comme si l'espèce de comédie sociale à laquelle donne lieu tel festival de musique condamnait si peu que ce soit les œuvres mêmes qui s'y trouvent interprétées. Il est vrai que, dans un certain nombre de cas, les objets se trouvent tellement marqués par les pratiques qu'il sera presque impossible de nouer un rapport avec eux sans réactualiser quelque chose de leur destination initiale, ou d'un moment déterminé de leur usage. Mais précisément, ce n'est que dans certains cas, et outre que la vie de la culture est faite d'un très grand nombre de rencontres et de détournements, marquant tout ce qu'il y a d'inattendu dans le destin d'un très grand nombre de productions ou de réalisations culturelles, on ne peut ignorer que dans l'ordre culturel, un *monument* (ou tout ce qu'on peut désigner ainsi) se caractérise par une série illimitée d'usages différents, usages qui par définition s'étendent très loin au-delà de tout moment pratique déterminé. Et par conséquent, une fois dénoncées comme telles certaines formes passées ou récentes de reproduction sociale, on devrait reconnaître que *la question de l'usage à faire d'un certain héritage culturel* (avec ses monuments, ses archives, etc.) *reste intégralement posée*, et même qu'elle se pose en principe avec *encore plus d'acuité qu'auparavant*, car désormais en dehors de toute surimposition d'ordre pratique, académique ou rhétorique.

2 / Un second paralogisme, tout aussi considérable et sur quoi je m'étendrai plus longuement, aura consisté à imaginer que l'école peut, à elle seule et à l'échelle de la masse, *instituer et produire une culture* dans le sens le plus fort du mot. Et ce paradoxal excès d'ambition fait la confusion foncière du concept de « culture commune », tel qu'il est aujourd'hui utilisé dans le discours institutionnel. Le concept d'*instruction commune*, tel qu'il figure chez Condorcet, restait exempt d'une pareille confusion, dans la mesure où il

désignait exclusivement un corps de connaissances élémentaires, pourvues en tant que telles d'un caractère fonctionnel, et appelées à se prolonger dans d'autres connaissances plus spécialisées. Au contraire, le concept de *culture commune*, dans son maniement moderne, joue intrinsèquement sur plusieurs tableaux : au-delà d'un ensemble de connaissances définies par leur fonctionnalité, il fait signe, dans le registre des fins, vers la *réalisation d'une communauté étendue à toute une génération*. Avec l'institution et la transmission d'une « culture commune » l'école, a-t-il été dit, pourrait et devrait assurer une nouvelle réalité de l'être-ensemble, renforcer ou même créer « du lien social ». Mais il y a toutes sortes de raisons de douter que les choses fonctionnent ainsi, et de soupçonner ici une interférence indue entre le concept *classique* ou *académique* de la culture et son concept moderne (socio-anthropologique).

Pour mettre le fait en relief, il convient d'abord d'accorder sans réserve (1) que les programmes scolaires jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire doivent assurément comporter, en proportion graduellement décroissante, des éléments communs à toutes les classes d'un même niveau ; et (2) qu'il est inconditionnellement légitime de parler de « culture scolaire » pour désigner l'ensemble des objets, des contenus et des formes sur lesquels porte l'enseignement, pour autant qu'ils apparaissent pourvus d'un caractère « classique », c'est-à-dire hautement institué. En cela, et dans la même mesure où l'école institue du familier, on peut dire qu'elle *produit de la culture*. Mais il n'y aura guère de sens à accorder ces points sans en accorder – et souligner – trois autres :

1 / Ce n'est pas de manière égale ou uniforme, mais au contraire de manière inégale et dissemblable que les divers objets, contenus ou formes de l'enseignement possèdent un caractère culturel. Le théorème de Pythagore, l'*Apologie de Socrate*, la destinée de Jeanne d'Arc, les stances de Rodrigue dans *le Cid*, les verbes irréguliers en anglais, la structure de l'ADN, le clavier de l'ordinateur (très étudié en cours de technologie), ou bien encore la technique du saut en hauteur – tous ces objets d'enseignement peuvent certes être vus comme s'inscrivant dans des cultures (c'est-à-dire dans des capitali-

sations d'expériences et dans des formes de transmission) déterminées, en même temps qu'ils s'inscrivent à quelque titre dans un même univers culturel (le nôtre). Mais ils s'inscrivent tous dans cet univers à un titre spécifique, que mettent en relief des divisions d'ordre ontologique (entre réalités naturelles, réalités ou idéalités mathématiques, objets techniques, œuvres de poésie, faits historiques, habitudes et compétences acquises, etc.), redoublées par des divisions épistémologiques (entre les diverses sortes de sciences et de pratiques techniques). Quoique toujours exposées à la discussion et à la complication, ces divisions sont très résistantes : elles correspondent à la distinction des conditions sous lesquelles ces objets sont donnés à comprendre ou à assimiler avec un sens, un statut et une valeur propre. Pour des raisons qui mériteraient réflexion et enquête historique, cette division entre les genres d'objets et entre les genres de savoirs est encore aujourd'hui presque constamment déniée par un certain discours sur les apprentissages. Et pourtant, à vouloir les minorer, on s'exposera à ne tenir qu'un discours vide et vague, et, si l'on entend parler de « notre culture », à dissoudre dans des simplifications fumeuses l'immense complexité qui l'a caractérisée et la caractérise toujours – pour autant qu'on puisse l'appréhender en tant que telle, ce qui est toujours problématique – à travers l'ensemble de ses développements.

2 / En se proposant de créer du lien socioculturel entre les jeunes générations, l'école ne butera pas seulement sur la manière très inégale dont ces matières s'y prêtent, les unes étant plus techniques (et donc paradoxalement plus chargées d'affects, c'est-à-dire plus susceptibles de rencontrer du côté des élèves des prédispositions ou des aversions), les autres par définition ou par vocation plus publiques et propres à laisser des traces dans toutes les mémoires. Outre cela, dans cette même prétention, l'école outrepassera son rôle, qui n'est pas de régir ni de construire les consciences, mais tout au plus de les instrumenter. À cet égard, le projet de constituer une « culture commune » en un sens authentiquement social (donc extra-institutionnel) participe des mêmes graves illusions qui font substituer à l'inculcation de la simple discipline scolaire une éducation au

« vivre-ensemble » qui irait jusqu'au modelage des dispositions éthiques de chacun. Ce projet n'a du reste pas la moindre chance d'aboutir, étant donné le faible pouvoir de l'école par rapport aux dynamiques sociales en général, aussi bien que par rapport aux stratégies implacables et sans cesse affinées que mettent en œuvre le marketing à grande échelle et les industries du divertissement.

3 / Dernier point, ici le plus important : *de toute manière, il n'est pas admissible qu'une culture soit définie en termes limitatifs ; et en l'occurrence, ce qui n'est pas admissible n'est pas non plus praticable.* En effet, l'on ne peut parler de culture, dans quelque sens que ce soit, sans évoquer un certain effet de *sédimentation*, qui par définition implique un excès de ce qui a été agité, mis en mouvement, touché ou montré à quelque titre, par rapport à ce qui se dépose ou se trouve effectivement retenu. Ainsi, à supposer que l'on veuille réaliser une culture commune, il faudrait viser à titre immédiat *autre chose*, et quelque chose qui *déborde* le contenu ou des formes déterminées dont on voudrait assurer la communication. Et puisque le problème est notamment celui de la délimitation des corpus, on pourrait réfléchir au paradoxe suivant : *on créera davantage de communauté culturelle en faisant étudier à chaque classe des œuvres littéraires différentes, d'une manière qui porte à les apprécier, qu'en faisant étudier à tous les élèves d'un même niveau une série d'œuvres unique, dans un esprit qui n'y serait pas exactement ajusté.* Car dans un cas, on créera de l'intérêt pour la littérature, c'est-à-dire *pour l'échange autour de la littérature*, et dans l'autre non. Telle est l'incohérence foncière de tout minimalisme culturel : non seulement il s'engage dans une logique du « toujours moins », en constituant comme la norme un niveau d'exigences et de connaissances inférieur à celui qu'il fixe à titre officiel ; mais il rend impossible dans cette fixation la dynamique même de l'acquisition d'une culture, dynamique qui a *toujours* pour principe l'*exploration* aussi persévérante et systématique que possible d'un donné ou de réalisations diversifiées (de quelque matière qu'il s'agisse : répertoire lyrique ou rythmes de rap, histoire de la philosophie ou technologies numériques, etc.).

Du relevé de ce système d'erreurs, faut-il conclure que le problème d'un renouvellement de la culture scolaire est en réalité nul et non avenu ? En aucun cas. Mais les dimensions de ce problème, et donc les conditions de son traitement, ne sont pas exactement celles qu'un certain *récit sociologique* tend à lui assigner. Ce « récit » est celui d'une mutation sans doute progressive mais au bout du compte radicale, au terme de laquelle les conditions de l'enseignement et de l'action éducative en général se trouvent n'être *plus du tout* ce qu'elles étaient quelques décennies plus tôt. Non seulement les « publics » scolaires ont changé, avec l'avènement du collège unique et l'accès massif de générations entières au second cycle de l'enseignement secondaire ; mais, dans le même temps, la structure de la famille a changé, ainsi que le mode d'exercice de l'autorité et les principes régissant les relations entre individus, et donc aussi, dans la même mesure, la relation de l'individu aux institutions. Dès lors, les formes anciennes de la légitimité et de l'autorité ne peuvent plus se survivre que de manière marginale ou caricaturale – le devoir des acteurs sociaux responsables étant de consentir à s'en détacher pour envisager une redéfinition globale de leurs fonctions. Et la même nécessité de redéfinition s'étendra bien entendu des pratiques aux objets, là où ces pratiques en convoquent ; moyennant quoi, dans des conditions d'enseignement modifiées, c'est *le tout* de la culture scolaire qu'on finira par présenter comme à redessiner.

Ce « récit » est pourtant deux fois fragile.

Il l'est d'abord en raison des difficultés épistémologiques et méthodologiques liées à la mesure du changement social et culturel, et d'ailleurs au simple constat de ce changement ; difficultés dont il va sans dire qu'une certaine demande sociale (la *demande de nouvelles de la société sur elle-même*), puissamment relayée par les médias et source de toute une littérature, n'invite pas à tenir le compte le plus rigoureux.

Ce récit est également fragile en raison des difficultés qui affectent le passage de la considération des pratiques à celle des objets. De ce que les pratiques relatives à certains objets sont sujettes à mutation, peut-on inférer que des mutations de même ampleur se retrouvent dans les objets eux-mêmes ? Non certes, à moins de supposer qu'à chaque pratique différente correspond biunivoquement un objet différent, ce qui revient à détruire toute possibilité pour des pratiques spécifiées ou individualisées de se rapporter à des objets communs. En réalité, si l'on considère les matières d'enseignement, qui correspondent à des éléments plus ou moins traditionnels de la culture scolaire, mais aussi, pour une grande part, à des dimensions de la culture tout court, ce qui frappe est plutôt la stabilité globale que les mutations accélérées. Même dans les domaines tels que la biologie moléculaire ou l'astrophysique, où d'importantes découvertes interviennent à un rythme soutenu, il n'est absolument pas vrai que ces découvertes retentissent de manière obligée, immédiate et massive sur la manière d'enseigner les sciences correspondantes et sur la définition de leurs éléments. À plus forte raison, en ce qui concerne les mathématiques, les langues, les littératures, les arts, l'histoire, la géographie, les sciences économiques, la philosophie, etc., la stabilité globale est irrécusable.

Il importe en outre de le noter : cette stabilité des *objets* d'enseignement dans chaque domaine ne fait qu'un avec une stabilité des *valeurs*. Certes, la valeur ne se définira pas de la même façon dans les sciences et dans les arts – une chose étant la valeur fonctionnelle d'une règle ou d'un résultat, autrement dit sa portée, autre chose la valeur attribuée – souvent par des jugements exprès – à une œuvre ou à une réalisation artistique. À cet égard, l'analyse ou la problématisation des axiologies pertinentes à tel ou tel domaine est encore loin d'avoir atteint au degré de rigueur et d'étendue que l'on souhaiterait. Toutefois, et contrairement à un préjugé aussi répandu que fragile, on devrait pouvoir reconnaître que le jugement de valeur n'est pas dans les arts et dans les littératures beaucoup plus arbitraire qu'il ne l'est dans les sciences. S'il semble qu'il en soit ainsi, c'est, d'une part, qu'on se fixe sur l'expression des préférences

individuelles, sans considération du degré de culture ou d'information de ceux qui les expriment, et en se désintéressant des hiérarchies traditionnelles ou reconnues par les experts ; et d'autre part, qu'on néglige la complexité intellectuelle ou psychologique inhérente à ces jugements, ainsi que leurs différences de modalités. Une approche un peu plus différenciée mettrait l'accent sur la distinction très généralement sensible entre deux moments, celui de l'appréhension de la qualité de facture d'une œuvre (pour ne parler que des œuvres) et celui de l'appréciation par laquelle on la rejette ou se l'approprie. Cette approche mettrait aussi l'accent sur le fait que, par constitution, certaines œuvres prêtent à une expérience plus diversifiée car plus complexe que d'autres qui se proposent à une consommation plus uniforme ; et que cette inégalité est très généralement fonction du très grand nombre de décisions plus ou moins réfléchies qui sont intervenues dans la genèse des premières et non dans celle des secondes.

De la sorte, on retrouverait la raison du fait notoire qu'il existe des répertoires entiers d'œuvres dont la valeur en tant que sources d'expériences est incontestée et incontestable, indépendamment des modes, des préférences et des dispositions individuelles, qui sont naturellement sujettes à toutes sortes de variations. On reconnaîtrait qu'il n'est en aucune manière question de classer les œuvres sur une échelle unique, là où il en existe de très nombreux genres (aux limites d'ailleurs fluctuantes), et où, à l'intérieur de chaque genre, elles sont très nombreuses à se présenter comme d'une qualité sensiblement égale, à partir de laquelle précisément les préférences sont destinées à s'affirmer selon toutes sortes de facteurs, tantôt objectifs, tantôt subjectifs. On saisisrait, enfin, à quel malheur la société moderne – qui ne permet ni ne cultive presque plus, sauf sous des formes dégradées et caricaturales, l'association de tous à la majesté du beau – condamne la conscience non cultivée, autrement dit celle qui n'a pas fait au moins un début d'expérience de la multiplicité des œuvres ; conscience qui, jusque dans ses jugements les plus réjectifs, fait toujours en même temps l'expérience qu'il y a tout un monde auquel elle n'a pas accès – étant entendu que toute expérience d'une multiplicité

d'œuvres, de quelque genre qu'elles soient, constitue déjà, en tant qu'elle est caractérisée et poursuivie pour elle-même, une forme de culture et donc d'exemption de ce malheur.

Il y aura donc quelque chose de fallacieux et de scandaleux à faire comme si l'enseignement en tant qu'il touche à l'art et à la littérature, ou même seulement en tant qu'il se sert de livres et d'autres supports documentaires, ne trouvait pas par avance devant lui tout ce monde d'œuvres et de valeurs déjà fortement répertoriées et indiquées (même si la liste en est constamment extensible et si la hiérarchisation en est impossible à achever). Au contraire, le fait est que partout, absolument partout, l'école a affaire à du *classique* – étant précisément classique ce qui est au plus haut point propre à constituer un objet ou support d'enseignement, mais ce, toujours en relation (lorsqu'il ne s'agit pas de manuels ou de documents scolaires) avec une valeur ou une légitimité acquise et conservée en dehors de l'école. Le problème du renouvellement de la culture scolaire, auquel on peut ici revenir, n'est donc nullement celui d'une réinvention intégrale : il est seulement celui d'une sélection des objets et d'une organisation de l'accès à ces objets.

Je me bornerai à cet égard à souligner deux points.

D'une part, en règle générale, la connaissance des œuvres, tout comme celle des réalisations techniques dans quelque domaine que ce soit, ne fait qu'un avec la connaissance de leur accessibilité. Nul ne dira par où il est possible de commencer et de continuer, si ce n'est la personne de l'art, amplement instruite de sa matière et passionnée par elle.

D'autre part, le problème n'est ni de faire connaître de manière exhaustive les objets ou éléments d'un domaine donné, ce qui est d'emblée impraticable, ni d'organiser un parcours strictement déterminé, mais bien plutôt de donner l'expérience et l'idée d'une circulation. L'aspect dynamique est ici primordial, ce qui signifie que sur fond d'information rigoureuse et de claire conscience de la complexité des objets, la plus grande liberté dans l'approche de ces objets sera inconditionnellement préférable. Cette liberté, qui permettra dans l'ordre littéraire et artistique de *rayonner à partir de*

certaines échantillons, enveloppe bien entendu celle de faire référence à du *non classique*, de quelque type qu'il soit, pourvu que ce soit dans une intention de comparaison réfléchie.

Ce qui nous ramène à deux ou trois autres points auxquels, un peu abruptement, je m'arrêterai :

1 / Ce n'est pas en fixant méticuleusement des protocoles de cours que l'on résoudra le problème signalé de la communication avec les « nouveaux publics », mais au contraire en accordant à l'enseignant le maximum de latitude dans la présentation de ses objets, à partir d'un accord approfondi et confirmé sur la nature de la chose à transmettre.

2 / L'une des conditions primordiales pour l'effectivité de la transmission scolaire tient à la conscience de la surabondance des choses à communiquer. Pour la culture de cette conscience, la distinction communément pratiquée entre « savoirs scolaires » et « savoirs savants » aura joué un rôle fatalement et exclusivement négatif. Non seulement, en effet, il n'y a pas à détacher de l'état général des savoirs le domaine du savoir scolairement transmissible, comme si ce dernier possédait *de droit* son propre ordre et ses propres lois ; mais l'expression « savoirs savants » revêt par elle-même un caractère indûment réjectif, ou du moins relativisant et producteur de distance. Par le jeu de cette distinction, la conscience de la surabondance réelle des choses à apprendre, et la conscience de la nécessité d'en communiquer le sentiment, sont donc sous deux rapports entravées ou détruites.

3 / D'une manière générale, là où il s'agit d'accroître et de cultiver la dimension expérientielle de l'enseignement, rien n'agira de manière plus négative qu'un certain esprit d'étiquetage (*l'étiquetage* étant bien entendu tout autre chose qu'un répertoire ou une catégorisation réfléchie). Et d'abord, d'une manière générale, aucune bonne pédagogie ne sera jamais fondée sur des axiomes réjectifs – à plus forte raison lorsque ce qui est rejeté est ce à quoi s'est longtemps attachée la plus haute valeur traditionnelle. En matière de culture scolaire, la tradition n'a en aucune manière à être aveuglément reconduite : tout au moins demande-t-elle à être prise en

considération, et ce d'une manière qui pour être vigilante n'a pas nécessairement à s'inscrire d'emblée dans la dimension de la critique. Dans ce que nous appelons la crise de la culture scolaire, les manichéismes modernes – s'alimentant à toutes les formes de soupçon, exceptées celles qui portaient sur le manichéisme lui-même – auront eu beaucoup de part. Et dans ce contexte, une certaine *vigilance à l'égard du soupçon* pourrait bien être cela même que nous aurons à cultiver.

Libération des femmes et éducation

NICOLE MOSCONI*

Je poserai ici la question des rapports entre libération des femmes et éducation uniquement sous l'angle des fins : en quoi le mouvement de libération des femmes a-t-il opéré un changement radical des fins de l'éducation des femmes ? Je voudrais faire remarquer la différence de signification entre les expressions : « éduquer l'homme en tant qu'homme » et « éduquer la femme en tant que femme ». Les fins de l'éducation des femmes n'ont pu changer radicalement que lorsque l'on a renoncé à les éduquer « en tant que femmes », avec toute l'équivoque de l'expression, et qu'elles ont pu conquérir le droit d'être éduquées, comme les hommes, en tant qu'êtres humains. Mais je poserai aussi une question subsidiaire : pourquoi constate-t-on historiquement un tel retard dans les sociétés occidentales entre la scolarisation des hommes et celle des femmes ?

En préalable, je voudrais aussi faire remarquer qu'il faut distinguer éducation, instruction et scolarisation. Aujourd'hui nous avons tendance à confondre, à la mode anglo-saxonne, éducation et scolarisation. Or, si l'on peut dire avec Kant, qu'il n'y a pas d'être humain sans éducation, pas plus les femmes que les hommes, il faut rappeler qu'il a existé de nombreuses sociétés humaines sans école et des sociétés où l'école était réservée à une petite élite, en général,

* Université de Paris X - Nanterre ; Equipe « Savoirs et rapport au savoir ».

masculine. D'autre part, et en conséquence, on ne saurait non plus confondre éducation et instruction, du moins si l'on entend par instruction l'accès aux « savoirs savants ». Longtemps les femmes, comme le peuple, ont été « éduquées », sans être « instruites ».

Il s'agit donc d'examiner, dans une perspective historique et anthropologique, comment les finalités de l'éducation des filles se sont transformées dans le passage des sociétés traditionnelles fondées sur des rapports de domination des hommes sur les femmes aux sociétés démocratiques modernes, caractérisées par une expansion massive de la scolarisation des filles et donc de leur accès à l'instruction et aux savoirs savants.

SOCIÉTÉS HOLISTES, SOCIÉTÉS INDIVIDUALISTES

Je partirai de l'opposition que fait Louis Dumont (1977) entre sociétés anciennes, « holistes », et sociétés modernes, « individualistes ». Les sociétés « holistes » subordonnent chacun de leurs membres au « tout » (*holos* en grec), en lui assignant une place déterminée dans le système familial et social et sont fondées sur les deux valeurs fondamentales d'ordre et de hiérarchie.

Dans ce système hiérarchique, la place de chacun est fondée sur un système mythico-religieux, en particulier celle des femmes. Louis Dumont montre que le mythe de la Genèse définit parfaitement la relation hiérarchique, au sens où il l'entend comme « emboîtement des contraires » (Dumont, 1983, 140), en déterminant la place des hommes et des femmes dans les sociétés judéo-chrétiennes traditionnelles. L'homme (Adam) « à un premier niveau » existe seul, comme le « représentant majeur de l'espèce humaine ». À ce premier niveau, la femme, identique à l'homme, n'existe pas comme telle. À un « second niveau », la femme est tirée de lui, mais en tant que « femelle » faisant de lui un « mâle », elle apparaît comme un être différent de lui, élément du tout et subordonnée à l'homme ; on pourrait dire, en suivant la logique de Louis Dumont, représentante « mineure » de l'espèce humaine. Ainsi, dans les sociétés judéo-

chrétiennes traditionnelles, le mythe d'Adam et Ève ordonne la place des femmes : du point de vue de l'ordre, elles ont des rôles dont elles ne doivent pas sortir et voient leurs besoins subordonnés aux besoins de l'ensemble, en particulier à la reproduction de la lignée familiale ; du point de vue hiérarchique, elles sont subordonnées au chef de famille, père ou époux.

Dans ces sociétés traditionnelles, l'éducation de chacun repose sur la transmission d'une tradition, d'un héritage de coutumes, de routines et d'habitudes différent pour chacun, selon sa place dans le tout, selon son statut ou son « état ».

Dans ce contexte, seule l'appartenance à une élite cléricale ou nobiliaire autorise l'accès aux savoirs savants. Ainsi Richelieu écrit en 1640, dans son *Testament politique* : « Ainsi qu'un corps, qui aurait des yeux en toutes ses parties serait monstrueux, de même un État le serait-il si tous ses sujets étaient savants. On y verrait aussi peu d'obéissance que l'orgueil et la présomption y seraient ordinaires » (Lebrun *et al.*, 1981, p. 387-388). Du point de vue de Richelieu, seuls ceux qui sont investis d'une autorité dans la hiérarchie et qui sont liés aux structures du pouvoir religieux ou politique sont habilités à acquérir, produire ou administrer les savoirs savants. Car, diffusés, les savoirs savants risquent de susciter l'insoumission : « Si les lettres étaient profanées à toutes sortes d'esprit, on verrait plus de gens capables de former des doutes que de les résoudre, et beaucoup seraient plus propres à s'opposer aux vérités qu'à les défendre. » Pour tous ceux qui ne font pas partie des autorités, le savoir ne se distingue pas de la croyance ; or, de ces autorités, les femmes, comme le peuple, sont exclues. Pour eux, les savoirs se présentent comme des dogmes qui n'autorisent rien d'autre que l'obéissance.

Telle est la finalité de l'éducation des filles : leur apprendre à croire et à se soumettre. Au XVII^e siècle, la constitution des Ursulines de Rouen ordonne : « Les religieuses ursulines se souviendront que la doctrine chrétienne et les bonnes mœurs sont la première et principale chose qu'elles leur [aux filles] doivent enseigner, se tenant simplement au texte du catéchisme, sans y mêler de questions recher-

chées, réprimant la curiosité des esprits, pour les accoutumer à traiter les choses divines avec beaucoup de respect » (cité par Mayeur, 1979, 16). Il faut « réprimer » la curiosité des femmes, car celle-ci est insatiable et refuse de se tenir dans les « bornes » qui lui sont assignées. Fénelon – que l'on présente parfois comme un défenseur de l'instruction des femmes – va dans le même sens : il faut interdire aux femmes de prétendre « décider sur la religion, quoiqu'elles n'en soient point capables » (Fénelon, 95). Pour lui, toute science un peu poussée est pour elles inutile, voire dangereuse : « Retenez leur esprit le plus que vous pourrez dans les bornes communes, et apprenez-leur qu'il doit y avoir, pour leur sexe, une pudeur sur la science, presque aussi délicate que celle qui inspire l'horreur du vice » (p. 131).

Toute l'éducation des filles consiste donc à leur apprendre à rester soumises à leur mari et à leur confesseur, à administrer leur maison, à plaire à leur mari (et à lui seul), à procréer et élever ses enfants.

À ces sociétés holistes, Louis Dumont oppose les sociétés modernes, individualistes, qui substituent au principe d'ordre celui de liberté et au principe de hiérarchie, celui d'égalité. Dans ces sociétés, chaque individu est considéré comme une incarnation de l'humanité tout entière, autonome, maître de ses pensées et de ses actes et égal à tout autre. Louis Dumont suit tout au long de l'histoire occidentale les progrès de l'individualisme et voit dans la Renaissance, avec l'humanisme, une des étapes importantes de son avènement.

En effet apparaît à ce moment une nouvelle idée de l'être humain : l'être humain est l'être dont l'humanité n'est donnée qu'en germe et doit être développée par l'éducation pour se réaliser pleinement. Cette idée fait surgir la question philosophique des fins de l'éducation des hommes, non plus comme appartenant à un « état » particulier, mais en tant qu'hommes. Dans cette perspective humaniste, l'étude et le savoir cessent d'être l'apanage du groupe spécifique des clercs dans la société, ils deviennent des fins pour l'être humain en tant que tel, dans la mesure où le savoir est supposé contribuer à rendre l'homme plus humain.

Mais en quel sens faut-il ici entendre le mot « homme », « vir » ou « homo » ? Pour beaucoup, pris dans cet ordre chrétien cosmo-

théologique qui régit les rapports entre les sexes selon le système hiérarchique, ce changement de définition de l'« homme » ne vaut que pour les hommes « mâles ».

Pendant certains commencent à se poser cette question inédite : faut-il non seulement éduquer les femmes – ce que tout le monde accorde – mais encore les instruire, leur enseigner des savoirs savants, religieux et même profanes ? Michèle Le Dœuff dans *Le sexe du savoir* (1998) nous montre, de la Renaissance à l'âge classique, toute une tradition de femmes lettrées qui défendent cette thèse, soutenues par quelques hommes. On pourrait en conclure que, dès cette époque, la question théorique d'une instruction égale pour les hommes et les femmes est réglée.

Pendant, si, pour les hommes déjà, il y a loin de l'avancée des idées sur l'homme et son éducation aux pratiques éducatives réelles, cette distance est encore plus grande pour les femmes. Lorsque des transformations historiques décisives s'opèrent, elles se font pour les hommes, bien avant de se faire pour les femmes.

Il y a, en effet, un décalage temporel considérable dans le passage du holisme à l'individualisme pour les hommes et pour les femmes, et ce décalage a eu des conséquences pour l'éducation des unes et des autres.

LE PASSAGE AUX SOCIÉTÉS INDIVIDUALISTES ET LE « RETARD » DANS L'ÉDUCATION DES FEMMES

Nous considérerons deux moments cruciaux : la Révolution française, la III^e République.

1 / La Révolution française : l'état individualiste, la famille holiste

La Révolution française de 1789 s'est attaquée avec vigueur à la société d'ordre et de hiérarchie qui caractérisait l'Ancien Régime,

avec tous les privilèges qu'elle impliquait. S'inspirant des théories du droit naturel, les révolutionnaires affirment, dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, en son article premier : « Les hommes naissant libres et égaux en droit », opérant le passage du holisme à l'individualisme dans le domaine politique. Le pouvoir cesse d'être de droit divin, il est fondé sur un contrat entre égaux.

Sur ces principes, se fonde le droit à l'instruction. L'homme doit être instruit, en tant qu'homme, être perfectible, comme dit Rousseau, dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755) dont l'humanité doit être développée et, en tant que citoyen, pour participer au pouvoir souverain d'une manière éclairée. Dès lors, l'éducation et l'instruction deviennent une affaire politique et non plus seulement religieuse.

Mais ces principes s'appliquent-ils universellement à tout être humain ou aux hommes seulement ? Si quelques-uns et quelques-unes, comme Condorcet ou Olympe de Gouges, affirment avec conséquence qu'ils doivent s'appliquer à tous, hommes et femmes, et préconisent une instruction égale pour tous les enfants quel que soit leur sexe, ils ne seront pas suivis. Pour quelle raison ?

On peut y voir un accident historique (la victoire des Montagnards sur les Girondins). Mais plus profondément on peut l'interpréter comme la conséquence des limites du jusnaturalisme. Car si cette théorie, pour opérer le passage du holisme à l'individualisme dans la sphère politique, pose en principe la séparation de la sphère politique d'avec la sphère familiale, elle conserve le holisme dans cette dernière. En effet, tout en affirmant que le mariage est un contrat, les jusnaturalistes ne renoncent pas au pouvoir paternel et marital. Même Locke (1689-1690), le plus libéral d'entre eux, ne parvient pas à surmonter la contradiction entre sa définition de l'égalité naturelle, dont il dit qu'elle « réside, pour chaque homme, dans le droit égal d'exercer sa liberté naturelle, sans dépendre de la volonté d'un autre, ni de son autorité » (Locke, 1690, VI, 167) et le statut de subordination qu'il assigne à cet être humain particulier qu'est la femme mariée. En effet, s'il affirme que le pouvoir sur les enfants est partagé entre le père et la mère (Locke,

Second Traité, 166), il maintient le principe d'un pouvoir du mari sur la femme, en particulier pour la gestion des biens communs, perpétuant ainsi un modèle holiste de la famille (Locke, *op. cit.*, 181).

On retrouve le même paradoxe chez Rousseau, qui dénature l'homme en le caractérisant par la liberté et la perfectibilité (*Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, 1758), et aussi la famille, qui n'existe pas dans l'état de pure nature (Renaut, 2002), et qui cependant maintient l'idée d'une nature féminine : « Le mâle n'est mâle qu'en certains instants, la femelle est femelle toute sa vie, ou du moins toute sa jeunesse, tout la rappelle sans cesse à son sexe » (Rousseau, 1762, 470). Cette nature féminine fait perdre tout sens aux idées de liberté et de perfectibilité pour les femmes et détermine entièrement leur destinée, en posant l'homme comme « la finalité unique d'une vie de femme », selon l'expression de Michèle Dœuff (1998, 324). Finalité qui détermine aussi leur éducation : « Toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes. Leur plaire, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consolider, leur rendre la vie agréable et douce : voilà les devoirs des femmes dans tous les temps, et ce qu'on doit leur apprendre dès leur enfance » (Rousseau, 1762, 475).

Les Révolutionnaires de 1789 reconduiront ces conceptions dans toute leur inconséquence. Comme l'a montré Michèle Bordeaux (Bordeaux, 434), rien dans le « nouveau » droit privé de la Révolution Française ne remet en cause « Les deux autorités qui, réunies dans une même main, font le patriarcat : celles sur les personnes et celles sur les biens. » La domination économique de l'homme sur la femme dans le mariage est un élément organique du « nouveau » système mis en place et constitue l'assise de sa domination juridique et morale. Seul le chef de famille est considéré comme un individu indépendant, alors que l'épouse et tous les autres membres de la « maisonnée » restent des êtres juridiquement dépendants et ne sont donc pas des « individus » au sens moderne. Les droits politiques ne leur sont pas reconnus. Ainsi la séparation entre

sphère publique et sphère privée permet de constituer une sphère politique autonome d'individus libres et égaux, quand la sphère privée reste holiste et préserve la hiérarchie dans l'ordre conjugal et domestique, interdisant à la femme mariée d'être reconnue comme une « individuelle ». C'est ainsi que ce qui se présente en apparence comme les droits de tout être humain pourra en réalité être compris comme les droits de l'individu masculin.

Quant aux femmes, renvoyées à la sphère privée, elles y trouvent leur seule « destination ». Dès lors, pas plus qu'elles n'ont droit à un statut juridique et politique égal à celui des hommes, elles n'ont droit à être instruites comme eux, dans des institutions publiques, mais seulement éduquées au sein du milieu dans lequel elles seront enfermées leur vie durant : la famille. Pour la plupart des révolutionnaires, il faut donc les éduquer, non pas en tant qu'êtres humains, mais en tant que femmes, et non pas même femmes, mais plutôt, conformément à l'ambiguïté du terme, en tant que « femmes de », futures épouses.

C'est cette conception de l'éducation des filles, « destinées » à être épouses et mères qui va prévaloir tout au long du XIX^e siècle. Elle convient bien à une époque où l'Église catholique, en France, a regagné une influence prépondérante dans l'éducation, en particulier celle des filles.

La III^e République française, à partir des années 1870, va-t-elle rompre avec cette tradition catholique ? C'est le deuxième moment que je considérerai maintenant.

2 / La III^e République : les femmes instrumentalisées

La III^e République entend recueillir l'héritage de la Révolution française et, en se fondant, comme elle, sur les valeurs de liberté et d'égalité, promouvoir l'individualisme. Dans cette perspective, une éducation publique fondée sur ces principes est un élément essentiel de leur politique (Déloye, 1994). La III^e République opère en ce

domaine de grandes avancées : une instruction primaire publique obligatoire et gratuite pour les filles comme pour les garçons, l'institution d'un enseignement secondaire pour les jeunes filles. Mais elle ne réalise pas pour autant la « co-éducation des sexes » (Mosconi, 1999), ni l'égalité d'instruction entre eux : dans l'enseignement secondaire, les contenus de savoirs sont plus limités pour les filles, elles n'accèdent pas au baccalauréat ni à l'enseignement supérieur.

Car les Républicains de la III^e République, reprenant la tradition de la Révolution française, maintiennent le principe de « fonctions » différentes des hommes et des femmes, et donc d'une finalité différente de leur éducation : alors qu'il faut éduquer les hommes dans une perspective humaniste, pour eux-mêmes et pour la vie publique, l'éducation des femmes reste uniquement ordonnée à la sphère privée. Pour sauver la famille bourgeoise menacée, l'ignorance des épouses, il s'agit, par quelques éléments de culture, d'assurer l'entente entre les époux, une gestion judicieuse du foyer et l'éducation éclairée des enfants.

Au fond, ces Républicains, qui veulent soustraire les femmes bourgeoises à l'influence de l'église, parce qu'elle est à l'époque antirépublicaine, ont une conception des finalités de l'éducation des filles qui n'est pas fondamentalement différente de celle des catholiques : il faut éduquer les femmes « en tant que femmes », c'est-à-dire pour en faire de bonnes épouses, de bonnes maîtresses de maison et de bonnes mères. Ils conservent une conception de la famille où l'homme entend garder le contrôle sur la vie, sur la liberté et surtout sur la sexualité et la procréation des femmes. Aussi bien chez les uns que chez les autres, la conception de l'éducation féminine revient à affirmer que les femmes doivent être éduquées, voire instruites pour une fin autre qu'elles-mêmes et qui les dépasse : l'homme, le mari, les enfants, la famille, la patrie, l'église ou la république.

Au fond, la politique scolaire de la III^e République reste une instrumentalisation des femmes. Contrairement aux individus masculins, les femmes ne sont pas considérées comme des fins en soi, mais

comme des moyens : « La femme, avouons-le franchement, n'est pas encore généralement, n'a peut-être jamais été traitée par l'homme comme une "fin en soi". Sa destinée jusqu'ici a été et est encore, dans l'immense majorité des cas, d'être plutôt traitée comme un simple moyen », avoue Henri Marion, dans *La psychologie des femmes* (1900, 31). Les femmes sont moyens, que ce soit d'une économie domestique et/ou d'une politique républicaine.

Et de cette économie et de cette politique, n'étant pas citoyennes, ni sujets de droit, elles ne sont que les objets. Pour la détermination de la nature et des fins de leur éducation et de leur instruction, elles ne sont pas supposées avoir leur mot à dire. On retrouve ce postulat « historiquement constant : c'est aux hommes qu'il convient de définir la finalité et le contenu de l'instruction des filles » (Le Dœuff, 1998, 223). Ce ne sont pas les femmes qui décident ce que doit être l'instruction des femmes. Les hommes à la fois s'assignent leur propre place et assignent aux femmes la leur, ce qui situe d'emblée ces dernières dans la dépendance.

C'est pourquoi, pas plus que la III^e République, malgré les luttes féministes, n'a donné le droit de vote aux femmes, elle n'a réalisé la mixité scolaire et l'égalité d'instruction entre les sexes.

Cependant le mouvement féministe n'a cessé de dénoncer cette inconséquence et de réclamer des droits égaux et une instruction égale pour les hommes et les femmes. En 1851, une féministe comme Harriet Taylor avait posé les finalités d'une éducation réellement libre et humaniste pour les femmes dans son texte *L'affranchissement des femmes* : « Nous dénions à une partie quelconque de l'espèce humaine ou à un individu le droit de décider, pour une autre partie ou une autre personne, ce qui constitue ou ne constitue pas la "sphère qui lui convient". La sphère qui convient à tous les êtres humains est la plus ample et la plus haute qu'il y ait sans atteindre. Ce qu'elle est ne peut pas être établie sans qu'il y ait d'abord complète liberté de choix » (Le Dœuff, *op. cit.*, 329). Personne d'autre que les femmes elles-mêmes n'ont « le droit de décider » individuellement et collectivement ce qui convient aux femmes et à leur éducation. Cet éloge de l'« ampleur » et de la

« hauteur » montre bien que lorsque les femmes prennent leur destin en main, elles changent les perspectives et franchissent les « bornes » que les hommes ne cessent de leur assigner.

La perspective change, parce que les femmes refusent d'être assignées à un destin au nom de leur sexe et demandent à être reconnues simplement dans leur qualité d'êtres humains, libres et perfectibles. Les femmes/filles d'aujourd'hui ont-elles atteint ce but ?

LIBÉRATION DES FEMMES ET INSTRUCTION DES FILLES AUJOURD'HUI

Après la Seconde Guerre mondiale on peut parler d'une transformation radicale de l'éducation des filles. Elle ne peut se comprendre que si on prend en compte un ensemble de transformations : d'un point de vue politique, le droit de vote réalise l'égalité politique et permet aux femmes de prendre part aux décisions, et en particulier en matière de politique éducative ; d'un point de vue juridique, l'égalité civile dans la famille, avec l'affirmation de l'égalité des époux dans la gestion des biens et des affaires du couple et l'autorité parentale partagée, a détruit le modèle holiste traditionnel ; d'un point de vue social, la maîtrise de leur fécondité cesse de faire de la maternité pour les femmes un destin auquel elles ne peuvent échapper pour en faire une existence, choisie ou non par elles, en fonction du sens qu'elles veulent donner à leur vie (Renaut, 2002, 275-280). Cette maîtrise de leur fécondité est une condition décisive de leur libération et de leur constitution en sujets autonomes et de la possibilité de faire des études longues.

L'égalité d'éducation et la mixité sont la traduction, dans le champ scolaire, de ces progrès de l'égalité juridique, politique et sociale entre les sexes qui caractérisent les sociétés contemporaines. En quoi ont-elles contribué à transformer les finalités de leur éducation ?

Elles posent le principe d'un droit égal des individus, quel que soit leur sexe, d'accès à l'instruction, dans tous les cursus et toutes

les filières du système scolaire et universitaire et donc à tous les diplômés. Les filles ont très largement profité de ce droit (Baudelot, Establet, 1992), et leur réussite scolaire et universitaire a fait justice de l'idéologie sexiste qui dominait les croyances du XIX^e siècle sur l'« infériorité intellectuelle » des femmes.

L'accès à l'éducation publique, d'abord pensée en fonction de la famille, a peu à peu permis aux femmes de rentrer dans la sphère publique par le travail et des engagements divers dans la vie sociale. L'accès à l'enseignement secondaire et supérieur leur a permis de surcroît de sortir de cette aliénation que représentaient les emplois non qualifiés et mal rémunérés auxquels les condamnait leur manque de formation. Elles peuvent maintenant accéder à des emplois qualifiés, voire à des emplois de responsabilité.

De plus, l'accès à l'enseignement supérieur leur a permis de prendre leur part dans le monde symbolique dont les institutions étaient traditionnellement réservées aux hommes, et d'y faire entendre un point de vue critique sur les constructions théoriques faites par ces derniers, en montrant leurs « biais sexistes » : soit l'invisibilité des femmes, soit leur traitement comme déviance ou exception d'un modèle masculin pris comme norme. Elles ont aussi construit dans les différentes disciplines de nouveaux objets de recherche, dans le champ du travail, de la famille, de l'éducation, de la politique, de la culture et des savoirs savants en général, centrés autour de la question des rapports sociaux de sexe et du genre.

Il serait cependant illusoire de croire que l'égalité d'éducation entre les sexes est entièrement acquise. Ce sont toujours les hommes qui, majoritairement, font la politique, en particulier celle du système scolaire et universitaire, ainsi que les politiques de recherche. Dans le système scolaire, les filières professionnelles et technologiques sont très rigidement ségréguées (industriel, masculin – tertiaire, féminin), et les formations professionnelles des filles, encore aujourd'hui, ne sont pas aussi bien adaptées à l'évolution du marché du travail que celles des garçons (Couppié, 1997) ; les filières générales aussi sont ségréguées (80 % de filles obtiennent un baccalauréat L et 56 % de garçons un baccalauréat S). Ces disparités se retrouvent

dans l'enseignement supérieur. Dans les filières qui forment les « élites », les filles sont très minoritaires.

La culture et les savoirs transmis sont encore constitués selon des normes masculinistes, c'est-à-dire « ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes, mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) » (Le Dœuff, 1998, 55). Les savoirs scolaires donnent des images d'hommes et de femmes encore très marquées par des rapports inégaux. L'école ne se préoccupe pas d'une éducation civique qui poserait le principe d'un partage équitable du travail domestique et éducatif, condition pour réaliser l'égalité entre hommes et femmes, tant dans la famille que sur le marché du travail. Enfin la dominance masculine reste forte dans l'enseignement supérieur et la recherche, avec des processus de discriminations sournoises à l'encontre des femmes.

Et il ne faut pas oublier que, parmi les 875 millions d'analphabètes, que l'Unesco recensait dans le monde en 1997, les deux tiers étaient des femmes. Dans beaucoup de pays, comme en Europe au XIX^e siècle, le taux de scolarisation des filles est inférieur à celui des garçons. Par exemple, au Sénégal, il est de 23 % (43 % pour les garçons) et, 24 % au Pakistan (50 % pour les garçons). Et cette infériorité des taux de scolarisation des filles n'est pas en rapport direct avec la pauvreté du pays, puisqu'un pays comme le Vietnam scolarise 91 % de ses filles et le Sri Lanka 87 % (Héritier, 2002, 177).

Cependant, dans bien des pays, on n'éduque plus strictement les femmes « en tant que femmes ». L'éducation et l'instruction à laquelle elles accèdent leur permet d'exercer des professions qui les rendent financièrement indépendantes, condition pour devenir des « individus » autonomes, des sujets actifs, libres de disposer d'elles-mêmes, de participer à la vie sociale, tant dans la sphère publique que dans la sphère privée, et de faire leurs propres choix de vie et de valeurs, libres, en principe, de définir elles-mêmes les fins et les contenus de leur éducation et de leur instruction. On peut dire qu'aujourd'hui les femmes ont les moyens de faire en sorte que

leur éducation et leur instruction n'aient d'autre fin qu'elles-mêmes. « La » femme n'a plus à être instruite pour dieu, pour l'église, pour l'homme, pour la famille ou pour l'enfant, ou pour la patrie, ou pour la science, mais pas plus pour le développement économique..., elle a à être instruite, comme l'homme, pour elle-même, conformément à l'idée humaniste : en tant qu'être humain, « dont l'humanité n'est donnée que comme une pure perfectibilité qui doit être développée en soi pour devenir vraiment humaine » (Le Dœuff, 1998, 199).

Bibliographie

- Baudelot Christian, Establet Roger (1992), *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil.
- Bordeaux Michèle (1990), « L'universalisme juridique et l'impasse de l'égalité », in Marie-France Brive (éd.), *Les femmes et la Révolution française*, Presses Universitaires de Toulouse, vol. I, p. 427-440.
- Couppie Thomas (1997), « Insertion professionnelle des garçons et des filles : le diplôme réducteur d'inégalités », in *Femmes sur le marché du travail. L'autre relation formation-emploi*, Étude n° 70, novembre, p. 61-94.
- Déloye Yves (1994), *École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Dumont Louis (1977), *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris, Gallimard.
- Dumont Louis (1983), *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Éd. du Seuil.
- Lebrun François, Venard Marc, Quéniart Jean (1981), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. II : *De Gutenberg aux Lumières*, Paris, Nouvelle Librairie de France.
- Le Dœuff Michèle (1989), *L'étude et le rouet. Des femmes, de la philosophie, etc.*, Paris, Le Seuil.
- Le Dœuff Michèle (1998), *Le sexe du savoir*, Paris, Alto-Aubier.
- Locke John (1689-1690), trad. franç. 1997, *Deux Traités du gouvernement*, Paris, Vrin.
- Kant Emmanuel, trad. franç. 1966, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin.

- Marion Henri (1900), *La psychologie des femmes*, Paris, Armand Colin.
- Mayeur Françoise (1979), *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette.
- Mosconi Nicole, « La mixité scolaire : enjeux sociaux et éthico-politiques », *Revue Le Télémaque*, n° 16, 1999, p. 25-44.
- Noble David (1992), *A World without Women : The Christian Clerical Culture of Western Science*, New York, Knopf.
- Renaut Alain (2002), *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy - Bayard.
- Rousseau Jean-Jacques (1762), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion,

Culture scolaire, culture populaire

ALAIN VERGNIoux*

Dans les milieux populaires l'utilité de l'école est généralement reconnue et peu discutée en tant qu'elle apparaît comme une « préparation à la vie » et qu'elle apporte formation morale et acquisition des connaissances de base. Mais on remarque aussi chez les élèves, assez généralement, le refus de « continuer » ou diverses manières de résistance aux formes de la scolarisation qui vont de l'ennui à l'indiscipline ou au décrochage. On interprète le plus souvent ces difficultés en termes d'(in)adaptation ou de distance, ou encore d'« inadéquation de la culture des familles populaires aux procédures utilisées par l'école pour faire accéder les enfants à la culture savante »¹.

Nous proposons de reprendre cette question en essayant de caractériser les relations et le système des relations qui peuvent exister entre culture populaire et culture scolaire. S'agit-il de deux entités, de deux ensembles, de deux mondes séparés ? Ou bien, peut-on dessiner entre ces deux cultures (si une telle analyse est légitime) des formes de proximité, de complémentarité voire de symbiose ? Peut-

* Université de Caen.

1. Jacques Testanière, *Les enfants des milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible ?*, thèse de doctorat d'État (non publiée), Université Paris V, 2 vol., 632 p., 1981, p. 132.

être cet examen permettrait-il ensuite de répondre à cette autre question : sur quelles bases, et sous quelles formes est-il possible d'envisager de façon raisonnable la mise en place d'une « pédagogie populaire » ? L'examen historique de cette question montre que le XIX^e siècle en particulier a su lui apporter en fonction des contextes, des réponses diversifiées, comme l'illustrent les écoles de charité, les écoles mutuelles ou les écoles de fabrique¹.

Or, qu'elle soit prise de façon historique, sociologique ou politique, la question n'est pas simple – d'autant que ces différents angles d'attaque, s'ils sont en droit séparables, ne le sont pas en fait.

DIFFICULTÉS THÉMATIQUES
ET REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

On peut aborder les deux champs à partir du point de vue ethnologique classique définissant une culture comme un tout complexe incluant les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes, la configuration des comportements appris et leurs effets sur le système de relations entre les membres d'un groupe.

De façon plus analytique, on pourra envisager une culture donnée à partir : 1 / des données matérielles qui circonscrivent ses conditions d'existence : habitat, outils, espaces de déplacement et d'organisation des pratiques ; 2 / ces pratiques elles-mêmes, leurs formes et les usages qu'elles induisent dans leur environnement matériel, les formes de relations qu'elles établissent entre des sujets ; 3 / les différentes formes de savoirs dans lesquels ces pratiques se recueillent, se réfléchissent elles-mêmes, les systèmes de croyances et de valeurs qui les soutiennent et les orientent ; 4 / ou l'ensemble des formes héritées de la tradition et transmises.

Cela renvoie à la question de l'éducation et de la formation des individus aux tâches auxquelles ils sont destinés, aux activités que

1. Cf. François Jacquet-Francillon, *Naissance de l'école du peuple. 1815-1870*, Paris, Les Éd. de l'Atelier, 1995.

l'on en attend, à leurs finalités et à leurs modes d'organisation. Cela renvoie aussi à la notion de modèle, de rôle social, à la problématique des identités et identifications des sujets relativement à un groupe d'appartenance et aux processus de différenciation et des systèmes de tutels. C'est aussi le problème de leur codification et des systèmes de normes, de règles qui organisent les relations à l'intérieur du groupe et avec les groupes adjacents. Enfin, il faudrait considérer ces ensembles dans leur histoire, leur inertie qui est grande, mais aussi dans leurs possibilités de transformation, de cassure, d'adaptation, ou, dans certains cas, d'amenuisement, voire de disparition.

Dans cette optique, on peut décrire et caractériser la ou plutôt les cultures populaires : la culture des paysans du Trégor au début du siècle, la culture des corons du Nord Pas-de-Calais, etc. Les travaux abondent et se présentent le plus généralement sous la forme de monographies.

On peut de même décrire et caractériser les formes de la culture scolaire, également très différenciées, dans la perspective historique, ou du point de vue sociologique et institutionnel : les collèges de Jésuites, la scolarisation primaire, les lycées au XIX^e siècle, l'enseignement professionnel.

On devrait ainsi pouvoir dégager, pour les deux champs, des traits généraux, des régularités suffisantes pour essayer de voir si on a affaire entre culture populaire et culture scolaire à des relations d'extériorité et de distance, ou d'exclusion et de rupture ; de proximité, de prolongement ou de complémentarité ; ou encore de recouvrement partiel ou d'englobement.

On devrait aussi pouvoir établir un premier niveau de catégorisation ou de description en terme d'échelle, par exemple d'aires géographiques : cultures nationales, régionales, microlocales (des banlieues, etc.) ; culture européenne ; cultures de l'immigration ; culture internationale, etc. Ou selon des aires d'activités : cultures professionnelles, culture scientifique, technique, industrielle, etc. Ou en référence à des champs politiques : culture démocratique ; culture coloniale, tiers-mondiste, internationaliste, etc. Soit encore, en termes d'aires mixtes (peut-être le sont-elles toutes, en fait). Par

exemple, si l'on fait porter l'analyse sur la « culture technique » : elle renvoie à un ensemble comprenant l'environnement matériel (objets, machines), institutionnel (entreprises, établissements de formation), cognitif (savoirs, compétences professionnelles), le milieu social d'origine et d'appartenance, la culture ouvrière, syndicale, les valeurs, les habitus des groupes sociaux chaque fois concernés, etc. C'est une notion à la fois très « locale » et constituée, articulée à partir de transversalités nombreuses.

Mais cette vision des choses reste trop simple, même si l'on introduit autant de différenciations, de minutie dans l'analyse et d'attention aux particularités que nécessaire. Vision trop simple ou trop transitive. Ce schéma en effet se trouve rapidement mis en déséquilibre. La notion de « culture populaire », dans sa mise en relation avec « culture scolaire », ne peut pas être dissociée de deux autres thématiques qui sont « éducation populaire » et « pédagogie populaire ». La thématique « éducation populaire » tire la problématique du côté d'un projet politique d'instruction du peuple dans une visée d'émancipation et de progrès social. « Pédagogie populaire » pose la question de la définition et de la transmission des savoirs scolaires pour des enfants issus des classes populaires.

ÉDUCATION POPULAIRE, PÉDAGOGIE POPULAIRE

La thématique de l'éducation populaire place la réflexion dans la double perspective historique et politique.

Dans son *Histoire de l'éducation populaire en France*¹, Antoine Léon indique :

« Vouloir éduquer les hommes du peuple, c'est d'abord pour les législateurs révolutionnaires les préparer à devenir des individus raisonnables, sensibles aux valeurs morales, mais aussi aptes à défendre les libertés récemment acquises, contribuer à fortifier

1. Paris, Nathan, 1983.

leurs capacités intellectuelles et à développer leurs compétences professionnelles »¹.

Le projet d'éducation populaire se déploie ainsi dès le début du XIX^e siècle dans trois directions : formation intellectuelle, formation morale et politique, formation professionnelle. Dans le premier cas, il s'agit de faire accéder le peuple aux connaissances savantes. La formation morale et politique s'organise autour de valeurs et de finalités générales : civisme patriotique, solidarité des travailleurs, morale socialiste révolutionnaire, etc. La formation professionnelle enfin est liée à l'idée de promotion sociale par l'amélioration des situations et se trouve renforcée au XX^e siècle par l'idée de formation permanente.

L'idée générale est celle d'une émancipation par l'instruction, mais par l'intermédiaire de relais, de médiations qui se mettent en place en dehors ou à côté de l'institution scolaire proprement dite.

Il faudrait donc reprendre une longue histoire et citer, pour l'essentiel, la Société pour l'instruction élémentaire, d'inspiration philanthropique, qui se crée dès 1815², et les Associations d'éducation populaire, reconnues d'utilité publique par la loi Guizot du 28 juin 1833 ; il s'agit d'alphabétiser, mais aussi d'apporter les rudiments du calcul ou les connaissances pratiques (mesures, comptabilité) requises pour des pratiques économiques et sociales montantes. Il faudrait citer aussi les patronages catholiques, avec les conférences de Frédéric Ozanam et la Société de Saint Vincent de Paul, 1836, et leur continuation à la fin du siècle avec les Cercles ouvriers catholiques d'Albert de Mun ou les Cercles d'études de Marc Sangnier. Il faudrait parler aussi du Conservatoire des arts et métiers conçu en 1794 comme moyen de vulgarisation des découvertes scientifiques et techniques, l'Association polytechnique qui ouvre en 1830 des cours de sciences appliquées s'adressant aux ouvriers, ou encore les Universités populaires qui se créent dans les

1. A. Léon, *op. cit.*, p. 9.

2. Cf. F. Jacquet-Francillon, *op. cit.*, p. 53 sq.

années 1880-1890 comme groupes de réflexion sur des objectifs de solidarité et d'études sociales.

Il ne faudrait pas oublier la Ligue de l'enseignement qui se constitue en 1866 avec Jean Macé : elle crée des mutualités scolaires, des patronages laïques, un réseau de Sociétés républicaines d'instruction qui donnent des cours du soir, des conférences ; elles sont plus de quatre mille à la fin du siècle et comptent environ huit cent mille membres. Et pour le *xx*^e siècle évoquer les mouvements d'éducation populaire qui se mettent en place au moment du Front populaire¹ et après la Libération².

L'ensemble de la période est travaillé par des tendances profondes : promouvoir et tenter de réaliser par l'instruction des idéaux de justice et de mieux être. Mais entre les modèles sous l'influence de la pensée « socialiste » et les structures d'éducation populaire encadrées par les milieux catholiques, on relèvera de profondes différences.

Pour les premiers, on soulignera les idées d'entraide entre les travailleurs, l'autonomie de la classe ouvrière par rapport aux autres classes sociales et ses possibilités d'auto-éducation dans la perspective de son émancipation politique. Pour les autres, il s'agit à l'origine d'actions de charité auprès des enfants pauvres et des orphelins pour leur donner une formation d'apprenti, puis d'amélioration économique et sociale des situations des individus sur la base à la fois de l'effort individuel, de l'entraide et de la réconciliation entre les classes sociales.

De façon générale, intégration sociale et moralisation des classes populaires vont de pair, y compris dans les milieux républicains et laïques. L'éducation primaire est le seul et véritable moyen d'élever à la dignité d'homme tous les individus de l'espèce humaine, mais sur le plan social et politique, l'instruction des classes laborieuses doit satisfaire à leurs besoins sans remettre en cause les hiérarchies

1. Les Auberges de Jeunesse – en fait antérieures puisque créées par Marc Sangnier, puis reprises sous une forme laïcisée dans la fédération Léo Lagrange, les Éclaireurs de France, les CEMEA, 1937, etc.

2. La Fédération des MJC, les Francs et Franches Camarades (Francas), l'UCPA, etc.

sociales. Cela est vrai des philanthropes du début de 1815¹, cela est encore vrai à la fin du siècle. La Bibliothèque des amis de l'Instruction du III^e arrondissement à Paris, fondée en décembre 1861, énonce dans ses statuts que les livres qui seront mis à la disposition du public populaire devront développer dans les foyers « les idées saines et les bons sentiments »².

L'idée de pédagogie populaire se situe dans le prolongement du projet de l'éducation populaire mais répond aussi à d'autres préoccupations et introduit des ruptures nouvelles.

Globalement, elle correspond au projet d'une école *du* peuple pour le peuple. Mais elle relève ensuite d'une préoccupation spécifique, consistant à reconnaître à la culture populaire des méthodes pédagogiques qui lui soient propres : ce principe introduit une rupture profonde dans la problématique, rupture politique et épistémologique que Jacques Rancière, évoquant la figure de Joseph Jacotot, résume en ces termes : « Partout on apprend à lire aux pauvres ; nulle part on ne leur enseigne qu'ils peuvent apprendre par eux-mêmes. »³ Dès lors, l'idée de pédagogie populaire peut viser chez les élèves une prise de conscience de soi comme sujets du savoir et comme sujets libres. Le projet d'émancipation par l'instruction se parachève dans celui d'une auto-émancipation. Aussi, sur le constat de la faillite de l'école et de l'échec scolaire des enfants d'origine populaire, renvoie-t-elle à une double attitude de dénonciation et de rénovation (mettre en place une école « nouvelle », ou plus radicalement « révolutionnaire »).

Dans son enquête de 1969-1974 auprès des familles de mineurs des houillères du Nord et des instituteurs qui accueillent leurs enfants, J. Testanière indique combien la question des programmes,

1. « L'originalité de la problématique scolaire des philanthropes de 1815 tient finalement à cette articulation d'un schéma moral universaliste avec un schéma politique différentialiste » (F. Jacquet-Francillon, *op. cit.*, p. 92).

2. Cf. Marie Pascale, « La bibliothèque des amis de l'Instruction du III^e arrondissement », *Les lieux de mémoire*, I. *La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. 323-351.

3. Jacques Rancière, « Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre », *Les sauvages dans la cité*, Seyssel, Champ Vallon, 1985, p. 43.

mal adaptés, rejoint celle de la discipline. Mais, si souvent les familles sont de « bonne volonté », reconnaissent qu'un diplôme, c'est « une assurance pour l'avenir », un « bagage » nécessaire à l'obtention d'un emploi, les enfants sont aussi « laissés à eux-mêmes », « mal suivis », « indisciplinés ». Les élèves « populaires » sont « plus durs à tenir », plus « énervés, remuants ». En fait, l'instituteur se heurte de la part des élèves à une « résistance inconsciente » contre l'action pédagogique ; le premier obstacle à surmonter est de « réussir leur acculturation » ; il faut les « conformer à l'ordre scolaire » ; ce qui apparaît, souligne Testanière, c'est que « l'école a peu de prise sur ces élèves »¹. Aussi « faut-il savoir les prendre ».

L'histoire nous apprend d'ailleurs que les enfants du peuple ont toujours été rebelles à la scolarisation et qu'une des premières difficultés, des lois Guizot jusqu'à l'école de Jules Ferry, fut tout simplement, petits paysans, fils d'ouvriers, de les faire venir à l'école. « L'école et le travail ne vont pas bien ensemble ». L'histoire nous montre aussi que lorsqu'ils acceptent l'obligation scolaire, c'est souvent avec le double désir de s'y soumettre le moins possible et de sortir de l'école le plus vite possible. « [Ils] sont conduits à utiliser toutes les ruses imaginables pour contester ou du moins contourner l'obligation scolaire. [...] Certains se font passer pour malades ; [...] d'autres s'arrangent pour arriver le plus en retard possible [ou] s'échappent sur le chemin de l'école. »²

Les contraintes de la scolarisation suscitent aussi les formes de la « résistance intérieure ». C'est à l'intérieur de l'école que les élèves apprennent en effet les formes canoniques du chahut, transmises de génération en génération³. Turbulents, inattentifs, insolents, bravant réprimandes et punitions, « n'est-ce pas la marque qu'il faut les soumettre avant de leur apprendre quelque chose »⁴.

1. Jacques Testanière, *Les enfants des milieux populaires et l'école*, op. cit., p. 126-130.

2. Cf. F. Jacquet-Francillon, op. cit., p. 196.

3. Cf. Patrick Boumard, Jean-François Marchat, *Chahuts*, Paris, Colin, 1993, et Eirick Prairat, *Éduquer et punir*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1994.

4. Réponse d'un instituteur de l'enquête. Cf. J. Testanière, op. cit., p. 127.

Aussi J. Testanière pouvait-il légitimement poser la question : une pédagogie populaire est-elle possible ? Quels obstacles devrait surmonter, quelles conditions devrait remplir une telle pédagogie ? Et l'école peut-elle reconnaître l'existence d'une culture du peuple¹ ?

CÉLESTIN FREINET : ÉCOLE MODERNE
ET PÉDAGOGIE POPULAIRE

Nous voudrions reprendre la question posée par Jacques Testanière et poursuivre sa réflexion en nous appuyant sur le projet de Célestin Freinet et l'expérience de l'*École moderne*. La pédagogie Freinet se constitue en effet dans un double mouvement i) de dénonciation et de rejet de l'école telle qu'elle fonctionne en France dans les années 1920, et ii) d'instauration des conditions d'une *autre* école qui sache prendre en compte les caractéristiques et les intérêts des élèves issus des classes populaires.

Chez Freinet, l'ouverture de l'école à la culture populaire passe en particulier par le mot d'ordre « plus de manuels » – expression qui fut d'abord le titre d'un article dans le journal *Clarté* en 1925 puis fut l'objet en 1928 d'une brochure, *Plus de manuels scolaires*².

Ce qui est dénoncé et rejeté, ce sont certaines formes ou caractéristiques de la culture scolaire : abstraite, scolastique, appauvrissante ; arrachant l'enfant à son milieu naturel ; surchargeant sa mémoire au mépris de l'expérience immédiate ; globalement, une école du remplissage, antinaturelle, substituant la mécanique (les mécanismes) à la vie³.

Mais ce discours de dénonciation se recoupe et s'adosse à une autre opposition, l'opposition de deux cultures : celle de la science (ou des pseudo-sciences) et des techniques, et celle qu'il appelle

1. Cf. op. cit., p. 26-31.

2. Cf. Luc Bruliard, Gerald Schlemminger, *Le mouvement Freinet : des origines aux années 1980*, Paris, L'Harmattan, 1996.

3. Cf., Célestin Freinet, *L'éducation du travail* [1947], *Œuvres pédagogiques*, t. 1, Paris, Le Seuil, 1994 ; *Les dits de Mathieu*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1959.

l' « ancestral humanisme », « la culture populaire d'autrefois », un certain « jeu original de l'intelligence humaine »¹. Cette « culture profonde » est celle que l'école doit retrouver, dont elle doit être le prolongement, dont elle doit réactiver et mettre en œuvre les principes et les orientations. C'est l'idée d'une culture intuitive, sensible, subjective, faisant fonds sur l'expérience de la vie, du milieu proche, l'action et les capacités des individus : celle du berger dans sa connaissance du climat ; du paysan dans sa connaissance des plantes et de leurs besoins ; du garagiste dans sa connaissance des pannes, son art du bricolage efficace, etc.² Il s'agit de penser une école, l'École moderne³, qui donnerait toute leur place à la volonté, l'initiative, l'imagination, l'expérience concrète de sujets actifs.

« Plus de manuels » signifie donc dans un second temps, asseoir l'école sur une autre culture, particulièrement, faire entrer dans l'école la culture populaire, i.e. celle du village, celle des familles, celle dans laquelle baignent les enfants depuis leur plus jeune âge. Cela est bien décrit par Élise Freinet, dans *Naissance d'une pédagogie populaire* : [il s'agissait pour nous] « d'aller chercher dans la vie du village, autour de l'école, les éléments de base de cette nouvelle éducation [...]. On allait chez le menuisier, chez le forgeron, chez le boulanger [...] »⁴. Les enfants observent, notent, rédigent des comptes rendus, des fiches, des textes pour le journal scolaire.

1. *L'éducation du travail*, op. cit., p. 40 et 73.

2. Cf. C. Freinet, *Les dits de Mathieu*, *L'éducation du travail*, passim.

3. Freinet a longtemps hésité sur l'appellation de « son » école. Les projets de renouvellement, voire de révolution de l'école sont florissants au début du siècle : « École nouvelle » (à partir du mouvement d'Éducation nouvelle, 1921), « École active » (Ferrer, 1922), « École du travail » (Kerschensteiner, Makarenko) ; dans le contexte du combat idéologique, et surtout dans des articles, Freinet a utilisé « École du prolétariat » (1924), ou « École du peuple » (1928). En fait, la qualification « moderne » signifie la volonté de rupture par rapport aux pratiques « anciennes » de l'école, et la rupture se manifeste dans les « techniques » pédagogiques : le mouvement s'est d'abord désigné à travers l'appellation « L'imprimerie à l'école » et il s'est structuré autour de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne) destiné à la diffusion des nouveaux outils pédagogiques. Cf. L. Bruliard, et G. Schlemminger, op. cit., p. 133.

4. Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1969, p. 28.

Cette orientation pédagogique trouve son aboutissement dans les BT, les *Bibliothèques de travail*, à partir de 1932. On connaît le principe des BT. Ce sont de petits fascicules, composés à l'initiative d'une classe, en collaboration parfois avec d'autres classes et conçus à partir des questions des enfants, des comptes rendus d'expérience, de recherches documentaires qui viennent compléter les connaissances acquises sur place. On veut conserver au savoir une forme vivante, garder quelque chose de la curiosité et de l'enquête initiales. Le postulat théorique implicite est celui de l'éducation nouvelle et des pédagogies actives : la connaissance se fonde sur l'expérience et l'activité du sujet. Dans la perspective de Freinet, c'est bâtir les apprentissages sur l'expérience du milieu, la culture immanente.

Si l'on examine la collection des premiers BT, les numéros correspondant à notre thème sont assez nombreux¹ : *Dans les alpages* (n° 4), *Les dunes de Gascogne* (n° 9), *Vendanges en Gascogne* (14), *Une usine métallurgique en Lorraine* (n° 57), *Les battages* (n° 73), *Dans la mine* (n° 150), etc. Examinons d'un peu plus près, le fascicule intitulé *Le gruyère* (n° 109, avril 1950) composé par une classe du Jura :

« Sans doute as-tu déjà savouré une délicieuse tranche de fromage de gruyère ? Tu as peut-être vu, dans les épiceries ou les fromageries, ces énormes meules grosses comme des roues de voiture [...]. Mais as-tu déjà pensé au travail qui est nécessaire pour transformer des quantités impressionnantes de lait en ces fromages de dimensions démesurées ? C'est ce travail que vont te faire connaître des enfants de Franche-Comté.

« Voici une fromagerie du Jura². N'est-ce pas qu'il est joli notre « chalet » avec son toit rouge, sa façade ocre jaune, ses fenêtres fleu-

1. 130 numéros parus en 1950. Interruption avec la guerre. Pas de régularité au début. À peu près bimensuel à la reprise en 1946. La publication existe toujours ; dans les années 1970, elle s'est complétée de BT2, pour les collèves et de BTJ pour les classes maternelles.

2. Environ le quart, pour les 150 premiers numéros. Un autre quart porte sur des études historiques, le reste se partage entre les sciences naturelles, la géographie, les techniques.

3. Ce passage du texte voisin avec une photographie du « chalet » où se fabrique le gruyère.

ries de géraniums en été. [...] C'est là que, soir et matin, les cultivateurs du village apportent leur lait dans des seaux, des bouilles ou des bidons. »

Première remarque : on est bien dans la culture proche de l'école, comme ce sera le cas quand on traitera de la mine, de l'usine métallurgique ou de la pêche.

Deuxième remarque : si l'on considère la façon dont le texte est rédigé, son style, sa rhétorique, on est dans l'usage scolaire de la langue. Les auteurs plantent le décor de façon à éveiller la curiosité des lecteurs, introduisent la description des techniques de fabrication du fromage, puis mettent le récit en action. On pensera bien sûr au *Tour de France par deux enfants*¹, de G. Bruno construit sur un mode de narration similaire. Au fil du voyage et dans le parcours des provinces françaises, le lecteur participe à cette même sorte de découverte instructive et cette même sorte de récit. On y trouvera d'ailleurs une situation similaire quand, au chapitre 36, Julien visite une fromagerie du Jura.

De nombreux autres livres ou manuels de la III^e République pourraient être évoqués qui confirment cette « forme », livres de lecture suivie comme *Pierre et Suzette*², choix de textes comme *La gerbe de l'écolier*³, ou encore *Francinet*⁴ de la même G. Bruno.

Ce dernier titre mérite une analyse plus attentive. L'ouvrage relate l'histoire d'un jeune garçon de famille pauvre, accueilli comme apprenti dans une manufacture de tissus et qui, grâce à ses qualités de sérieux, de courage, de réflexion, deviendra sous le regard protecteur du directeur de l'usine un « jeune ouvrier aussi instruit qu'intelligent et bon »⁵. Dans cette perspective, de même que *Le tour de France...* de G. Bruno signifie l'appropriation pro-

1. Paris, Belin, 1877. On se reportera utilement à l'étude de Jacques et Mona Ozouf, *Les lieux de mémoire*, I. *La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. 291-321.
2. F. Thomas, Paris, Bibliothèque d'éducation.
3. A. Dubois, Paris, Gedalpe Jeune, 1885.
4. Paris, Belin, 1870.
5. *Francinet*, op. cit., p. 360. Cf. également A. Vergnion, « La récompense », *Le Télémaque*, n° 14, 1998, p. 15-21.

gressive d'un territoire dont on déroule ressources et richesses pour susciter chez le jeune lecteur l'amour de la patrie, de même on trouve dans *Francinet* ou *Pierre et Suzette*, ou encore dans les BT, la mise en scène de métiers et leur apprentissage anticipé. *Pierre et Suzette* est à cet égard exemplaire dans l'enchaînement de ses chapitres : Pierre dans sa famille, Pierre écolier, Pierre apprenti, Pierre ouvrier..., où l'on voit que l'école assure la transition avec le monde du travail et donne aussi l'instruction qui permettra d'y réussir. Et si par contre, *Francinet* doit quitter l'école avant d'avoir achevé sa scolarité pour aider pécuniairement sa mère, les bienfaits de l'instruction lui arriveront par des cours du soir partagés avec la fille du directeur qui a remarqué ses bonnes dispositions.

Troisième remarque : dans ce dispositif, l'articulation entre culture scolaire et culture populaire passe par la mise en scène de métiers. Ces métiers sont les métiers du peuple : menuisier, boulanger, forgeron, mineur, ouvrier de la métallurgie ou du textile, à la fois proches (l'enfant en a déjà une connaissance de voisinage) et recomposés (dans les formes de l'écriture scolaire).

Quatrième remarque : il y aurait donc entre culture scolaire et culture populaire un double renvoi de reconnaissance et de réinscription, de décontextualisation et de recontextualisation ou de réécriture. Recomposition et recontextualisation qui s'effectuent dans l'espace de l'école, i.e. l'espace légitime.

Cela est très visible chez Célestin Freinet autour de la question de la langue. D'un côté le texte libre doit respecter la parole de l'enfant, doit lui ouvrir l'espace d'expression et de liberté que l'école lui refuse, mais d'un autre côté est toujours présent le souci de la langue correcte et, à l'horizon, le souci de la belle langue, de la langue littéraire : à preuve, le texte libre trouve son expression achevée dans le texte poétique¹.

1. Cf. sur ce point Pierre Clanché, *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidós/Centurion, 1988, et A. Vergnion, « Le texte libre dans la pédagogie Freinet », *Repères*, Paris, INRP, n° 23, 2001, p. 151-168.

Cinquième remarque : dans la visée d'une éducation populaire, l'école trouve ses assises et légitime ses finalités d'instruction dans la prise en compte et la ressaisie, dans les cadres qui lui sont propres, de la culture populaire, et dans ce mouvement de décadage et de recadrage, les enfants trouvent les voies de l'accès à la culture savante. Jacques et Mona Ozouf, dans le chapitre qu'ils ont consacré dans les *Lieux de mémoire au Tour de France par deux enfants*, notent : « De mêler ainsi les leçons de la vie et celle des livres, on gagne de ne jamais désapprendre. L'expérience vécue rectifie l'expérience intellectuelle. »¹ Ainsi savoirs scolaires et savoirs populaires exercent l'un sur l'autre une sorte de contrôle. C'est dans cet entre-deux que l'instruction ouvre la voie du progrès social.

Pour Jacques Rancière, commentant les thèses de Proudhon et de Raspail sur l'éducation du peuple, « la théorie de l'émancipation du pauvre se forme à la rencontre des espaces savants et des espaces populaires »².

Sixième remarque : si l'on accepte nos analyses précédentes, les modèles proposés par la pédagogie Freinet (la mise en scène des métiers) et les méthodes qui leur correspondent, éducation populaire et pédagogie populaire s'organisent autour de l'idée de « travail ». La pédagogie Freinet se veut en effet une pédagogie du travail, et l'école Freinet se revendique comme une « école du travail ».

Cette notion est pivotale³. Le travail est principe, en tant qu'il répond aux besoins d'activité de l'être humain, qu'il est créatif, productif, « joie vitale » ; qu'il est la mise en œuvre des capacités d'intelligence de la personne. Le travail est valeur en tant qu'il est source et moteur du progrès, voie de l'émancipation et de la solidarité. « La vraie fraternité, c'est la fraternité du travail »⁴. L'orientation générale du mouvement Freinet n'a sur ce point pas

1. *Les lieux de mémoire I*, op. cit., p. 294.

2. Jacques Rancière, « Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre », op. cit., p. 48.

3. Cf. en particulier, C. Freinet, *L'éducation du travail*, op. cit., p. 145 : « L'éducation trouvera son moteur essentiel dans le travail. »

4. C. Freinet, *L'éducation du travail*, op. cit., p. 263.

changé : dans un de ses textes plus récent, 1979, on peut lire : « L'éducation doit trouver son moteur essentiel dans le travail créateur, librement choisi et assumé. »¹

CONCLUSION

En nous arrêtant sur le cas de la pédagogie Freinet et des *Bibliothèques de travail*, nous avons voulu voir, dans ce cas privilégié, où la pédagogie préconisée veut aller aussi loin que possible dans la réduction des écarts entre les deux cultures, à quelles conditions une pédagogie populaire était possible.

Nous pouvons en distinguer cinq principales :

La réduction des écarts entre culture scolaire et culture populaire implique d'autres ruptures, fortes, à l'intérieur de l'institution : plus de manuels, plus de leçons, travail libre, classe coopérative – pour n'évoquer que les plus notables.

Culture scolaire et culture populaire sont l'objet d'un double englobement de ressaisie et de réinscription réciproques. C'est dans ce double renvoi que les deux sphères peuvent trouver la possibilité de leur rencontre, mais ce processus ne peut s'engager sans l'existence des médiations institutionnelles et pédagogiques qui en permettent la réalisation concrète et effective – tout ce que Freinet appelle les « techniques ».

La question de la légitimité (de la légitimation) n'est pas univoque : éducation populaire et pédagogie populaire trouvent leur légitimité de faire fonds sur la culture populaire (la culture populaire joue à la fois comme point de départ, « source vive » des apprentissages, et comme valeur), mais cette dernière doit aussi trouver ses formes de réinscription dans l'espace légitime de l'école.

1. *Perspectives d'éducation populaire*, collectif ICEM-Pédagogie Freinet, Paris, Maspero, 1979, p. 79.

Ainsi, dans la perspective de l'éducation populaire, la notion de culture populaire est moins une donnée ethnographique qu'un projet social et politique.

Enfin, la mise en relation dynamique des deux sphères est rendue possible, d'un côté par un système d'exclusions comme nous l'avons vu, et de l'autre côté par la circulation thématique de notions comme celles de « travail » et de « métier » (dans les exemples que nous avons rencontrés). Ces notions occupent une position architectonique dans l'organisation d'ensemble, et cela à trois niveaux : elles permettent l'articulation entre eux des différents niveaux thématiques ; elles ont une fonction discursive de régulation ; elles jouent comme valeurs (pédagogiques et politiques).

Il resterait à montrer que ces conditions générales se retrouvent dans des contextes sociohistoriques différents de celui que nous avons (encore que partiellement) analysé et qu'elles sont (relativement) solidaires.

Autorité, hospitalité

LAURENCE CORNU*

La crise de la culture scolaire serait-elle aussi une crise de l'autorité ?

Le fait qu'il y ait des élèves « en refus » relève bien du défi original de l'école, et reste inévitable, mais ce refus prend aujourd'hui des formes brutales, et certains professeurs éprouvent, dans l'isolement, le sentiment d'une lutte perdue. L'angoisse du débutant à l'heure de commencer semble s'accroître : non qu'il faille imaginer en faire totalement l'économie, mais au nom de quoi, au prix de quoi et pour quels effets, l'effort de ce métier dont l'« impossible » peut pourtant soutenir la passion ? Ces questions sont bien questions d'autorité – mais en quel sens ?

On constate la perte d'image de cette profession, le « déclin des institutions ». Bon. Mais que faire ? « Négocier » ? Cela n'institue pas.

D'autres veulent réinsuffler une bonne vieille foi républicaine (il n'y a qu'à !) et « restaurer » l'autorité. Le thème récemment revenu se monnaie ainsi : les enfants ne savent plus obéir, quant aux adultes, il leur faudrait « de nouveau » savoir commander et punir. Il n'y a là ni pensée attentive ni pratique efficiente. Ce discours du

* IUFM de Poitiers.

retour nous paraît manquer à la fois la nature de la crise et le véritable renouvellement de sens dont elle pourrait être l'occasion. Le rappel à l'ordre assorti d'intimidation est une « théorie-pratique » sommaire, déjà servie dans l'histoire, et en dépit d'annonces pieuses, il n'apporte aucune avancée dans les contradictions entre autorité et démocratie.

Si une crise nous met au défi de penser et d'agir autrement¹, on pourrait en « profiter » pour essayer de se déprendre de la « pensée » dichotomique, et de la matrice d'alternatives que l'on voit à l'œuvre dès qu'il s'agit de l'école : savoir contre éducation, passé ou avenir, purisme ou pédagogie, etc. Essayer, quant à l'autorité, de se tenir *ailleurs* que dans les jeux de miroir du moralisme et du sentimentalisme, hors du cycle complice des leçons et des apitoiements.

Mais cela engage toute la signification anthropologique et politique de l'éducation dans les temps d'aujourd'hui. Si l'on présuppose qu'éduquer des enfants, c'est les faire obéir et pouvoir les punir, et qu'à cela revient la notion d'autorité, tempérée selon tel auteur de quelque « sollicitude », faut-il encore sauver ce terme ? En effet, hors la polysémie repérable du terme², son sens répressif occulte un sens premier qui est d'assurer sereinement des conditions pour grandir et apprendre. Au point de se demander s'il n'est pas perdu d'avance de recourir encore à ce terme justement pour désigner et recueillir une pensée de ces conditions plutôt qu'une réaction crispée à leur mise en péril. Si l'on peut donc ici souhaiter garder quelque chose de la notion d'autorité, c'est à condition de reprendre son concept contre cette interprétation réactive et puni-

1. Nous revenons toujours à ce jugement de Hannah Arendt : « une crise est l'occasion de revenir aux choses mêmes », et elle « ne devient catastrophique que si nous y répondons par des idées toutes faites, c'est-à-dire par des préjugés. Non seulement une telle attitude rend la crise plus aiguë, mais encore elle nous fait passer à côté de cette expérience de la réalité et de cette occasion de réfléchir qu'elle fournit » (Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Paris, Folio, 1989, p. 225).

2. Cf. Gérard Mendel, *Une histoire de l'autorité*, Paris, La Découverte, 2003, p. 24.

tive. Mais si celle-ci impose son inflexion dans les usages, peut-être, ou même sans doute, vaudrait-il mieux chercher un autre terme, plutôt que d'être enrôlé sous ce vieil étendard.

Si la crise de la culture scolaire est aussi une crise de l'autorité, c'est donc en un tout autre sens, et sur une question plus inquiétante et radicale : de quoi sommes-nous *auctores*, *garants* ? Non pas : quelles sont ou devraient être nos « valeurs » ? (telles sont connues, énoncées, annoncées...). Mais sommes-nous *capables* de nous *porter garants*, aujourd'hui, de « quelque chose » de précieux dans l'école, quoi que nous proclamions : que *protégeons-nous* effectivement, dans ce que nous *faisons*¹, à la place où nous sommes ?

Que sommes nous capables d'*instituer* ?

Je poserai ceci que la conviction démocratique nous met au défi de penser l'institution, celle des enfants dans la culture, et celle qu'est l'école – celle-là plus hautement encore, donnant peut-être une vérité de quelques autres –, en termes d'*hospitalité*. L'autorité est une question de places, de place et d'élargissement, d'espace pour succéder et non de territoires à défendre. D'espace accueillant aux nouveaux, dans ce qui peut les *élargir*.

Ce propos s'accompagne de deux choix de « pratique théorique » : l'activité philosophique ici n'est pas d'histoire de la philosophie, ou de problématisation pérenne. Elle est d'interroger le présent avec quelques éclairages venus par exemple d'approches anthropologiques, historiques, psychologiques, pour penser ce qui nous arrive². Mais d'autre part, ce n'est pas comme savants, « experts » supposés ou observateurs extérieurs, que nous abordons

1. Et qui n'exclut pas du *dire*, mais comme parole, et actes de parole, plus que comme discours.

2. Il y a plusieurs années qu'un travail en ce sens a commencé. Jugé souvent « trop théorique » dans les instituts supposés voués à la pratique, et (trop) « pratique » dans les institutions consacrées à la théorie (contraste aussi déconcertant qu'est absurde cette nouvelle alternative), ce travail se déploie grâce à des initiatives – la revue *Télémaque*, des colloques à la Rochelle, Dijon, Cerisy, Lille, des programmes de recherche de l'INRP. Le présent colloque ouvre un haut lieu universitaire à cette approche philosophique : je remercie très vivement Denis Kambouchner et François Jaquet-Francillon de leur initiative, de leur réalisation – et de leur hospitalité.

ces questions : il faut admettre qu'elles nous « traversent », chacun, sujet curieux, connaissant et raisonnant, mais aussi chacun, sujet saisi, inquiet, cherchant à tisser sa part de temps.

« QU'EST-CE QUE L'AUTORITÉ ? »

Dans la place de professeurs de philosophie, nous avons souvent recours, pour parler de l'autorité, au texte d'Hannah Arendt intitulé « Qu'est-ce que l'autorité ? »¹, duquel sont souvent tirées trois ou quatre idées : l'autorité implique l'obéissance, elle exclut l'usage d'un pouvoir de coercition, elle n'a pas recours à la persuasion, elle suppose une hiérarchie. La transposition de cette définition en éducation se fait parfois ainsi : la hiérarchie serait le premier trait de cette situation qui relie l'enfant et l'adulte. L'obéissance en découle : l'enfant obéit (ou doit obéir) à l'adulte. L'exclusion de la persuasion permet d'invalider toute forme de justification, et dans le mouvement, on affirme, comme une évidence, qu'il n'y a dans l'exercice de l'autorité nul usage de pouvoir.

Un point décisif est acquis dans ce texte : il n'y a d'autorité que reconnue, le recours à la force (pour contraindre), ou à la discussion (pour persuader) signent bien sa disparition. Mais pour le reste d'un certain discours exploitant ce texte, qu'on me permette d'abord de dire en quoi il soulève toutes sortes de difficultés, ce qui veut dire non pas tant que ce texte fait problème, mais bien plutôt ce qu'on veut lui faire dire, et qu'Arendt ne dit pas, ni là, ni ailleurs.

N'y a-t-il vraiment pas de pouvoir dans l'autorité aujourd'hui prônée ? Pas de persuasion dans l'autorité exercée ? Comment passe-t-on alors de l'obéissance à la liberté ? De la « hiérarchie » à l'égalité ?

1. In *La crise de la culture*, Paris, Folio, 1989, p. 123.

Le pouvoir

S'il est vrai que l'on peut faire une distinction de principe entre obéir par contrainte, et obéir par obligation (comme le dit si vivement un chapitre fameux du *Contrat social*), s'il est incontestable qu'il y a autorité justement quand il n'y a ni contrainte physique, ni contestation, la question n'en subsiste pas moins de ce qui nous « meut » à obéir : même hors coercition, la définition de l'autorité comme « pouvoir de se faire obéir » pose la question de la nature de ce pouvoir. Quel en est le « point d'appui », le ressort ? Les psychologies de l'autorité sont le plus souvent des psychologies de la « dominance ». Elles associent l'obéissance à quelque impressionnabilité de l'enfant, quelque culpabilisation devant le père castrateur : même si ce n'est pas sous la contrainte réelle de sa force physique, obéir serait alors céder *devant* son pouvoir, sous la représentation de sa puissance menaçante. Certains discours, d'ailleurs, qui se réclament de cette définition de l'autorité comme étrangère au pouvoir, ne voient (curieusement) aucune incohérence à lui associer des moyens punitifs. Mais alors obéir n'est rien d'autre que, précisé-ment, se « soumettre à l'autorité » : prudente allégeance à une puissance, servitude avisée. Même si l'on distingue différentes figures¹ de l'autorité comme « pouvoir de se faire obéir », reste la question de l'efficacité de leur « puissance », et celle de la *justesse* de leur recours *dans une visée éducative*.

Dans l'expérience que chacun a de l'éducation scolaire, qui n'a eu celle (ponctuellement ou systématiquement) de l'intimidation et de la méfiance ? Qui n'en a pas un souvenir « cuisant » (conscient, imaginaire, préconscient..., comme on voudra) ? Était-ce la seule manière possible, et fut-elle éducative ?

1. Pour une typologie des ces figures, les références en philosophie politique et de l'éducation ne manquent pas : Max Weber (*Le savant et le politique*, Folio) ; Alexandre Kojève (*La notion de l'autorité*, Paris, NRF, 2004) ; Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation* (Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 2441, 1989)...

Si oui, alors on ne peut à la fois dire qu'il n'y a pas de pouvoir comme si c'était une évidence, et prôner ce pouvoir d'impressionner et de soumettre par la menace de la punition. (En outre il faut se demander : à quoi a-t-elle « éduqué » ?)

Mais pourquoi pas non ? Dans ce cas, sommes-nous véritablement capables en éducation de montrer et de *penser une autorité hors pouvoir, du moins hors le recours au pouvoir de menacer* ? Pour relever ce défi sans naïveté, contre nos représentations et à rebours de certains penchants pratiques¹, il faut alors reprendre la question au plan anthropologique : l'acceptation d'une loi pour l'humain se fait-elle seulement par le ressort de la peur ?

La persuasion

Du côté de la « persuasion », partisans et adversaires d'une autorité « traditionnelle » semblent s'entendre sur l'incompatibilité : pour les premiers, cette forme de l'autorité (qu'ils conçoivent comme la seule) suppose qu'on ne « discute » pas. Les adversaires prônent quant à eux, logiquement, la discussion d'égal à égal, et l'accord sur les règles communes, propres à la pratique démocratique de la « persuasion »².

On peut bien admettre en effet qu'il faille interroger la proposition contemporaine à tout présenter à un enfant sur le mode : « On va faire ça, d'accord ? » Mais s'il est bien vrai qu'une telle question, systématique, est un peu ridicule pour les petites choses, ou plutôt mal venue pour de grandes, s'il est sûr le « on » brouille en effet les places de décisions lorsqu'il occulte que « j'ai décidé que tu ferais ceci », la formule peut aussi témoigner du souci, maladroitement

1. On peut observer un retour récent, souvent ininterrogé, des punitions dans les pratiques scolaires.

2. La récusation de l'autorité traditionnelle, par les mouvements de pédagogie nouvelles a donné une belle... tradition, négligée ou caricaturée aujourd'hui.

formulé, mais non nécessairement absurde, en de petites ou de grandes occasions, de rechercher l'assentiment de l'enfant.

On peut bien admettre encore que lorsqu'il y a « négociation », comme le terme (sinon le modèle anglo-saxon) s'en répand, il n'y a pas autorité, mais transactions, là où justement il n'y aurait pas eu lieu de transiger. La « négociation » suppose d'ailleurs un rapport de forces, des jeux de pouvoir, en des places supposées équivalentes : il est alors exact que quelque chose *ne sonne pas juste* dans cette « égalité » de places, qui ne correspond pas à la situation éducative.

Mais il est aussi vérifiable que le refus annoncé de la « discussion » prête à confusion. Certes, d'un côté, l'autorité suppose qu'il y a de l'indiscutable par *principe*, et donc du « non-négociable ». La notion de persuasion, dans la mesure où elle supposerait discussion argumentée et compromis, est donc bien étrangère à l'autorité. Mais si l'autorité n'a lieu que *reconnue* (ce qui est un point décisif), et si l'on imagine qu'elle le soit autrement que dans l'intimidation, c'est dans des mots adressés qu'elle indique sa *raison* d'être. Bien que non discutée (au sens premier de persuasion), l'autorité peut devoir être présentée pour être acceptée, ce qui ferait intervenir, en un autre sens, la persuasion.

Il s'agit certainement d'éviter les pièges des justifications sans fin devant des enfants raisonnateurs. Mais il ne faudrait pas croire que l'autorité ne se « discute », et ne se « persuade » pas au point d'être sans paroles. L'autorité dans l'éducation suppose un *dire*, ce dont la mise à l'écart de la persuasion peut fort commodément entraîner l'économie en privilégiant le modèle de l'ordre militaire consistant à exiger d'obéir « sans discussion » : d'exécuter, sans chercher à comprendre. Ce n'est pas tant l'autorité qui est alors reconnue, que le pouvoir de celui qui commande, et commande de s'en tenir à l'ordre. Mais dans l'autre pensée de l'autorité en éducation, ce qui est *reconnu* est autre chose que le pouvoir du titulaire, l'absolutisation d'un ordre, ou les nécessités de la guerre : c'est ce que l'autorité désigne et protège comme valant la peine, c'est un interdit, une vérité, une valeur, un effort dont il s'agit de reconnaître le bien-fondé, de commencer à comprendre le sens, et pour lequel un

ordre (comme commandement ou comme organisation hiérarchisée) n'est en fin de compte qu'un moyen, et peut-être mauvais.

Si l'on privilégie la « reconnaissance » du « plus fort », c'est-à-dire de son pouvoir, ne serait-ce pas que l'on doute de la puissance de la vérité à être reconnue, ou de la capacité d'un être dans le temps de son enfance à la reconnaître, à moins qu'on ne redoute les conséquences inattendues de ces deux *puissances* porteuses d'émancipation ? L'autorité répressive manifeste cette crainte, et repose sur ce doute qui, comme préjugé, fait effet, au sens où il a des effets « autovérifiants ».

L'autorité se *signifie*, mais pas seulement (ni nécessairement) dans des symboles de pouvoir et des solennités sans répliques, mais dans des paroles adressées, et pas seulement comminatoires, des paroles qui disent le sens d'un espace habitable.

L'obéissance

Il est ainsi inévitable que dans l'éducation, se pose (d'une manière ou d'une autre) la question de l'acceptation par son ou ses « destinataires » d'une loi *signifiée* par quelqu'un qui est à une place particulière. Il s'agirait d'obéir, jusqu'à ce qu'on devienne capable d'obéir à cette loi supposée de raison. Ici, c'est, dans un discours courant, la référence kantienne qui fait relais. L'obéissance se justifierait par l'hétéronomie de l'enfant, et l'obligation en serait levée en même temps que la nécessité, avec l'accession à l'autonomie, capacité d'obéir par soi-même à cette loi. Mais on ne voit pas alors par quelle « mutation » le fait d'avoir subi de façon disciplinée l'autorité d'un autre « produirait » (de) l'autonomie.

Il y a là plusieurs questions – et à nouveau celle de l'intériorisation de la loi : admettons que l'enfant obéisse à l'éducateur en tant que représentant d'une raison qui s'exerce sous l'effet de cette volonté, rien n'est encore dit des voies concrètes de son acceptation par un être sensible balbutiant sa raison – sinon du côté de la peine de la punition. Il y a donc une dimension sensible dans cette moralisation supposée n'être à terme que de raison pure ? Mais

alors, là encore, n'y a-t-il que la peine comme ressort *sensible* de l'acceptation de la loi ? Si l'on peut tenir pour important que les actes de chacun ne contreviennent pas au principe universalisable de respect de l'autre, il y a peut-être plusieurs voies éducatives à la « moralisation », et d'abord même à la « discipline »¹.

Invoquera-t-on à ce point le caractère collectif de l'éducation à l'école ? Mais si c'est pour arguer des *nécessités* réelles ou supposées de la mise au pas, on n'est plus dans la moralisation au sens kantien. Dans cette vie collective, rien ne nous dit comment, là encore, on en vient à la *disposition d'esprit* qui fera reconnaître au futur citoyen, dans la loi commune, l'expression de la volonté générale ou de la raison partagée.

Mais, de plus, cette considération ne dit encore rien de la *liberté humaine d'agir dans le monde*², dont l'éducation est aussi gardienne, non comme dispensatrice d'ordres et de directives, mais sous de multiples formes inventives et attentives : comme présence, comme veille et bienveillance, comme perspicacité, saisie d'opportunité, réorientation, conseil sans doute, mais aussi encouragement, illustration, récit, exhortation, patience, confiance...

La capacité humaine et politique de commencer est autre chose que la pureté des intentions, l'émancipation est imprévisible, on l'apprend aussi de Kant. Celle de résister hante nos mémoires. On ne peut manquer de méditer le fait que l'habitude exclusive d'obéir entretient, promet, produit banalité et inertie : *incapacité* d'initiative. C'est cela aussi « éduquer après »³.

1. La discipline n'a-t-elle qu'une manière ? Kant, qui dans ce qu'on a ensuite intitulé les *Réflexions sur l'éducation*, distingue discipline, civilisation, culture et moralisation, s'est lui-même intéressé aux pédagogies les plus modernes et les plus audacieuses de son temps.

2. Ou encore : la tâche de « faire un citoyen » consiste-elle seulement en une moralisation ? Sur la critique de la liberté comme intérieure et rapportée à la volonté, et sa définition comme « inhérente à l'action », comme « fait démontrable », comme politique, nous nous référons à Hannah Arendt, « Qu'est-ce que la liberté ? », in *La crise de la culture*, Paris, Folio, 1989, p. 186, 193, 198, etc.

3. Au plan politique où elle situe son analyse, Hannah Arendt évoque « l'effondrement plus ou moins général, plus ou moins dramatique de toutes les autorités tradi-

HIÉRARCHIE ET ÉGALITÉ

Le discours dont nous suivons les difficultés retient enfin du texte mentionné la notion de hiérarchie. Il n'y a plus de hiérarchie dans l'égalité démocratique, mais cette hiérarchie caractériserait toujours l'autorité en éducation.

Ce à quoi l'on arrive alors, c'est simplement à radicaliser la contradiction entre hiérarchie et démocratie, et on ne voit pas là non plus comment, un beau jour, la supposée hiérarchie éducative entre adultes et enfants se résout en égalité.

Certes « l'égalisation » par la transmission du savoir permet apparemment de sortir de la difficulté : tant que les enfants en « savent moins », ils obéissent, et ils sont égaux en droit quand ils sont égaux en fait, en savoir. La source principale de l'autorité de l'enseignant serait son savoir. Il faudrait donc le respecter pour cela.

Mais cela est fallacieux : ce qui fait l'autorité dans la relation entre adulte et enfant, entre professeur et élève, c'est pas seulement ou pas exactement le savoir. Sans doute vaut-il mieux que les enseignants soient comme on dit « compétents ». La compétence est un critère raisonnable de recrutement¹. En classe, elle peut permettre d'intéresser, de « mobiliser », induire un transfert « positif » – ou négatif du fait de contextes sociaux, de situations familiales ou personnelles : plus que le savoir, c'est l'aura positive ou négative du supposé savoir, ou du supposé savant, qui fait ressort psychologique. Mais dans le principe, ce n'est pas le savoir par lui-même qui donne la légitimité de l'autorité.

tionnelles », ce dont « le totalitarisme était le mieux fait pour tirer parti ». Or cet effondrement ayant eu lieu, rien ne dit qu'une restauration soit possible d'une part, et d'autre part qu'elle soit le rempart adéquat contre le ou les totalitarismes (« Qu'est-ce que l'autorité ? », *op. cit.*, p. 122).

1. Mais le problème, récurrent, de la définition des épreuves « professionnelles » des concours de recrutement de professeurs témoigne de ce qu'elle ne « suffit » pas. Et la légitimation de la pédagogie en termes de savoir – de compétence supplémentaire – ne répond pas à la question, mais ne fait que la déplacer.

Ce qui fait reconnaître l'autorité d'un professeur, ce qui le légitime et le rend crédible dans ce qu'il exige de l'autre, ce n'est pas seulement qu'il en « sache » « plus », c'est qu'il se porte garant de ce que l'élève apprend aussi quelque chose. Ce n'est pas l'inégalité de savoir en elle-même (et l'inégalité de pouvoir qu'elle entraîne, avec fascination ou découragement associés), et ce n'est pas la hiérarchie de supposée respectabilité qu'elle impliquerait : c'est le monde que le professeur ouvre et met à portée de ses élèves.

Quelqu'un de très savant pourrait ne pas s'intéresser au problème, et un non « expert » peut (réellement et légitimement) avoir l'autorité d'inspirer le goût d'une connaissance ou le désir d'une action, et ceux d'en engager l'effort. Le maître ignorant est exigeant¹. Un passant, un inconnu, mendiant, peut faire don de Shakespeare².

Une supériorité n'engendre en droit aucune obligation pour autrui. Même si son titulaire dispose d'un « plus » (de savoir, de force...), l'autorité n'est pas une supériorité : c'est une responsabilité.

Question de places : non de comparaison quantitative et de classement hiérarchique sur ce critère, mais de différence qualitative de situation.

Et question d'acceptation de la place et de sa charge, c'est-à-dire de ce qu'impose la place de titulaire dans l'éducation : un usage de la différence de pouvoir en vue d'accroître celui du destinataire.

Ainsi que faire et que penser de certaines inégalités (par exemple de savoir, et par exemple entre adultes et enfants) ? Contredisent-

1. Comme le montre Jacques Rancière, à propos de Jacotot, dans *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

2. Dans son film *Looking for Richard*, Al Pacino demande à divers « témoins » de parler de l'œuvre de Shakespeare. Entre plusieurs scènes jouées, plusieurs spécialistes éclairent le texte et le drame par de subtiles et très éclairantes interprétations. Mais on retient aussi, placé en début de film, le bref témoignage d'un passant « anonyme », à l'allure de SDF. Et ce sont ces mots d'un inconnu, qui n'a ni statut, ni titre, ni « expertise », qui nous appellent vers Shakespeare, et qui soutiennent au bout du compte les approches savantes. Ces mots directs d'un homme qui dit pouvoir connaître et ressentir ses propres émotions grâce à la forme que les phrases de Shakespeare leur donnent, ces mots se portent garants, de la façon la plus convaincante, de ce qu'il vaut la peine de chercher, d'éprouver, et de savoir.

elles la démocratie ? À quelles conditions ne la contredisent-elles pas ?

Le problème de l'acceptation ou de la délimitation des inégalités est bien celui qui trouve, de Montesquieu à Condorcet ou à Rawls¹, son critère dans la manière dont ces inégalités « servent » l'égalité et la liberté de tous. Dans une éducation démocratique, il s'agit d'une visée émancipatrice, non en vue de maintenir un pouvoir sur autrui, mais précisément en vue de ce qu'il ne s'en installe pas.

La supposée contradiction entre démocratie et hiérarchie se « résout » donc ainsi : *L'autorité éducative en démocratie ne suppose pas une hiérarchie mais une différence de places. C'est l'usage d'une éventuelle inégalité, en vue d'une émancipation, qui permet de concilier égalité démocratique et différence de places. C'est l'acceptation de cet usage qui « fait » l'autorité, et non le savoir même.*

L'autorité comme « responsabilité du monde »

À vrai dire, il est commode dans la référence à Hannah Arendt de faire valoir que son audace dans la pensée du politique ne l'a pas empêchée de soutenir des positions « conservatrices » en pédagogie.

Mais, sans engager là dessus une longue discussion², dans le texte mentionné, juste avant le passage considéré, elle prend la précaution de préciser que la définition qu'elle va donner ne concerne

1. Cf. Montesquieu, *De l'esprit des lois*, première partie, livre V, chap. III, par exemple : « Ce que c'est que l'amour de la république dans la démocratie » ; Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, par exemple : Premier mémoire, Paris, Garnier-Flammarion, 1994, p. 62. Et bien sûr, J. Rawls, *Théorie de la justice*, trad. Catherine Audard, Paris, Points, Le Seuil, 1997.

2. Par exemple elle-même précise : « d'un conservatisme pris au sens de conservation » (« La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, op. cit., p. 246) – tout comme nous parlons d'un conservatoire des arts...

pas du tout « l'autorité en général »¹. Elle dit bien n'aborder à ce moment qu'une forme d'autorité : la forme politique et historiquement située de la tradition romaine.

Lorsque Hannah Arendt aborde la question de l'éducation, le terme de hiérarchie n'apparaît pas, mais bien un autre : l'autorité, dit elle, est la « forme » que prend « dans de cas de l'éducation, la responsabilité du monde »². Répondre du monde : s'en porter garant.

La responsabilité de l'éducation est en réalité double : elle est du monde, mais pas seulement. Ou bien étant du monde elle n'est pas seulement de son passé, mais, dans les temps présents, de son advenir.

Pourquoi de l'autorité plutôt que pas ? De la nécessité de l'éducation, et de la raison d'être de l'autorité dans ce cas, Hannah Arendt fait une analyse qui est inséparablement anthropologique, historique et politique, inséparablement liée à une idée de l'humain comme promesse de liberté, et à une attention à l'histoire politique moderne des révolutions, et à l'histoire contemporaine des sombres temps.

La raison d'être de l'autorité dans l'éducation, alors même que la démocratie l'a invalidée comme modèle politique, c'est une responsabilité comme présence aux conséquences d'un événement : celui de la naissance. *L'« essence de l'éducation », et donc celle de l'autorité dans l'éducation, c'est la natalité*, parce que l'événement de cette arrivée de nouveaux venus révèle deux fragilités : celle du passé et celle de l'avenir. Et telle est la *double responsabilité* de l'éducation. La première est de répondre du passé, de dire aux nouveaux venus : « voici notre monde », avant que d'ignorance, en toute innocence barbare, ils n'en détruisent ce qui est précieux,

1. « Qu'est ce que l'autorité ? », op. cit., p. 122. Arendt ne cherche pas à définir « l'essence de "l'autorité en général" » : « L'autorité que nous aurions perdue n'est pas... l'autorité en général, mais plutôt une forme spécifique d'autorité, qui a eu cours à travers tout le monde occidental. C'est pourquoi je propose de reconsidérer ce que l'autorité a été historiquement... »

2. « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, op. cit., p. 243.

d'humanité. Mais le fait de la naissance, c'est aussi la chance fragile, la nouveauté et la pluralité de ces nouveaux qu'il faut protéger, faire grandir, « augmenter » : l'autorité est bien *ce qui augmente*, grandit le « mineur » jusqu'à ce qu'il puisse être à même de se trouver « majeur », plus grand, assez grand pour *répondre de lui-même*. Elle est bien ce qui garantit et « augmente la création »¹, mais dans cette situation bien différente de l'autorité romaine tournée seulement vers le passé, il s'agit des créations d'autrefois comme des commencements naissants, en commun danger d'être détruits. Non seulement elle se distingue, mais elle s'oppose là au règne de la force : elle *s'interpose pour protéger le fragile*, et qui est aussi la promesse démocratique. L'autorité dans cette éducation est responsabilité de la capacité humaine de commencer.

L'autorité c'est donc bien et d'abord un « se porter garant ». De quoi ? Avec quelles raisons d'être ? Hannah Arendt le dit assez.

Mais avec quelles formes de reconnaissance ? Cette question nous engage à revenir sur certains des enjeux précédents : il s'agit de la structure du rapport d'autorité, et de son exercice, et du nom au nom duquel elle s'avance.

S'il n'y a ni hiérarchie, ni égalité, comment comprendre la structure de la relation d'autorité *dans l'éducation* ?

Quant à son exercice, sommes-nous capables de penser et de tenter une autorité hors pouvoir ?

Au nom de quoi se présente-t-elle ?

Nous soutiendrons (et pas nécessairement par provocation) non seulement qu'il n'y a pas de contradiction entre démocratie et autorité, mais qu'une autorité (non « traditionnelle ») est ce dont a besoin la démocratie : mais une autorité pensée comme un « se porter garant » de la fragile liberté, d'une fraternité ouverte, comme un « tenir parole » de la promesse Égalité. Une autorité dont la structure et l'exercice n'ont en effet ni les priorités, ni le style, ni les effets

1. Autorité et augmentation ont, on le sait, même étymologie. Sur cette « augmentation de la création » (interprétée ici dans un autre contexte), cf. Émile Benveniste, *Le vocabulaire des institutions européennes*, Paris, Éd. de Minuit, 2001, t. II, p. 148.

du modèle autoritaire qui prétend en monopoliser le sens, parce qu'elles n'ont pas la même « finalité ». Une autorité qui est une forme de responsabilité, et qui est *à inventer comme hospitalité*.

La structure : une question d'institution symbolique

Si l'on récuse la notion de hiérarchie, comment peut-on encore parler d'autorité ? Si l'on n'a pas égalité, comment peut-on parler de démocratie ? Telles étaient les questions. Or on a annoncé un rapport, mais non d'égalité, mais pas davantage de hiérarchie, un rapport de places dissymétriques, irréductibles. Mais pourquoi ?

On dit beaucoup aujourd'hui qu'« on » a perdu repères et limites, d'où la crise : sans doute. Dire que l'autorité est affaire de *limites*, qu'il y a là un enjeu préoccupant, c'est ce qu'une approche anthropologique peut aider à mieux comprendre, tout en éclairant la dissymétrie annoncée.

Un rapport entre parents et enfants, entre enseignants et élèves : ce rapport est d'abord temporel : les uns sont nés avant les autres, places irréversibles. Il est aussi temporaire : les parents furent enfants, ils sont venus à une place pour eux nouvelle ; l'éducation a un terme, et les nouveaux, à leur tour, pourront changer de place, accepter ou non la charge. Antériorité et passation dans des places. Pourquoi ces places ? Pour succéder.

Comment peut-il y avoir des successeurs ? Problème humain pour lequel l'humanité « invente » dans toute culture, des « structures élémentaires » : les successeurs sont des héritiers nommés et reliés, venir au monde est question d'institution symbolique.

Diverses anthropologies peuvent être en discussion ou même en polémique sur bien des points, comme l'anthropologie structurale ou la psychanalyse. Mais elles se rencontrent sur ceci : qu'il y ait des vivants humains « ensuite », sujets individuels ou collectifs, cela « tient » à ce qu'il y a des structures de places, qui impliquent du langage et des interdits. Dans le foisonnement des cultures, y en aurait-il d'universels ? Deux interdits sont qualifiés de « fondamentaux » : celui du meurtre et celui de l'inceste, et on peut le

comprendre, en ce qu'ils protègent la coexistence dans l'espace, et la continuation dans le temps. Nécessaires, ils « suffisent » à faire reconnaître l'humanité, en ce qu'ils font coupure à des collusions confusionnelles, et que cette séparation d'une part se métaphorise ensuite en de multiples gestes symboliques, et d'autre part ouvre au sujet interdit – protégé de trop de présence, le champ des représentations.

Les deux interdits sont des limites posées à la démesure polymorphe du désir humain, signifiées au nouveau venu *inter homines*. Mais ils limitent aussi, sinon d'abord, les pulsions que la venue des nouveaux peut éveiller chez leurs prédécesseurs. Instituant symboliquement un sujet comme tel, ils le projettent dans la fonction symbolique.

Que les structures élémentaires varient, les modes d'inscriptions, parfois même les conditions d'application des interdits, il n'en reste pas moins que l'humain est *universellement* institué dans des interdits qui font structure, garants d'intégrité psychique, de vitalité sociale, de métaphorisation – de culture : d'humanité tissée de filiation, d'alliance et de récit.

Le nom relie, accueille et annonce un « sujet » dans la loi et le langage, les interdits protègent l'espace d'une place, et projettent dans les « signifiants » : noyau universel de l'humain, dont l'infraction fait inhumanité, et auquel l'inhumain fait toujours infraction. Voilà de quoi il s'agit de se porter garant : il ne s'agit pas là de l'essence abstraite de l'autorité en général, mais d'un universel anthropologique. L'autorité dans l'éducation, rapportée à cet universel concret, trouverait alors son principe non pas dans le pouvoir de se faire obéir, mais dans la nécessité de signifier les interdits humanisants, indissociables de la reconnaissance d'une structure commune, dans un « dispositif » de places dissymétriques garant d'humanité.

« Signifier » ces interdits, c'est en faire une structure commune, c'est-à-dire mettre cette structure « en acte ». Alors ils se traduisent, s'interprètent, se métaphorisent diversement, et on entre dans la diversité des cultures et leur histoire : il y a mille manières de le faire.

Comment la donne démocratique intervient-elle dans cette donne d'humanité ? En excluant certaines manières, en en visant d'autres, et à coup sûr en mettant en crise les modalités garanties par la tradition.

Hannah Arendt montre l'incidence des révolutions politiques sur les approches pédagogiques. On peut maintenant ajouter, dans une libre fidélité : comme renversement des places privilégiées, comme réclamation de places égales, la passion démocratique a pu, en contestant l'ordre hiérarchique, ébranler en même temps que l'interprétation traditionnelle de ces places, leur principe, et la conviction selon laquelle elles étaient nécessaires.

Institution symbolique de l'humain : faute d'en répondre, nous sommes aujourd'hui livrés à la violence du réel¹. Le symbolique ou la folie². Là est sans doute l'aspect le plus préoccupant de la crise. Mais c'est justement ce qui fait que les « nouveaux », en dérive, appellent, avant toute « moralisation », et plutôt qu'un arsenal disciplinaire punitif, une réinstitution qui les reconnaisse, et les soutienne³ dans ces limites symboliques, afin qu'ils puissent accéder à d'autres symbolisations. Il est *en effet* décisif d'instituer symboliquement les « nouveaux » dans un nom, dans le fil et la finitude d'une généalogie, conditions et bases d'une possible coexistence dans l'espace et dans le temps.

Mais outre le symbolique et le réel, il y a l'imaginaire. Et en posant la question : « peut-il y avoir des successeurs qui ne soient pas nécessairement astreints à l'allégeance (des élèves qui ne soient pas des disciples, etc.) ? », la démocratie, et cette fois c'est une chance, interroge là une manière d'instituer, un imaginaire de

1. C'est à certains égards ce que remarque Gérard Mendel, *op. cit.* Sur la fécondité des trois concepts lacaniens de réel, symbolique et imaginaire, particulièrement dans la clinique auprès d'adolescents, cf. Philippe Garnier, conférence non publiée, « Le réel, le symbolique, l'imaginaire », prononcée dans le séminaire 2001 des *Champs psychanalytiques*.

2. C'est aussi le sens de l'ensemble des travaux de Pierre Legendre.

3. Sur cette notion, on peut se référer aux travaux de Winnicott, ou de Didier Anzieu (*Du moi-peau au moi pensant*, Paris, Dunod, 1997).

l'institution, un pli de méfiance. La question à laquelle elle nous invite alors est de savoir si nous sommes capables d'imaginer autre chose en place de garant que l'imaginaire *patriarcal*, et que la marque de ce pli : non bien sûr, qu'il ne faille pas des pères, métaphore vitale – mais autrement, comme beaucoup le souhaitent, et le prouvent.

La structure hiérarchique, qui évoque une structure pyramidale, une obéissance inconditionnelle, une révérence et une référence, ainsi qu'un chef unique comme garant de l'absolu de l'ordre, cette structure est à la fois une forme qui a (ou qui a eu) sa force, et *un imaginaire de l'exercice d'autorité*. La démocratie nous met dans la situation, la nécessité d'en inventer d'autres.

Pas d'incompatibilité de principe entre démocratie et institution symbolique appelant des garants. On peut bien voir que si la hiérarchie est en effet incompatible avec l'égalité, l'institution symbolique comme distribution et comme règle de passation de places peut fort bien se métaphoriser dans des institutions politiques inspirées d'une déclaration d'égalité : à son tour quelqu'un peut parvenir à une place, à une charge, même et surtout s'il n'y a pas de places réservées – principe républicain de conditions égalitaires d'accession aux responsabilités. Reste, du côté des « mœurs », ou des « représentations », des « pratiques », le problème de l'usage émancipateur des inégalités.

L'imaginaire pyramidal n'est pas le seul possible. Cela est illustré dans une loi positive, qui réussit à concilier loi symbolique et égalité civile entre homme et femme, comme père et mère : les titulaires de l'autorité ne sont plus dans la famille « un seul », et ils sont à égalité. Dans le Code civil, depuis 1970, il est question de l'« autorité parentale », en lieu et place de la « puissance paternelle ». On peut y saluer l'invitation à distinguer l'autorité de la puissance. Ce qui est tout aussi remarquable est que l'autorité s'exerce « ensemble », qu'elle est confiée indivisiblement à « deux » (« le contraire de un »)¹, elle est le nom d'une responsabilité com-

1. Eri de Luca, *Le contraire de un*, Paris, Gallimard, 2004, trad. par Danièle Valin.

mune des parents. Bien loin d'absurdes rivalités, elle *presuppose* entre eux une confiance¹. De ne plus être pyramidale ne l'empêche nullement de pouvoir et devoir être exercée, mais autrement, en commun, à *égalité entre parents*, leur imposant en quelque sorte entre eux des délibérations toutes démocratiques.

Elle pourrait, constatons ou rêvons, ne plus être « alternative », ou concurrentielle entre parents et professeurs, entre diverses charges ou instances : être un objet de préoccupation partagée et de visée commune, « dans l'intérêt de l'enfant ».

Non seulement il n'y a pas incompatibilité, mais il y a déjà invention sociale, juridique. De plus il y a peut-être même une vérité démocratique de l'institution symbolique, si la liberté politique accomplit la « natalité », comme promesse, comme *pluralité* : c'est là la chance pour les « nouveaux » d'une succession reliée mais non astreinte à la répétition du même du passé.

Les *raisons d'être* de l'éducation comme responsabilité dans le monde moderne rejoindraient alors d'autant plus les « raisons d'être » de l'institution symbolique de l'humanité, qu'après la désaffection des Humanités, l'épuisement des discours humanistes, alors même qu'une inhumanité inouïe a fait irruption, l'enjeu est bien celui de *formes – « nouvelles ou anciennes », immémoriales et inédites, d'humanisation*.

Autorité, hospitalité : aux places de garants, l'invitation démocratique est de faire de la place : veiller à ce que la demeure soit habitable et accueillante aux nouveaux sous sa loi.

Si ce dont il s'agit de se porter garant, ce n'est plus d'un ordre de pouvoir incontesté, mais des conditions symboliques d'un espace et d'un temps habitables par tous, sommes-nous capables de trouver une manière nouvelle et appropriée de le *signifier* ?

Sommes-nous véritablement capables en éducation de penser une autorité *hors exercice d'un pouvoir d'intimidation sur autrui* ?

1. Cf. Gérard Cornu, *Droit civil*, t. 2 : *La famille*, chapitre consacré à l'autorité parentale, Paris, Éd. Monchrestien, 8^e éd., 2003.

EXERCICE DE L'AUTORITÉ,
EXERCICE DE LA CONFIANCE

L'exercice est décisif, révélateur. C'est dans la qualité de la relation présente que l'autorité rend sensible le rapport de préséance ou de reconnaissance qu'elle déclare. *Les interdits sont signifiés par la façon dont les êtres déjà là occupent leur propre place.* Deux traits de cette autorité garante qui fait grandir sont susceptibles de montrer un exercice probant, crédible, et éducatif : assurer ce qui fait cadre, et faire confiance.

Un cadre

Assurer ce qui fait cadre, qui fait limite, semble être un thème commun entre l'autorité « traditionnelle » et celle que nous décrivons. Mais si le « se porter garant du cadre » est bien, anthropologiquement, et démocratiquement de *limiter la toute-puissance*, et si d'autre part on peut convenir sans difficulté que nous sommes confrontés à un « monde sans limites » (qui n'est donc plus vraiment monde), il y a très clairement des différences décisives de visées et de pratiques :

Assurer un cadre, c'est empêcher un chaos, mais non nécessairement un désordre inventif, c'est chercher les conditions d'une réalisation à venir, et non pas imposer un ordre immuable et des règlements immobiles : c'est chercher un « contenant », plutôt qu'un contrôle, étayer ce qui fait contenance aux archaïsmes, aux émotions, aux fusions, assurer ce qui tient, et qui sépare.

C'est donc non pas déterminer le détail des conduites par des ordres et des directives, mais déterminer ce qui doit l'être pour qu'il y ait du vivant, de la parole inattendue, de l'initiative, de l'indéterminé, de la relation, *dans la relation*, dès les relations pre-

mières. Le cadre est une forme – qui sollicite de ses garants d'être fermes et non formalistes¹.

Limiter c'est ménager ce qui sépare. On peut en donner une autre métaphore architecturale que celle de la pyramide qui n'évoque que des niveaux verticaux dans une masse indistincte. La maison est-elle habitable, hospitalière ? Assurément il faut des murs solides, mais encore des pièces à vivre, des chambres à soi, des portes, des fenêtres. De la circulation (de la lumière, de l'ombre aussi), de l'air respirable ; des lieux d'usage commun, et d'autres *sans intrusion*, d'autres inviolés, réservés, secrets : symbolisation spatiale concrète des interdits *protecteurs*. Le cadre est spatial et temporel, à la fois réel et symbolisé, signifié dans des dispositions qui ont un sens et des effets : son espace et son temps, lui aussi limité, séparent et relie, aménagent l'espace, ménagent ou non du temps, font ou non de la place.

Assurément l'hospitalité suppose quelque autorité² : tout n'est pas permis – et tout n'est pas affaire de besoin à combler. Mais : accueillons-nous vraiment ? Dans les établissements, dans les salles de classe y a-t-il assez de chaises, et de la place, de la bienvenue ? Et dehors, et demain ? Par quoi commence-t-on sur le seuil, et comment se fait le départ, en quoi consiste la sortie ? Il y a ici à mener (à reconnaître, à continuer) toute une pédagogie attentive à la symbolique et aux effets des lieux et des objets scolaires.

Question de *registre sensible sur lequel on table* : il faut une expérience, et dans la relation d'autorité elle est bien dans *la voix et*

1. C'est ainsi que le psychiatre et psychanalyste Pierre Mâle, cité par G. Mendel, a répondu à la question « Doit-on faire preuve d'autorité dans l'éducation des enfants et des adolescents ? » : « La fermeté oui. L'autorité non », *op. cit.*, p. 18. Il s'agit moins de prendre ce point de vue comme celui d'un expert qui « ferait autorité », mais comme vérification partageable de ce que la fermeté n'est pas assimilable à l'attitude répressive sous-entendue couramment dans le « faire preuve d'autorité ». Si l'autorité est un se porter garant et non une réaction, alors les « preuves » sont tout autres que le rappel.

2. Cf. Anne Dufourmantelle invite Derrida à répondre *De l'hospitalité*, Paris, Calmann-Lévy, 2002. Et notre commentaire, L. Cornu, « Espace du monde, lieux de citoyenneté, liens d'hospitalité », in *Citoyen du monde*, sous la dir. de Hubert Vincent (Actes du colloque de Lille), Paris, L'Harmattan, 2003.

le regard, question de ton, et de présence. Mais plutôt que recourir à l'inquiétante intimidation comme registre sensible, elle est de tabler sur l'exercice protecteur des interdits, plutôt que sur la menace des représailles si...¹ : voix qui inspire le sentiment de sûreté, regard qui veille plutôt que de surveiller. Fermeté qui sait attendre que les forces viennent à l'autre de savoir se limiter : pari pour une chance de constitution *responsabilisante et non pas culpabilisante* du « surmoi », pari d'inscrire la capacité de promesse dans l'expérience de la parole tenue plutôt que dans celle de la douleur infligée².

Question alors de réalisme prévoyant, ou encore de dispositions et de dispositifs.

Dispositions : le cadre astreint d'abord celui qui est en charge. Par exemple, dans la métaphorisation du premier interdit : celui qui « sait » n'honore une place d'autorité (de responsabilité) que s'il n'utilise pas son savoir, qui est un pouvoir, pour nier l'autre en l'humiliant, et plus même : que s'il use de ce « savoir » (ou plutôt de ce rapport au savoir) pour grandir l'autre. Ce qui est *transmis* alors n'est pas tant « le Savoir » « détenu » (!), qu'une relation à ce savoir, c'est-à-dire à des objets communs de connaissance, dans une adresse à des sujets, parlant, pensant. Art de recevoir, *cette disposition éthique sensible invite à une disposition d'esprit*.

Ce qui « opère » ici est à la fois d'amorce sensible et de logique : dans l'expérience effective, le caractère protecteur de l'interdit

1. On peut remarquer une difficulté courante à interdire sans menacer, comme s'il devenait difficile de simplement énoncer l'interdit. La propension à « punir » avant même d'avoir été en mesure de dire simplement ce qu'on interdit et pourquoi signale souvent le sentiment de ne pas être en mesure d'empêcher ce qu'il s'agit d'interdire, et traduit parfois le fait de ne pas en avoir une idée claire.

2. Même dans ce moment de la réponse nécessaire aux « infractions », la question est de savoir si l'on parie sur une intimidation culpabilisante, ou sur une responsabilisation. L'autorité qui vise le devenir responsable a besoin de faire *rencontrer une conséquence*, qui peut être pénible, mais dont la rudesse est avant tout logique : être responsable c'est veiller aux conséquences. D'où l'importance de la sanction du réel (si l'on fait ceci, il s'en suit cela), et l'importance de la réparation, etc. En outre toutes les transgressions ne sont pas équivalentes, n'ont pas le même sens.

s'actualise, s'expérimente dans une dimension sensible d'abord hospitalière, et c'est par cette manière de le rendre concret qu'on se donne une chance de le faire comprendre, et de pouvoir le rappeler selon son sens, et alors de pouvoir l'exiger : *universalisation sensible et intelligible de cet universel concret*.

Il s'agit pour nous, d'abord, d'être *conséquents* : par exemple l'éducation à une civilité nécessaire, suppose, en place de garants, d'être en mesure d'empêcher des agressions quotidiennes et ceci comme condition, comme expérience du « respect » tant réclamé, comme expérience de moralisation, précédant logiquement toute réprobation moralisatrice. Comment assurer ce qui peut faire cadre protecteur aujourd'hui ? Cela est aujourd'hui une question majeure, *politique* : non pas affaire de mise en cause de quelque bouc émissaire, mais affaire de responsabilité à prendre en charge, en commun, face à un échec social.

Question alors aussi de dispositifs¹, en quoi le cadre peut pour une part se traduire, dispositifs supposant la connaissance prévoyante des conditions dans lesquelles le même être « casse la baraque » ou accepte d'entrer.

« Vous qui entrez... » Que peuvent-ils espérer ?

La difficulté, la nôtre, aujourd'hui est celle de protéger l'espace vide et l'indétermination de ces places dans un « système » où toutes les fonctions sont prévues, et les places déjà prises. Comment ne pas entendre encore l'avertissement de Hannah Arendt : celle d'un abandon possible, de notre part².

Faire confiance

L'opposition récurrente entre attitude intraitable et démission permissive désigne bien quelques égarements réels, mais l'autre

1. Sur l'idée de dispositifs « scolaires », cf. Laurence Cornu, « Confiance, éducation, émancipation », *Un monde de valeurs*, Actes du colloque de Gérone, sous la dir. de Jorge Riba, Documenta Universitaria, Girona, 2003.

2. Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », *op. cit.*, p. 245.

pensée de l'autorité que l'on décrit ici n'a rien à voir avec une telle alternative. Assurer le cadre, c'est *n'avoir pas besoin de cette alternative*. Ni de son « dépassement ». C'est être *ailleurs*, dans d'autres présupposés, qui ont des conséquences : si le cadre est assuré, on peut se passer de la méfiance à l'égard d'autrui comme hypothèse *a priori*. Non pas *exiger* que les élèves nous fassent confiance – on l'espère sans doute –, mais penser que cette confiance se construit aussi du fait que nous soyons capables de *leur faire* confiance : c'est de confiance qu'il s'agirait de « faire preuve », en pensant que c'est depuis la place de garant que s'amorce la réciprocité attendue, que se désamorcent (ou s'amorcent) méfiances comme confiances : cela dépend de « nous » à cette place.

Telle serait une autorité « hors pouvoir » : celle non pas de « faire méfiance », mais de pouvoir *faire confiance* à l'autre dans un cadre qu'on garantit, ce qui consiste à savoir, en temps, renoncer à des formes de pouvoir sur autrui, savoir *reconnaître* sa puissance de compréhension et d'action¹.

Telle est l'exigence aujourd'hui : trouver, inventer des façons d'exercer l'autorité éducative en faisant confiance, ce qui veut dire récuser dans les façons héritées, dans les plis des institutions et de l'institution scolaire en particulier, ce qui relevait purement et simplement de rapports de méfiance, de culpabilisation, d'angoisses de mise au pas. Comment ne pas reconduire le spectre d'êtres rétifs qu'il s'agirait de faire céder ?

Récusant pratiquement et théoriquement alternatives et dichotomies, cette « autorité » cherche à tenir ensemble deux attitudes : savoir entendre et savoir dire ; comprendre les questions et savoir dire les limites. En s'adressant à ceux qui sont là, en les reconnaissant, les instituant sujets capables de répondre. Comme la méfiance est contagieuse, la confiance est réciproque, elle se risque à construire, plutôt qu'à tout contrôler. L'exercice confiant de l'autorité

1. Laurence Cornu, « La confiance dans la relation pédagogique », *Revue Le Télémaque*, n° 13, juin 1998, Presses Universitaires de Caen. Et : « La confiance », n° 24, nov. 2003.

relève d'un pari fragile dans les atmosphères institutionnelles, du fait de plis hérités, mais aussi parce qu'il va à rebours des effets de l'objectivation purement technique – du malade, de l'élève, du marginal, etc.

À inventer en retrouvant quelque mémoire. Comme élèves, nos premières contestations ont mis en question moins l'autorité qu'un exercice abusif, une voix aiguë, une pesanteur, une intimidation, ou un défaut d'autorité, et une démagogie. Et ce « sentir » avait le plus souvent sa justesse. La « véritable » autorité est rare, mais toujours justement identifiée comme celle qui sait à la fois prévoir et faire confiance, accueillir l'inconnu des élèves et leur rapport à l'inconnu, celui des autres et celui des objets du connaître. Nous le *savons* : nous l'avons éprouvé, senti.

De même que chacun a eu l'expérience de l'intimidation, ou de l'humiliation, de même chacun a celle d'une confiance *faite* par un *auctor*, celle prononcée ou non de la phrase que dit le vieux capitaine au jeune « second » qui, tout à sa turbulente traversée en mer réelle et intérieure, n'a pas bien compris jusque-là ce que lui signifiait le vieux Giles, et que ce dernier lui dit enfin au moment du départ : « Vous réussirez. »¹

Ce sont d'ailleurs ces *passations* que nous avons négligées dans l'institution même : parce que nous avons oublié que le passage d'une place à une autre était rencontre et traversée d'une ligne d'ombre, *épreuve symbolique*, et que si nous avons pu rejeter la servilité et le sadisme de rites archaïques d'allégeance, nous n'avons pas songé à ceux de l'hospitalité qui, pour être « sacrés », pourraient n'être pas religieux, mais simplement humains, laïques, démocratiques : gestes et paroles des seuils franchis, des arrivées et des départs.

En vue de quoi s'exerce l'autorité ? En vue de l'ordre, et du maintien immuable d'un état des puissances ? En vue de constituer un monde commun, et de protéger la liberté de le continuer ? Cela

1. Joseph Conrad, *La ligne d'ombre*, trad. Odette Lamolle, Paris, Autrement, 1996, p. 161.

n'est pas la même chose. Il y a donc bien des différences : l'exercice manifeste ces finalités.

On les nomme également. La question se présente alors de la référence dont l'autorité se légitime, de celle du nom dont elle se réclame, et celle de la reconnaissance, de la crédibilité de ce nom. Où l'on rejoint « la culture ».

*Au nom de quoi ? De la Référence
à l'expérience d'une compagnie*

Dans le modèle politique « traditionnel », l'autorité « augmente » le pouvoir politique de la légitimité qu'elle représente. Cette légitimité est celle d'un nom, qui fait Référence. C'est sous la caution de ce « nom » et de la fondation qu'il symbolise, qu'un ordre se présente et se métaphorise.

La « commodité » de l'autorité hiérarchique est qu'elle peut désigner l'instance ou la valeur supérieures, au nom desquels le pouvoir est exercé, l'obéissance exigée, l'ordre maintenu. Il y a Un absolu, transcendant, reconnu dans une Foi.

La donne révolutionnaire est d'avoir refusé au pouvoir politique la garantie absolue d'une autorisation transcendante. Ce n'est pas que l'on n'ait tenté, en la sécularisant, de recourir à la même structure de Référence absolue. C'est même ce qui ne cesse de se passer : quelle perte de caution sommes-nous capables de supporter ?

Nous ne cessons de chercher de nouveaux absolus, des Références faisant autorité au nom desquelles légitimer l'exercice de l'autorité et le contenu de la transmission. Le domaine de l'école n'y échappe pas : République est ce nom, hérité de la révolution. Si ce nom est bien celui d'une fidélité, et d'un bien commun, il semble aujourd'hui ne pas trouver son ton juste, certaines de ses invocations chaussant les « vieux souliers de l'absolu ». Or la grandiloquence ne réinstitue pas la référence, si la Foi est perdue, et, semant tous les reproches de la profanation du « sanctuaire », on recueille les griefs du désenchantement, sans se porter garant de grande

chose publique. On oublie qu'il a plusieurs interprétations de cet héritage, de ce nom même.

Une autre tentative est de sacraliser le Savoir au point de faire de la Science la légitimité, et comme la raison d'être de l'autorité. Ce serait au nom de la Science que l'on éduque. La Science serait devenue, en place de la religion, comme l'Autorité¹, nouvel absolu *au nom duquel* on agirait. Or la science ne peut aucunement résoudre la question de savoir ce que nous voulons bien transmettre, ce qui vaut la peine de l'être. « La science » dit des faits, elle constate, décrit, prouve. Elle est sans limites : comment pourrait-elle fixer les limites que nous cherchons ?

Non qu'il n'y ait pas dans les valeurs républicaines, et dans celle de la connaissance, des universels, ou plutôt des quêtes d'universel, exigeantes, nécessaires, hautes et belles, et une tâche consistant à en exercer inlassablement les modes d'universalisation dans l'éducation justement. Non que cela ne soit pas éminemment important. Mais la question est celle-ci : si leur nom est fragile, il ne suffit aucunement de le proclamer, il s'agit, pour le faire encore entendre, de l'interpréter, comme une partition, héritée sans doute, mais à jouer avec les instruments d'aujourd'hui et les musiciens présents.

Il n'y a plus que nous-mêmes, humains trop humains pour les garantir, et *faire la preuve* de ce qu'ils « valent la peine ». Il n'a pas que l'universel surplombant comme figure de l'universel.

Et c'est exactement l'héritage révolutionnaire : aucune instance extérieure ou supérieure ne peut nous garantir, aucune expertise ne nous dictera ce qu'il s'agit de dire. Que le savoir vaut la peine, oui mais pourquoi ? Et quoi d'autre que le savoir ? La disparition de l'autorité avec référence à une caution supérieure nous confronte bien à la question de l'autorité sous la forme de la responsabilité² : de quoi voulons-nous, et pouvons-nous répondre ? « Désormais la

1. Jean-Pierre Lebrun, *Un monde sans limites, Essai pour une clinique psychanalytique du social*, Paris, Érès, septembre 1997.
2. Cf. Jean-Louis Génard, *La grammaire de la responsabilité*, Paris, Le Cerf, 1999.

responsabilité de la marche du monde est confiée à chacun. »¹ Que ce « chacun » implique une solitude, c'est inévitable, et peut devenir écrasant, épuisant dans l'isolement. Mais comme pour l'autorité parentale, cela ne peut-il être conduit en commun ?

Si l'on n'a plus Foi dans la Référence, et qu'il faille cependant un « au nom de », et des garants, cela ouvre d'autre part la question de la *crédibilité de ce nom*. Celle-ci se pose alors en termes de vérification possible de ce qui est annoncé. On croira nos « valeurs » si nous avons des principes, si nos actes les montrent, en font preuve².

C'est ici que l'on rencontre la culture comme nom, comme modalité du « en commun », et comme expérience.

De la culture, on ne peut pas non plus sacraliser la référence, sauf à en faire la Culture, quelque chose de réservé à des fidèles ou à des clercs.

Nous n'avons pourtant pas d'autre voie que celle d'une « culture », comme *formation*, comme quête, activité, comme recherche, élaboration : l'avenir de la promesse démocratique suppose bien des garants de ce que qu'apprendre, ce soit comprendre et construire des objets communs, de ce que la *formation scolaire* », l'école ne soit pas seulement accumulation d'« informations », mais soit connaissances, imagination de la place de l'autre, élargissement, rencontres, formes données au bonheur, formes offertes dans le malheur.

« Ils disent des mots qui leur restent au coin des yeux ;

« Ils suivent une route où les maisons leur sont fermées ;

« Ils allument parfois une lampe dont la clarté les met en pleurs ;

« Ils ne se sont jamais comptés, ils sont trop !

« Ils sont l'équivalent des livres dont la clef fut perdue. »³

1. Hannah Arendt, *op. cit.*, p. 243.

2. Hannah Arendt, *op. cit.*, p. 198.

3. René Char, « Le nombre », *Fureur et mystère*, Paris, Gallimard, Éd. de La Pléiade, 1983, p. 242.

La « culture scolaire » est la chance de cultiver un rapport à des objets communs et entre des sujets qui n'est ni celui d'un Sacré, ni celui du Savoir : si du moins nous saisissons la chance d'une culture qui ne se présente pas en termes de Référence, ni ne se réduit à des analyses techniques, mais qui s'expose et s'éprouve à l'école, comme *compagnie*, « vous qui entrez ici... ». Expérience attentive au vif des émotions et des questions, des refus mêmes, mais leur offrant des formes qui en préservent les profondeurs secrètes et la pluralité, garante fragile d'un « vivre ensemble » en libres compagnies plutôt qu'en communauté.

Parmi bien d'autres, inconnues, les « expériences »¹ ne manquent pas de fréquentation de tragédies ou de comédies, d'entrée dans le souffle de vie épique ou lyrique des grands récits². Cela suppose en place de « garants », de sentir (ce qui est un savoir), que des désarrois humains attendent formes d'humanité, et de savoir (ce qui est un sentir) que les œuvres sont formes arrachées au cri, qu'elles sont nées aussi dans le chaos. Suivre Dante qui rencontra Virgile, et rencontrer Borgès à la suite de Dante, c'est se trouver errant en un lieu désolé, puis trouver compagnie pour entrer où il n'y a pas d'espérance, et traverser.

Dans le cadre entendu comme contenant, ce qui est possible, c'est de symboliser ce qui est perdu, de rechercher et de goûter, de jouer avec des formes symboliques. Ouvrir ce jeu, le garantir : c'est sans doute entendre dans ce terme autre chose que sa réduction au « ludique », inessentielle, qui justifiait les critiques de Hannah Arendt. C'est y déployer sans mépris ni rupture, sans pauvres dichotomies, ce qui relie le jeu de la bobine aux sublimations les plus hautes, dans l'éveil et l'accomplissement de la « fonction symbolique », du sensible au *penser*, et dans le quotidien, saisir toute chance de faire jouer ces formes et leur capacité de *représentation*.

1. Les témoignages aussi, cf. Michèle Petit, *Éloge de la lecture, La construction de soi*, Paris, Belin, 2002.

2. Cf. Cécile Ladjali, *Tohu-bohu*, Paris, L'Esprit les péninsules, 2002.

Démocratisation et critique des hiérarchies

Pouvons-nous à l'école pratiquer une *pédagogie des formes symboliques* ? Cultiver quelques compagnies présentes et à venir dans quelques-unes du passé et du présent ? La question dépend pour partie de nous, pour partie non. Mais la place ne se réduit pas à la définition d'une fonction : ce qui semble ne pas dépendre de nous ne peut nous être indifférent.

Cinquième partie

Tables rondes

L'École républicaine vue d'aujourd'hui. Débat autour d'Antoine Prost

Discutants : JEAN-BAPTISTE RAUZY, PHILIPPE RAYNAUD
Présidence : FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON

Philippe Raynaud. — C'est un grand plaisir pour moi de participer à ce colloque, et c'est aussi un honneur d'y participer pour discuter avec le Pr Antoine Prost, avec qui j'ai déjà eu des discussions jadis, il y a plus de quinze ans. Le Pr Prost est sans aucun doute, dans l'Université française, un de ceux qui ont le plus contribué à éclairer les problèmes qui sont en débat ici. Il les a éclairés à la fois comme historien et comme pédagogue. J'essaierai de partir de certaines de ses analyses pour ensuite proposer quelques réflexions sur les rapports qu'ont entretenus la République et l'École, surtout la réforme de l'École qui est une tradition ancienne de la République, et je terminerai par quelques brèves considérations sur le présent et l'avenir de l'ainsi nommée École républicaine.

D'abord, qu'est-ce que nous devons aux travaux d'A. Prost (et à d'autres travaux d'histoire ou de sociologie de l'éducation) ? Pour ce qui concerne l'histoire, nous leur devons, parmi de nombreuses choses, le fait d'avoir mis de l'ordre dans l'histoire de l'éducation, en y introduisant, pour reprendre la formule de Kant dans *l'Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique*, un point de vue ou un centre de perspective qui permettait, sinon de

montrer l'action de la Providence du moins de donner un minimum de sens à cette évolution qu'on aurait pu considérer comme chaotique. Ce sens, ce fil conducteur, c'est l'idée que l'école française, comme celle d'autres pays démocratiques mais peut-être plus encore, a été traversée par un assez long conflit entre l'idée moderne, démocratique, républicaine, égalitaire, comme on voudra, qui était supposée l'animer, et un certain nombre de réalités dont elle héritait et qu'elle gérait avec plus ou moins d'habileté. Ce fil conducteur est donné, semble-t-il, par l'idée que, à partir notamment de la période qui suit la Première Guerre mondiale, disons depuis les années 1920-1930 et jusqu'aux années 1980, l'histoire de l'école va être traversée par deux tendances, réunies dans un programme qui repose, comme le dit A. Prost, sur la combinaison de deux projets : l'« école unique » pour les structures et l'« école nouvelle » pour la pédagogie. Il est de fait très frappant de voir la continuité des réformes et surtout des projets de réforme qui résistent aux alternances politiques, aux changements de régimes de la IV^e et de la V^e République, et qui font que si on a un minimum de bonne foi, on est obligé de reconnaître que la continuité l'emporte – depuis le Front populaire et surtout depuis la Libération jusqu'à la politique de René Haby ou à celle d'Alain Savary.

Le deuxième apport très précieux se trouve dans un ouvrage de 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, qui fait avec beaucoup d'honnêteté le bilan de l'ensemble de la politique suivie depuis une cinquantaine d'année à cette époque-là, et qui montre que malgré tout ses mérites, cette politique a partiellement échoué sur un point central qui était la capacité à susciter, par la politique sociale, de la mobilité sociale et de l'égalité des chances, ou la promotion des classes laborieuses. Cela est d'ailleurs très présent dans le débat d'aujourd'hui : on voit très souvent des gens qui défendent avec beaucoup de bonne foi la politique suivie depuis cinquante ans et qui nous disent en même temps que depuis trente ans l'ascenseur social est tombé en panne. Eh bien, je crois, une partie des raisons pour lesquelles il en est ainsi, nous les trouvons dans ce livre tout à fait lucide et remarquable à tous égards.

Je voudrais maintenant moi-même défendre en contrepoint de ce que je viens de rappeler, deux thèses convergentes ou complémentaires de celles que nous devons à M. Prost. La première est que l'œuvre scolaire de la III^e République, ce que nous appelons l'école républicaine, n'est pas, contrairement à ce qu'on croit aujourd'hui, le pur produit du républicanisme français, mais plutôt le fruit de ce qu'on pourrait appeler une transaction entre l'ancienne et la nouvelle France – la France issue de la Révolution –, transaction qui prolonge elle-même le travail accompli par les orléanistes pendant la monarchie de Juillet. La thèse un peu provocatrice que je défendrai est la suivante. Tout le monde sait ou devrait savoir que Jules Ferry n'était pas « radical » puisqu'il était « opportuniste », ce qui le situe à mi-chemin entre l'orléanisme et le républicanisme pur et dur ; c'est ce qui fait que les grandes lois de J. Ferry ne reprennent pas telles quelles les orientations de Condorcet, mais prolongent à beaucoup d'égards l'œuvre de Guizot, et se situent en fait au terme d'un travail pluriséculaire d'alphabétisation et de scolarisation qui se traduit par la constitution d'un monde scolaire qui est un monde, comme nous le savons, marqué par un dualisme social assez fort. Bref, pour reprendre, en l'inversant, une formule de cette époque : Ferry n'est sans doute pas modérément républicain, mais il est quand même un républicain modéré... dans lequel beaucoup de nos contemporains qui évoquent ou invoquent l'image républicaine auraient sans doute de la peine à se reconnaître. Cette modération se traduit par plusieurs choses : le dualisme maintenu du secondaire et du primaire – deux systèmes complets de formation que les réformes du Cartel de 1926-1927 n'atteignent pas vraiment, la continuité entre morale traditionnelle et morale laïque, même si cette continuité est méconnue par les cléricaux ; et enfin modernisation réelle mais limitée des programmes (c'est là un point sur lequel Marcel Gauchet par exemple a beaucoup insisté). Pour donner un exemple, je suis convaincu depuis longtemps que l'une des raisons qui ont rendu la République supportable aux catholiques français, c'est l'importance de l'enseignement littéraire dans l'enseignement secondaire. Pourquoi ? Parce que, si on n'enseignait pas la religion à l'école, on trou-

vait, dans la littérature française qu'on enseignait, Pascal, Racine, Chateaubriand, Bossuet, la chanson de Roland... et toutes sortes de choses dans lesquelles pouvaient se reconnaître de tout autres gens que les disciples d'Émile Combes. Cette réalité est certainement conforme à l'idée que je me fais de la République, mais pas nécessairement à une certaine représentation militante de celle-ci.

La deuxième thèse que j'avancerai, qui est peut-être plus difficile à admettre, c'est le fait (et là, je me sépare peut-être de M. Prost), que c'est une illusion qui nous conduit à penser que l'enseignement français ne devient un système qu'à partir du moment où s'engagent les réformes de l'après-guerre. Je crois qu'en fait ce système, qu'on essaye de constituer ou qu'on constitue, se substitue à un système lui-même cohérent et qui repose sur une série de caractères parmi lesquels la position dominante qu'occupe l'enseignement secondaire joue sans doute le rôle central, ce qui explique pourquoi cet enseignement secondaire a été par la suite la cible privilégiée des réformes.

Pour conclure, je voudrais faire de très brèves remarques sur le présent et l'avenir de l'école républicaine. Il y a d'abord une hypothèse à laquelle pour ma part je n'apporterai pas nécessairement une réponse positive, mais que nous ne pouvons pas écarter trop facilement, c'est l'hypothèse que l'école républicaine – si on entend par là quelque chose qui ressemble à ce que la III^e République avait fait ou cherché à faire – est peut-être déjà morte avec la substitution de la « culture commune » à la culture générale, avec la redéfinition considérable qu'ont connue les missions de l'école élémentaire, et avec le mélange assez curieux de primarisation et de scientisme qui caractérise l'enseignement secondaire d'aujourd'hui. Je trouve que jamais nous n'avons été aussi éloignés du style de la culture scolaire française que nous ne le sommes aujourd'hui. Du moins est-ce l'impression que j'ai comme parent d'élève – mais les parents d'élèves sont mal représentés... et on ne devrait peut-être jamais parler comme parent d'élève...

Deuxième remarque : je crois qu'aujourd'hui le signifiant républicain, comme on disait dans mon jeune temps, est plus équivoque

qu'éclairant, parce qu'il recouvre dans un même magma imaginaire des choses extrêmement différentes, qui vont de la nostalgie d'un certain nombre d'aspects, à mes yeux positifs, de l'héritage de la III^e République, jusqu'à une orientation souvent unilatéralement antilibérale dont je ne crois pas que les républicains réels, ceux qui ont fait le système français, s'y seraient vraiment reconnus. Je suis un peu préoccupé, pour le dire franchement, du fait que dans l'idiome français d'aujourd'hui, « républicain » s'oppose à « libéral », ce qui me paraît très curieux, au vu de l'histoire intellectuelle de la France.

Enfin, troisième remarque, c'est qu'il faudrait – et peut-être ce colloque peut-il servir, parmi ses nombreuses utilités, à ceci – distinguer ce qui est crise française de l'école et crise de l'école dans l'ensemble des systèmes démocratiques. Il y a indiscutablement une originalité française qui tient, d'un côté à la centralité de l'école dans la construction de l'État démocratique – ou républicain, et également à la position à beaucoup d'égards exagérée, qu'occupait l'enseignement secondaire. Mais il y a en même temps des traits de nos difficultés qu'on retrouve dans tous les systèmes démocratiques, contemporains, et je dis bien dans tous les systèmes « capitalistes », et pas dans tous les systèmes « ultra libéraux » ou « capitalistes ». Comme vous le savez il y a un texte qui a beaucoup de prestige chez tous les gens qui réfléchissent sur l'école, c'est celui d'Hannah Arendt sur la crise de l'éducation, qui est très riche – un peu discutable à beaucoup d'égards. Or ce texte, après tout, ne parle pas de la France en 2003 : il parle de l'Amérique des années cinquante. Alors... républicains, encore un effort si vous voulez être cosmopolites !

Antoine Prost. — Je ne suis pas sûr de me reconnaître dans le personnage qu'on me fait endosser...

Je suis assez d'accord avec Philippe Raynaud sur l'idée que la III^e République et son œuvre scolaire sont une transaction entre l'ancienne et la nouvelle France. En effet, il y a d'abord une évolution séculaire de l'école. L'école primaire s'est mise en place avec Guizot, mais même Falloux y a apporté sa pierre. Falloux, tant

décrié, a obligé toutes les communes de plus de 800 habitants à avoir une école de filles ; il ne faut pas l'oublier. La continuité est évidente, et la création républicaine ne s'est pas faite *ex nihilo* : dans une large mesure, c'est une mise en ordre de ce qui existait avant. Ensuite, ce n'est certainement pas une école de la promotion sociale. Elle va avoir des effets de promotion sociale, réels mais limités. Fondamentalement, Philippe Raynaud a eu raison de le dire, Jules Ferry est un républicain modéré (pas modérément républicain), qui n'envisage pas de bouleverser les structures de la société par l'intermédiaire de la réforme de l'école. Du moins pas socialement. Car il y a un point sur lequel il n'est pas modérément républicain, ni républicain modéré, c'est la laïcité – même s'il n'est pas aussi tranchant que Paul Bert. Ferry acceptait par exemple, c'était dans son projet de loi, que le curé fasse le catéchisme à l'école. Car il voulait éviter les provocations ; il faisait confiance au mouvement de la civilisation pour que finalement les idées positivistes l'emportent, et qu'on passe de l'âge théologique à l'âge métaphysique puis à l'âge positif. Pour lui, cette évolution se ferait sans qu'on ait besoin... d'en rajouter.

Curieusement, on a sans doute trop insisté, dans la réflexion sur l'école républicaine, sur l'école primaire et pas assez sur l'enseignement secondaire. Les républicains on fait en 1880 une modernisation de l'enseignement secondaire dont je n'ai pris conscience de la profondeur que lorsque je me suis mis à comparer, très récemment, les officiers de réserve français et anglais de 1914. Prenez les témoignages des officiers qui sortent des *public schools* britanniques : vous trouvez d'admirables poésies de guerre comme celles de Sassoon ou d'Owen. Ces auteurs ont été formés dans les *public schools* à la fin du XIX^e siècle où l'on continuait à faire des thèmes latins, des vers latins. En France, on n'en faisait plus. Dans ces *public schools*, il n'y avait pas d'histoire et pratiquement pas de sciences, à la différence de ce qui se passe dans les lycées républicains... Comparez par exemple Graves, qui va être professeur d'archéologie à Oxford ou à Cambridge, et Pézard, qui va accéder au Collège de France. *Nous autres à Vauquois*, de Pézard, est un

remarquable document sociologique. Pézard observe les chants de ses poilus, il observe leur argot... il fait ce qu'on appellerait aujourd'hui de l'« observation participante » ; et cette posture sociologique est façonnée au lycée par l'introduction de l'histoire, de la géographie, des sciences, et l'abandon du discours latin, du thème latin et des vers latins.

Cette modernisation va donner à la France, me semble-t-il, une certaine avance. Jusqu'au moment où elle va se scléroser ; et la crise de 1940 révèle cette sclérose. La mise en question de l'enseignement secondaire français au nom de la faillite des élites, est explicite dans *L'étrange défaite*, de Marc Bloch. Il y a, dit Marc Bloch, des cancre qui ont une vraie culture et de bons élèves qui ne sont absolument pas cultivés. Les officiers qui étaient avec lui ne lisaient rien ; on a fait la guerre à Hitler mais on n'a pas lu *Mein Kampf* ; pourtant *Mein Kampf* était dans toutes les librairies. Sur l'inculture des élites françaises, Marc Bloch est féroce. Mais il n'est pas le seul. Prenez le plan de réforme de l'enseignement rédigé en août 1944 à Alger par une commission que présidait M. Durry. Je cite : « La défaite et la tyrannie n'ont été ce qu'elles ont été que par la défaillance, la carence ou la trahison des classes dirigeantes. (...) Ceux qui pouvaient se dire issus des sommets de notre enseignement sont aussi ceux dont la lâcheté a été la plus éclatante. (...) La principale raison de cette situation paradoxale : une culture de haute valeur qui ne profite vraiment ni à l'intelligence de la nation, ni à son âme. » Donc une condamnation extrêmement forte, qui débouche sur la revendication d'une culture populaire, d'une culture nouvelle, d'une culture moderne. Il me semble qu'il y a là un tournant qui n'a pas été mis assez en évidence.

Est-ce que notre référence à l'école républicaine, dit Philippe Raynaud, est plus équivoque qu'éclairante ? Je crois que c'est vrai. D'abord nous en surestimons l'efficacité. Nous pensons que les élèves savaient l'orthographe, qu'ils savaient l'histoire... Les études de Brigitte Dancel ont montré qu'à son meilleur moment, l'école primaire a été capable de faire en sorte qu'un quart d'une génération seulement puisse formuler l'énoncé suivant : « En 1789 il y a eu la

prise de la Bastille et la Déclaration des droits de l'homme. » Un quart de la génération ! L'enseignement de l'histoire était obligatoire pour le certificat d'études..., et l'analyse de Mme Dancel se base sur les copies retrouvées à Amiens. Ce matin, André Chervel rappelait l'enquête effectuée par Mme Manesse sur la dictée de cet inspecteur nommé Beauvain, et il est clair qu'on ne savait pas mieux l'orthographe en 1873, 1874, 1875 qu'on ne la savait il y quinze ans dans ce pays. Il y a donc une surestimation de cet âge d'or de l'école républicaine, qui n'était pas aussi efficace qu'on le dit. Elle n'était pas aussi ordonnée, aussi propre qu'on le dit ; elle n'était pas aussi pacifiée. Nous projetons sur cette école une partie de nos nostalgies et de nos inquiétudes présentes, et ceci n'est pas très productif dans le débat politique et scolaire. Donc je proposerai qu'on cesse de regarder l'école républicaine... La question qui nous est posée, c'est « l'école républicaine vue d'aujourd'hui ». Ma réponse serait de dire : il faut plutôt lui tourner le dos, et essayer de revenir à quelle école, nous, nous voulons faire. Plutôt qu'essayer de revenir ou de rester fidèle... L'école républicaine, c'était très bien en 1880. Mais voilà, l'histoire est passée. Et la suite, c'est nous...

Jean-Baptiste Rauzy. — Je vais commencer par réagir à ce que vient de dire le P^r Prost, parce que je suis... à moitié d'accord. Je pense qu'on a tout à fait intérêt à regarder en arrière, à lire les livres des anciens comme disait Descartes, et que bien entendu, si nous devons avoir conscience de notre tendance à rêver un âge d'or républicain, il y a néanmoins beaucoup à reprendre, et c'est ce que je vais essayer de montrer, dans les concepts fondamentaux qui ont été pensés et établis par les pères fondateurs de l'école. Lorsque Laurent Jaffro et moi avons écrit sur la politique d'éducation, nous avons essayé de montrer que le débat sur l'école — et effectivement nous étions d'accord avec vous sur ce point —, ne pouvait être présenté, comme il l'était en général à l'époque, dans les termes d'un débat entre des positions républicaines et des positions antirépublicaines. Et nous l'avons fait pour insister sur le fait que, lorsqu'on s'interroge sur les fondements de notre tradition en matière de politique d'éducation, sur ce qu'on appelle « l'école de

la République », on a rapidement affaire à des notions beaucoup plus complexes et plus riches qu'on le dit en général. Je pense en particulier, et je voudrais développer ce point, à la notion de *mérite*.

J'ai le souvenir d'avoir présenté un exposé devant un club d'intellectuels, club fermé, dans lequel je mentionnais certains aspects de cette notion, et de m'être heurté à une totale incompréhension. Il allait de soi, pour des esprits qui n'étaient pourtant pas des débutants dans le domaine de l'action publique, qu'il s'agissait d'une vieille lune incompatible avec les résultats intangibles de la sociologie. Une notion dépassée. Les enquêtes indiquent pourtant que le système éducatif français n'est pas méritocratique, qu'il l'est moins que d'autres, qu'il l'est moins que dans d'autres démocraties avancées, et qu'il ne l'était pas à l'époque où la notion de méritocratie était au fondement de l'idéologie officielle de la république. Selon les critères inaugurés par Marie Duru-Bellat, à âge et notes égales en début de carrière scolaire, les enfants ont un destin scolaire très différent selon que les parents habitent à un étage plus ou moins élevé de l'édifice social. Mais les enquêtes ne disent pas qu'il serait illusoire de chercher à rendre le système éducatif plus méritocratique *en ce sens* qu'on devrait, en raison de cet état de fait, abandonner complètement la notion. Je pense pour ma part que cela constitue encore aujourd'hui un objectif politique raisonnable. Il y a là une réserve de progrès en matière de justice sociale dans l'école, bien plus réaliste que les objectifs métaphysiques qui nous ont été proposés. Minimiser les écarts de carrière à talent égal, et sur toute l'épaisseur des talents, y compris dans la partie moyenne du système, les contenir dans des limites décentes, cela constitue un devoir qui est encore devant nous.

On objectera évidemment que l'expression « à talent égal » est elle-même entachée de détermination sociale. C'est tout à fait vrai. Mais le fait de se donner un objectif de ce genre présente des avantages considérables. Il s'agit d'un objectif plus modeste, et donc plus réaliste, d'un objectif par rapport auquel les effets des politiques et des réformes sont clairement mesurables, enfin et surtout il s'agit

d'un objectif qui peut être poursuivi en minimisant l'adaptation des contenus d'enseignement, autrement dit sans remettre en cause complètement la *nature* de ce qui est enseigné. Tout système éducatif qui se démocratise se trouve en effet sur une pente que j'ai appelée « adaptationniste ». On met les savoirs au niveau des élèves au lieu de tirer les élèves au niveau des savoirs. Il s'agit d'une tendance intrinsèque qui n'est pas mauvaise en soi, pas plus qu'est mauvaise en soi l'inflation en économie. Le choix porte plutôt sur le degré d'adaptation qu'on cherche à favoriser lorsqu'on intervient dans le système. Ou bien on favorise une adaptation forte ; on espère alors que ce qu'on aura perdu du côté de la qualité culturelle de la transmission sera largement compensé par une meilleure socialisation des enfants défavorisés. Ou bien on s'engage dans une politique plus rigoureuse d'adaptation faible parce qu'on pense que l'école ne contribue réellement à la socialisation des enfants que par la qualité culturelle de ce qu'elle est capable de transmettre. Je suis un tenant de cette seconde position.

Je voudrais seulement sur ce point faire remarquer que notre système éducatif a été entièrement laissé à sa pente d'adaptation naturelle, celle qui résulte à la fois de la démographie scolaire, de la proportion d'enfants étrangers ou issus de familles déplacées, des conceptions qui prévalent dans l'industrie du livre scolaire, dont les motifs sont largement commerciaux, des conceptions qui prévalent dans les instituts de formation et dans toutes les institutions dites de médiation : *Le Monde de l'éducation*, *Télérama*, etc. Cette situation d'adaptation naturelle et incontrôlée est *la pire* des situations. Elle explique, il me semble, un trait saillant de la crise dont nous ne parvenons pas à sortir, à savoir le caractère fortement subjectif et souvent inconciliable des positions des différents acteurs du système. Le principe selon lequel on devrait minimiser le degré d'adaptation des savoirs transmis est tout à fait cohérent avec l'idée, développée en commençant, que le principe « à talents égaux, carrières égales » constitue un impératif majeur que nous sommes pourtant loin de respecter. On peut le dire en ces termes : le principe « à talents égaux, carrières scolaires égales » doit guider notre recherche de la

justice sociale dans l'école, dans la mesure où nous entendons minimiser l'adaptation des savoirs transmis. Toute exigence plus forte, dont encore une fois je ne conteste pas la légitimité intrinsèque, passe par une refonte profonde de la culture scolaire. Elle passe donc par des objectifs beaucoup plus coûteux et donc beaucoup plus aventureux. Je ne crois pas que notre système éducatif ait encore le droit à l'aventure. Ceux qui partagent cette analyse devraient donc s'employer à réhabiliter, dans la sphère publique, la notion de mérite.

Et je dois dire que je suis sur ce point plutôt optimiste. Il n'est pas nécessaire en effet de se prendre pour Madame Soleil pour pouvoir déclarer sans risque que la notion de mérite va dans les années qui viennent redevenir à la mode chez nous. Il suffit d'utiliser un de ces moteurs de recherche qui permettent de trouver les occurrences d'un mot dans les grandes revues savantes américaines. Lorsqu'on lance une recherche sur « *merit* » (en l'écrivant selon la graphie anglaise), à l'aide d'un de ces outils, la machine répond qu'elle ne peut pas gérer et classer un si grand nombre de réponses. Comme ce qui a lieu outre-Atlantique arrive en général chez nous inmanquablement – mais avec quelques années de décalage horaire, et quel que soit le degré de l'anti-américanisme ambiant –, il est très probable que nous aurons nous aussi notre débat renouvelé sur cette question. Plus sérieusement, il me semble important de veiller à donner à la notion toute son épaisseur. Conçu comme un instrument de mesure et non comme un fanion idéologique, le mérite ne s'applique pas seulement aux élites, il va plutôt dans le sens d'une diversification de l'offre d'éducation et de formation, y compris dans les parties moyennes et basses du système éducatif.

Antoine Prost. — Je ne suis pas sûr d'être d'accord avec vous... (rires). Je suis fondamentalement d'accord avec l'idée qu'il faut que les carrières scolaires soient aussi égales que possible, et avec l'idée que c'est un objectif que le système peut s'assigner. Et dans la mesure où cette première affirmation implique la seconde, qui est une réhabilitation de la notion de mérite, on peut l'accepter. Il est certain, de toute façon, qu'il y a une vérité robuste qu'il est bon de

rappeler à l'occasion, c'est que ce sont les élèves qui *se* cultivent. Le verbe « cultiver » est employé transitivement pour les légumes, mais pour les personnes il est employé réflexivement. On *se* cultive ; on ne cultive pas les élèves comme on cultive un jardin ou des radis. Donc, dans la mesure où ce sont les élèves qui *se* cultivent, il n'y a pas d'acquisition scolaire sans travail. Il y a des élèves qui travaillent, il y en a qui travaillent moins ; il y en a qui travaillent beaucoup et qui réussissent peu, il y en a qui travaillent peu et qui réussissent beaucoup. Mais il y en très peu qui réussissent sans travailler. C'est pourquoi j'ai fait porter mon rapport de 1983 sur *les études des lycéens*.

Ce que je ne vois pas, c'est le lien entre ce premier ensemble d'affirmations et l'affirmation suivante qui est : « Cela suppose une adaptation minimale des contenus de connaissance. » D'autant que juste derrière, il m'a semblé vous entendre parler d'une diversification qui est une inégalisation, une différenciation des programmes. Je ne vois pas en quoi la volonté égalitaire et méritocratique débouche sur un refus d'adaptation. Tout dépend de ce que l'on entend par adaptation. Il est très curieux de voir comment vous posez ce problème d'adaptation en termes..., j'allais dire : d'exigence ou de laxisme. Je durcis votre pensée ; ce ne sont pas les termes que vous avez utilisés, je le sais. Mais il est clair que si l'on parle d'adaptation et de degré d'adaptation, c'est le problème de l'élastique. Si vous tendez trop l'élastique, il casse, et si vous ne le tendez pas suffisamment, vous ne lancez pas la pierre. Pour que les élèves progressent, il faut trouver le niveau de tension optimal : ni trop, ni trop peu. Et trouver le niveau de tension optimal, pour moi, c'est déjà s'adapter ! Fondamentalement, tout l'art de la pédagogie est un art d'adaptation, de graduation de ses exigences au niveau des élèves, non pas pour se mettre à leur niveau mais pour leur proposer le pas d'escalier qu'ils pourront franchir. Toutes les études psychosociologiques faites sur ce sujet montrent que les élèves ne progressent pas si on n'est pas exigeant, et qu'ils ne progressent pas si l'on est trop exigeant. Il faut donc trouver le point d'équilibre. Et j'ajoute : avec la difficulté que le point d'équilibre est plus difficile à

trouver en raison de l'hétérogénéité des classes, parce que ce qui peut être trop exigeant pour certains peut aussi être insuffisamment exigeant pour les autres, ce qui oblige le système scolaire à gérer ce problème par des moyens divers, et il y en a toute une panoplie. Je me permets de rappeler le projet Ribot de 1902 (il y a alors une grande commission extraparlementaire pour la réforme de l'enseignement secondaire). C'est curieux, dit Ribot, dans notre enseignement, il n'y a pas de directeur d'études... C'est déjà l'idée du tutorat. Pourquoi ne pourrait-on pas grouper les élèves de façon spécialisée, pour le dessin, pour les mathématiques, etc., demande plus loin Ribot ? C'est déjà l'idée des groupes de niveau. Si j'étais méchant, je dirais que Legrand n'a rien inventé ; il a mis au goût du jour des idées qui étaient dans la commission Ribot de 1902. Il y a donc des manières de gérer l'hétérogénéité des élèves qui ne passent pas nécessairement par l'établissement de filières.

Mais quand on pose le problème de l'adaptation des contenus d'enseignement, on pose le problème du *contenu de la culture*. Quelle culture veut-on transmettre ? Le grand débat qui suit la Seconde Guerre mondiale est entre les humanités ou bien une culture plus large, qui permette mieux de comprendre le monde dans lequel on vit, une culture qui permette d'agir sur lui, de le transformer, et qui est alors une culture moderne et une culture technique. Je pourrais multiplier les exemples... Si je prends le projet Berthoin, de 1955, j'y lis : « La culture véritable est celle qui aide à vivre, non pas celle qui console d'avoir manqué sa vie. » C'est joliment dit... Et il poursuit : « D'ailleurs si la culture est une évocation mécanique et à ses tentations matérialistes, si elle doit toujours pouvoir découvrir, dans la poésie et dans l'art, dans la littérature et le spectacle (...) ses sources indispensables, une autre culture est également souhaitable, qui prend son élan dans l'activité quotidienne, la prolonge et la dépasse, s'organise pour retrouver dans la réalité des choses leurs applications, les problèmes de l'homme et de la vie sociale. » La plus forte contestation qu'il y ait eu de la culture scolaire, c'est, au lendemain de la Seconde Guerre

mondiale, dans les mouvements d'éducation populaire qu'on la trouve. Prenez le manifeste de *Peuple et culture*. Il y a une opposition entre la culture scolaire et la *vraie* culture. Et la culture scolaire est accusée d'être une culture qui met à part, qui distingue, alors que la vraie culture est une culture qui rassemble, et qui est une culture commune. Et dans ce manifeste, il y a la définition d'une réforme assez profonde des contenus. Alors cette réforme des contenus, c'est peut-être ce que vous appelez l'adaptation. Mais d'une certaine manière, quand vous regardez comment notre enseignement a évolué, parce qu'il a évolué, vous constatez que les contenus se sont modifiés. En ce qui concerne le français par exemple, la place faite aux écrivains du XX^e siècle aujourd'hui est infiniment supérieure à ce qu'elle était il y a trente ans. De même pour la place faite aux sciences économiques et sociales. Un intervenant disait ici : « C'est dommage qu'il n'y ait de science sociale qu'en classe terminale. » Mais, il y a quand même une initiation économique et sociale en classe de seconde ; il y a quand même une section « B » qui continue sous un autre nom. Bref des adaptations se sont faites.

Ce que je pense personnellement, c'est que ces adaptations, et là je vous retrouve, se sont faites « de manière naturelle et incontrôlée ». Elles ne se sont pas faites de manière totalement délibérée et forcée, et ça a été plutôt une adaptation du système aux difficultés qu'il rencontrait. Peut-être sommes-nous responsables, et faut-il saluer ce colloque : s'il y avait eu davantage de colloques sur la culture scolaire, on aurait peut-être eu une réflexion plus poussée sur les adaptations nécessaires. Pour que cette culture scolaire soit une culture vivante. Et donc, vous, vous posez le problème de la culture scolaire et des adaptations de la culture scolaire en termes de niveau d'exigence qu'on augmente ou qu'on diminue ; et moi je pose ce problème en termes de contenus : quels sont les contenus culturels qu'il est important de transmettre pour armer intellectuellement, psychologiquement et globalement les jeunes au monde dans lequel ils vont vivre – et qui sera un monde ni plus gai ni plus triste, ni meilleur ni pire que le notre. Qui sera différent. Alors justement : quelle différence, et qu'est-ce qu'on en tire comme consé-

quences ? Voyez que je continue à refuser de regarder du côté de l'école républicaine...

Philippe Raynaud. — Je ne me savais pas contristé, mais je suis quand même plus attaché que vous [A. Prost] à cet héritage dit républicain. Ce que j'ai voulu dire pour ma part, ce n'est pas tellement que nous l'admirons trop mais que nous ne l'admirons pas pour ce qu'il était. Ce qu'il était, était très bien...

Antoine Prost. — À son époque !

Philippe Raynaud. — Oui, était très bien à son époque..., mais je pense aussi que ce que nous devrions retrouver, ce n'est pas la lettre des solutions qui étaient retenues, mais la forme, l'esprit ou le sens politique qui animait ces gens-là. Je suis frappé par le souci de la transaction, ou de la continuité. Vous avez évoqué d'ailleurs le positivisme de Jules Ferry, qui est une forme adoucie ou libérale de la transaction, et même de totalitaire chez Auguste Comte, et qui enlève de celui d'Auguste Comte, une forme qui refuse ce qu'il y a d'autoritaire et même de totalitaire de l'histoire de l'humanité. Or, c'est là, au contraire, un état d'esprit qui n'anime plus notre enseignement aujourd'hui. Je veux bien que les contenus évoluent en fonction des circonstances et des transformations de la société, mais (sans rentrer dans un débat technique sur les programmes scolaires) je ne suis pas sûr du tout que les programmes d'aujourd'hui soient plus adaptés au niveau réel des élèves que les programmes d'autrefois. Je suis frappé par le fait que, comme je l'ai dit tout à l'heure et je le maintiens, ils combinent une espèce de primarisation avec un esprit scientifique complètement aberrant. Je suis frappé notamment dans ce pays qui a attaché une telle importance à l'enseignement de la littérature, par l'évolution de l'enseignement du français, qui retrouve en fait des formes d'enseignement rhétorique absolument absurdes, beaucoup plus que tout ce que les Jésuites ont pu faire, qui étaient, eux, des grands pédagogues. On apprend aux élèves des espèces de procédés d'argumentation détaillés de tout contenu... Enfin, je suis extrêmement préoccupé par cela. (...) Alain Fienkielkraut avait cité dans l'un de ses livres cet exemple extraordinaire où l'on demandait à des élèves de réécrire

des dialogues d'*Andromaque* en langage d'aujourd'hui, et où les malheurs d'Hermione devenaient ceux d'une coiffeuse d'aujourd'hui ! Je ne vois pas l'intérêt de ces choses-là ; je ne vois pas l'ambition qui anime l'école d'aujourd'hui, et qui la rendrait comparable à l'école de la III^e République, même si je ne dis pas qu'il faille revenir à celle-ci.

D'autre part, là où je me sépare aussi de vous et où je serais plus d'accord avec J.-B. Rauzy, c'est lorsque vous dites qu'il est beaucoup plus difficile de s'adapter avec des classes hétérogènes, mais tout en écartant l'idée des filières. Or, il me semble que, au-delà de formules séduisantes mais peu praticables comme les groupes de niveau, il y aura un moment où il faudra bien ouvrir cette question du collège unique, que personne ne veut évoquer, et du bilan de tout cela... de l'échec de cette réforme, échec que vous avez vous-même d'ailleurs admirablement analysé dans le livre dont je parlais tout à l'heure. Ce qui est évidemment intolérable dans les filières telles que les avaient conçues Capelle et les gens qui ont fait les réformes des années soixante, c'était le côté définitif, figé, rigide, quantifié à l'avance, du système. Mais le fait qu'on ait une certaine différenciation interne de l'école, je ne vois pas pour ma part ce qu'on aurait à y perdre.

Pour prendre un exemple (je vais peut-être choquer certains), je pense de plus en plus que nous nous glorifions trop vite en France de notre supériorité par rapport aux États-Unis. Les États-Unis ont un système qui marche beaucoup mieux que nous ne l'imaginons, et qui surtout est bien plus sensible à la demande sociale. Il va sans dire que les lycées français traditionnels marchent mieux que les *high schools* américaines. Simplement, l'objectif de la France depuis trente ans c'est de rattraper son retard sur les États-Unis, et d'arriver à un point où ça marchera aussi mal que là-bas ! Cela, je crois que nous allons y arriver très bien et d'ici peu. Mais je suis en revanche frappé par le fait que les États-Unis gèrent assez bien leur enseignement supérieur, la massification combinée avec la diversification. Or, ils le gèrent dans un système où il est clair qu'à peu près tout le monde peut faire des études supérieures, même en partant

d'un niveau très bas, mais tout le monde ne fait pas les mêmes études supérieures ; la différence entre l'Université d'État du Minnesota et Harvard, ce n'est pas une différence entre des groupes de niveau à l'intérieur d'un collège Igrand ! C'est quelque chose de beaucoup plus massif et de beaucoup plus institutionnalisé. Je ne plaide pas, bien sûr, pour qu'on fasse cela à 12 ans, mais je ne vois pas pourquoi nous sommes paralysés devant ces questions.

J'ai été très sensible à ce que J.-B. Rauzy disait sur la notion de mérite. On peut faire une critique de philosophie politique de la notion de mérite. C'est ce que fait par exemple Rawls, qui considère qu'on peut faire une théorie de la justice indépendamment de toute considération de mérite, car, sous le voile d'ignorance, qui fait que les individus ne savent rien de ce qu'ils sont ou de leur situation (vous remarquerez que, une fois levé le voile d'ignorance, chacun estime alors qu'il n'a pas la condition qui devrait être la sienne, ce qui suppose que, quand chacun parle de soi, il parle de ses mérites !). D'autre part, je mets au défi un professeur quelconque de se passer de la notion de mérite quand il évalue ses étudiants, le travail de ses élèves, etc. : nous ne pouvons pas dire qu'il est injuste que des bons élèves soient privés du fruit de leur travail, ni nier que les efforts des élèves trouvent leur récompense dans le succès. Cela me paraît en tout cas extrêmement difficile – et je ne sais pas comment on arrive à éduquer et enseigner si on se passe de cette notion-là.

Antoine Prost. — Je l'ai explicitement acceptée... Philippe Raynaud. — Oui, je ne dis pas que vous ne l'acceptez pas, mais je crois qu'il faut lui reconnaître dans ce cas une place dans le système scolaire. Je vais être encore plus réactionnaire que je ne l'ai été jusqu'ici. Vous vous souvenez peut-être que dans *Les héritiers*, qui est un livre très important pour l'histoire de nos débats, Bourdieu se présente comme plus méritocratique que le système français d'alors. Il dit en effet que ce système n'est pas vraiment méritocratique, parce qu'il valorise scolairement les talents non scolaires : le bon élève est celui qui n'est pas scolaire et Bourdieu a un joli passage où il cite Kant, représentant d'une morale du mérite contre la théologie de la grâce. Eh bien moi j'irai encore plus

loin et je dirai qu'on ne peut pas se passer non plus dans l'école, sinon de la théologie de la grâce, du moins de l'idée de talent : on ne peut pas éviter de considérer avec davantage d'admiration ceux qui réussissent en faisant en sorte que leur travail ne se voit plus, tellement il a été bon. Il reste vrai, en un certain sens, que les élèves brillants, c'est encore mieux que les élèves sérieux ! Pour tout dire, je trouve que nous vivons depuis trente ans dans un régime de censure morale qui rend notre métier à peu près impossible...

Jean-Baptiste Rauzy. — Je ne sais pas dans quelle mesure vous m'autorisez à ouvrir un autre aspect de l'héritage républicain, qui porte sur la question de l'autorité et le problème de la diversité des valeurs. Il me semble qu'on nous a dit à peu près ceci : il y a l'autorité des Anciens et l'autorité des Modernes. L'autorité des Anciens, c'est l'autorité externe : voilà la règle, elle doit être appliquée parce que c'est la règle. L'autorité des Modernes passe au contraire par la discussion et la compréhension de la règle, c'est une autorité interne. L'autorité des Anciens va du supérieur à l'inférieur, l'autorité des Modernes s'exerce entre des égaux et des pairs. L'autorité des Anciens se réclame des précédents et de l'ordre établi, l'autorité des Modernes se réclame du préférable et d'un ordre qui vaut non parce qu'il est établi mais parce qu'il est souhaité. On nous dit encore : l'autorité, dans les établissements, doit se fonder sur une autorité interne, celle des Modernes parce que la jeunesse a changé, ceux qui prétendent le contraire sont conservateurs, ne savent rien des adolescents d'aujourd'hui, etc.

Alors je voudrais faire la remarque suivante. L'autorité est interne ou externe, certes, mais elle est aussi, ou bien signifiée ou bien exercée. Je reprends ici une distinction que faisaient déjà les médiévaux entre l'*actus signatus* et l'*actus exercitus*. L'autorité est seulement signifiée lorsqu'elle s'exprime dans un règlement ou dans un discours par les signes qui sont en général ceux de l'autorité ; on peut dire aussi qu'elle est mentionnée. Elle est au contraire exercée lorsqu'il n'y a pas de bruit dans les couloirs, lorsque les élèves ne sont pas en retard, lorsque ce qui leur est enseigné a un prix dans leur système de croyances, etc. Ce qui caractérise le débat sur

l'héritage républicains sur ce point, c'est qu'on a insisté sur la première distinction (autorité externe/autorité interne), alors que le problème auquel les enseignants étaient confrontés relevait plutôt de la seconde : le passage d'une autorité signifiée à une autorité exercée. Or ce qui caractérise cette fois l'autorité des Modernes, plutôt interne, c'est que les conditions de son exercice sont beaucoup plus précaires. Pour que l'autorité s'exerce dans sa forme moderne ou interne, il faut une forte convergence entre les croyances de celui ou celle qui exerce l'autorité, et de celui ou celle sur laquelle celle-ci s'exerce. Il faut un certain nombre de valeurs communes, fortement intériorisées, et qui sont finalement assez sophistiquées. Or cette convergence des croyances constitue *au mieux* la finalité de l'enseignement. Elle ne peut être supposée dans la situation normale ou initiale si ce n'est sous la forme d'une connivence sociale dont les racines échappent largement à l'école. Cette situation explique en partie l'échec de certaines réformes dont l'inspiration n'était nullement haïssable : il y a une incompatibilité entre la pluralité sociale réelle à laquelle l'école est désormais confrontée et le modèle de l'autorité qui y est officiellement privilégié. Je crois qu'il faut rechercher ici aussi une médiété ; et en tout cas, je voulais vous faire aussi réagir sur ce point.

Antoine Prost. — Je peux réagir sur les deux points. Rapidement, en ce qui concerne les filières, je répondrai à Ph. Raynaud que c'est une chose très différente de supprimer les filières qui existent, ou de recréer des filières qui n'existent plus. Les filières qui existaient autrefois (le primaire supérieur, le secondaire avec ses différents niveaux...) avaient leurs coutumes pédagogiques, elles avaient leur légitimité aux yeux des parents, des élèves et des professeurs, elles avaient des fonctions sociales distinctes (comme d'ailleurs dans la situation que vous décrivez aux États-Unis). Alors, c'est une vraie question de savoir si on supprime ou si on ne supprime pas ces filières, et j'estime qu'on n'a pas assez réfléchi dans les années soixante quand on les a supprimées. Je l'ai d'ailleurs écrit en faisant mon *mea culpa* parce qu'à l'époque je faisais partie de ceux qui voulaient supprimer les filières. Qui ne s'est jamais trompé me jette la pre-

mière pierre ! Mais si vous reconstituez des filières qui n'existent plus, la logique qui va présider à leur fonctionnement sera inspirée par celle qui va présider à leur constitution. Et comme celle-ci sera de reléguer les mauvais élèves hors des « bonnes » sections, je souhaite bien du courage à ceux qui iront enseigner dans les « mauvaises »... Et d'ailleurs, ce qui est tout à fait caractéristique de la situation, c'est que tous les professeurs sont d'accord pour qu'on fasse des filières, à condition que chacun d'eux enseigne dans les bonnes. Ce qui, manifestement, n'est pas possible.

Cela dit, je ne propose pas qu'on supprime les filières du second cycle. Et je constate que les États-Unis auxquels vous vous référez vont pratiquement jusqu'à la fin de la *high school* sans avoir constitué de filières. Et je suis d'accord avec vous sur le fait qu'on a des universités américaines une vision consternante dans ce pays. Et honnêtement, je suis très inquiet pour ma discipline, l'histoire. Ce qui se fait sur l'histoire de la guerre de 14 en langue anglaise est infiniment supérieur à ce qui se fait en français... Et en quantité et en qualité. Fermons cette parenthèse.

Je réponds sur l'autorité. Je dirai que l'autorité peut être charismatique : vous obéissez parce que j'ai du prestige. Les étudiants, certains du moins, m'écoutent parce que je suis un vieux mandarin... Et encore c'est un mauvais exemple, parce que dans ce cas, ils font référence à ma position institutionnelle et pas à mon charisme. Et en réalité on oublie toujours que dans le système éducatif, l'autorité est une autorité d'*institution*. Et le problème des professeurs, c'est qu'ils nient l'institution au nom de laquelle ils voudraient exercer l'autorité. Les professeurs vivent leur rapport pédagogique sur le mode du contrat pédagogique, sur le mode du « c'est un rapport interpersonnel entre eux et moi, c'est une question de contact », et dès que l'institution en tant qu'institution est mise en question, ils se défont sur l'administration. Ça ne peut donc pas marcher. Les professeurs ne peuvent pas avoir d'autorité s'ils ne s'assument pas comme fonctionnaires d'une institution qui les paye, qui les convoque à telle heure pour enseigner telle matière dans telle salle à tels élèves. Et c'est parce que l'institution les convoque à telle

heure dans telle classe, qu'ils ont en effet des élèves et qu'ils ont, dans certains cas le plaisir et dans d'autres la difficulté d'enseigner. Cette dimension institutionnelle de la fonction pédagogique est complètement scotomisée par la culture, et nous essayons de vivre cette grande entreprise durkheimienne comme une sorte de profession libérale. Ce n'est pas possible. L'enseignement, ce n'est pas une profession libérale, c'est une institution.

Philippe Raynaud. — Je suis parfaitement d'accord.

Antoine Prost. — Je suis durkheimien ...

Philippe Raynaud. — Je suis très heureux de ce que vous nous dites sur l'histoire des filières. Je commenterai simplement un peu ironiquement en rappelant cette formule qu'on a, je crois, inventée à propos de l'Europe de l'Est et de l'histoire du communisme : il est évidemment beaucoup plus facile de faire une soupe de poisson à partir d'un aquarium, que de reconstituer un aquarium à partir de la soupe de poisson. C'est-à-dire qu'une fois, effectivement, que l'ensemble de ce qui existait a été broyé dans la mécanique égalitaire, sous l'inspiration de diverses idées, il est difficile de recréer quelque chose, car cela ne peut pas être recréé artificiellement. Mais ce qui me préoccupe pour ma part, ce n'est pas le fait qu'on ne récrée pas de filières, de manière volontariste ou constructiviste comme dirait Hayek (vous êtes durkheimien, et moi je suis un peu hayekien...), c'est plutôt le fait qu'on s'acharne continuellement dans l'enseignement français à empêcher la renaissance spontanée des filières dès l'instant que celles-ci ne sont pas des filières d'exclusion. Celles-ci en effet sont très régulièrement recrées : s'il y a une chose qui a toujours existé dans le collège unique, ce sont les CPPN, les classes pratiques, etc., qui sont sans arrêt dénoncées, mais qui renaissent de leurs cendres régulièrement. Pour ce qui concerne les filières, le problème qui me paraît posé en France, ce n'est donc pas le fait qu'il faudrait en créer artificiellement, c'est qu'il faudrait cesser d'empêcher les mécanismes de régulation qui apparaissent spontanément. Je vais donner deux exemples très simples concernant l'enseignement des langues. Tout le monde sait que, depuis vingt ans, le choix de la première langue était lié aux stratégies des

familles pour obtenir des bonnes classes : c'est la raison pour laquelle, il y a quelques années, beaucoup d'élèves faisaient de l'allemand plutôt que de l'anglais (c'est d'ailleurs comme cela qu'on était arrivé en France à un progrès de l'enseignement de la langue allemande par rapport à ce qui existait autrefois). Tout le monde sait également que, depuis une dizaine d'années, toutes les administrations qui se sont succédé ont voulu mettre fin à ce scandale et empêcher les élèves de choisir une autre langue que l'anglais, sous des prétextes européens divers mais dont la réalité, c'était évidemment celle-là. De la même manière, on a inventé, pour gérer le problème de la diversité, tout un système d'options, mais je crois qu'il n'est pas du tout exagéré de dire que le sort assez fâcheux de l'enseignement des langues anciennes en France est directement lié au fait que ces langues étaient souvent choisies par des élèves un peu meilleurs que les autres. Comme on dit en France, c'est sans doute là un choix politique, mais qu'on ne prétende pas qu'il a été fait contre une tentative volontariste de recréer des filières : ces choses s'étaient faites presque spontanément. On me dira que ce sont des mécanismes occultes et que ça n'est pas conforme à l'éthique démocratique... Ce sont des mécanismes occultes, oui, dans une certaine mesure, mais parce qu'il n'y a pas de filières officielles et explicites : puisqu'on ne veut pas créer des filières officielles et explicites, on ne peut pas faire autrement que laisser se développer ce qui se développe ; j'ajouterai du reste que rien n'interdit aux professeurs et aux établissements d'informer les élèves, et notamment les élèves des classes populaires, du fait que tout le monde finit par apprendre l'anglais dans le monde d'aujourd'hui, si on est travailleur et intelligent, mais qu'apprendre l'allemand est beaucoup plus difficile. Je trouve qu'il y a en France un acharnement d'une partie des pouvoirs publics contre ces mécanismes spontanés de diversification, à tous les niveaux de l'enseignement.

Vous parlez des universités... Qu'est-ce qui obligeait les pouvoirs publics français à faire une réforme des premiers cycles universitaires dont l'unique objet, tout le monde le sait parfaitement, c'était de faire baisser, comme on dit, l'échec scolaire dans le pre-

mier cycle, c'est-à-dire d'augmenter les taux de réussite. Vous parliez tout à l'heure du certificat d'études qui était une boussole très utile pour les instituteurs de la III^e République, parce qu'il permettait de savoir à quel niveau on arrivait. Or il a joué ce rôle parce que les pouvoirs publics ne se sont jamais donné comme objectif l'augmentation du nombre de reçus au certificat d'études, alors que le ministre de l'Éducation nationale se donne comme objectif clair depuis des années l'augmentation du nombre de bacheliers. L'augmentation du nombre d'élèves dans le secondaire, c'est très bien ; l'augmentation du nombre de bacheliers, c'est beaucoup plus contestable. On a pris l'habitude tous les ans d'entendre des ministres, même celui d'aujourd'hui pour qui j'ai beaucoup de sympathie par ailleurs, nous dire : « Ah, cette année, c'est un bon cru, on approche des 80 % de reçus »... Tous les gens qui enseignent réellement dans le secondaire savent comment on arrive à ces résultats : par des moyens indirects de pression pour augmenter les réussites. Je ne dis pas qu'il faut instaurer une sélection féroce, recréer des filières artificielles qui auraient sans aucun doute les effets que vous dites, je dis simplement qu'on pourrait peut-être laisser respirer le système scolaire et fermer les yeux sur la manière dont il se différencie, quitte, ensuite, à mettre des régulations en aval pour y introduire davantage de transparence.

François Jacquet-Francillon. — S'il m'est permis d'intervenir dans votre débat, j'aimerais évoquer le rapport entre le mérite scolaire et la rentabilité des diplômes pour les élèves qui accèdent aux dignités du mérite scolaire. Car il me semble que ce qui a profondément changé entre la III^e République et aujourd'hui, c'est le rôle du diplôme, de la distribution des titres, qui ne se compare pas dans les deux cas. Puisqu'on parlait du certificat d'études, il faut rappeler que le fait de ne pas obtenir ce diplôme n'obérait en rien le destin social des élèves en question. Évidemment, il était préférable, du moins si c'était l'objectif qu'on avait, de l'obtenir, et en l'obtenant d'accéder à des emplois qui permettaient d'échapper à telle ou telle condition, agricole par exemple. Mais entre la situation qui était alors celle d'un élève sans diplôme, qui était quand même accueilli par la société et

intégré dans les modes de reproduction qui existaient encore dans la classe ouvrière, dans les corporations de métiers (par l'apprentissage), etc., et la situation qui est aujourd'hui celle d'un élève sans diplôme, il n'y a rigoureusement plus rien de commun. Voilà donc la question que j'aurais souhaiter introduire dans ce débat : ce rapport désormais très fort entre diplôme donc mérite scolaire et rentabilité sociale et économique, si on accepte ce terme, et qui condamne les sortants sans diplôme à des carrières souvent peu enviables, quand ce n'est pas l'exclusion, comme on dit.

Philippe Raynaud. — D'une certaine manière, c'est le but recherché par les réformes de l'après-guerre, puisqu'on veut que la reproduction soit faite moins directement, par la société et davantage par les diplômes. C'est pour cela qu'on a créé l'ENA. Mais le résultat est inégal...

François Jacquet-Francillon. — En tout cas, nous sommes là sur un terrain où il n'est plus possible de parler de l'école seulement en référence à elle-même, et en oubliant ses fonctions sociales réelles. J'ajoute que l'élève qui n'est pas distingué par l'école tend à se sentir victime d'une injustice étant donné son moindre devenir social, et donc il s'attribue à lui-même une sorte de mérite indépendant du jugement scolaire, ce qui complique singulièrement les choses. Mais je fais ce constat sans imaginer de solution. Je dis que l'école est complètement configurée par cette vision pour le coup individuelle du diplôme rentable, et que cela rend toute comparaison avec la situation ancienne difficile...

Philippe Raynaud. — Il faut moins d'école !

Antoine Prost. — Mais ne croyez-vous pas que le problème du mérite scolaire est très compliqué par l'allergie du corps enseignant à reconnaître une part quelconque au mérite dans le regard qu'on porte sur lui. Essayez d'instituer des primes au mérite dans l'enseignement secondaire : vous m'en direz des nouvelles ; c'est la révolution ! Donc, comment des professeurs, qui refusent pour leur propre compte la notion de mérite, peuvent-ils être à l'aise en reconnaissant le mérite chez leurs élèves. Ne croyez-vous pas que c'est là une des difficultés ?...

Le nouveau problème de l'autorité. Débat autour d'Alain Renaut

Discutants : FRÉDÉRIC WORMS, MARIE-CLAUDE BLAIS,
FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON
Présidence : PHILIPPE RAYNAUD

NB. — La table ronde annoncée n'ayant pu se tenir en présence d'Alain Renaut, empêché, nous publions ci-dessous un texte d'entrée en matière qu'Alain Renaut nous a obligeamment transmis pour compenser son absence, et, à la suite, les interventions effectives des discutants.

ALAIN RENAUT

De fait, les sociétés modernes, pour des raisons qu'il ne me paraît pas impossible d'expliquer, ont produit une fragilisation de l'autorité. Les éducateurs et les parents ressentent aujourd'hui des difficultés inédites, qu'il n'est pas besoin de décrire, aussi bien pour transmettre les savoirs que pour faire acquérir des normes séparant le licite et l'illicite, le possible et l'impossible. Qu'une telle perte des points de repère puisse, chez les éducateurs, susciter des interrogations de plus en plus inquiètes, en même temps qu'elle engendre, chez ceux qu'ils essaient d'éduquer, des comportements violents n'est donc en soi nullement étonnant. Il me semble cependant que, face à ce qu'on peut donc bien désigner comme un nouveau pro-

blème de l'autorité, il faut analyser ces phénomènes sur le temps long et les relier à la modernisation progressive de nos sociétés.

Plus profondément, il faut comprendre que c'est la relation adulte/enfant elle-même qui a été déstabilisée depuis deux siècles environ, avec l'apparition de sociétés modernes qui ont fait des choix de valeurs auxquels elles ne renonceront plus et qui sont très profondément, je crois, les nôtres (je veux dire : des choix constitutifs de la culture des sociétés démocratiques et avec lesquels nous n'envisageons pas de transiger), mais qui se traduisent par des rapports de plus en plus égalitaires dans lesquels la distance entre adultes et enfants s'est réduite, la liberté est devenue plus grande et, en conséquence directe, l'autorité est devenue de plus en plus problématique.

Rien, de ce point de vue, ne me semble plus significatif de ce nouveau problème de l'autorité que les débats interminables suscités, depuis 1989, par la Convention internationale des droits de l'enfant. À côté des droits de créance déjà reconnus à l'enfant par des textes antérieurs, on y voyait apparaître une très grande diversité de droits-libertés. D'où le débat qui s'est ouvert alors et qui n'est pas clos : comment concilier des droits apparemment contradictoires, qui conduisent tantôt à renforcer la protection des enfants (et donc l'autorité de celui qui a la charge de les protéger) et tantôt à procéder à leur libération vis-à-vis de plus en plus contraintes ? La reconnaissance des protections (santé, éducation, niveau de vie, etc.) auxquelles l'enfant a droit pour se développer était déjà présente dans des textes antérieurs (1924, 1959). Plus déstabilisante a été, je le répète, l'affirmation de droits-libertés, comme la liberté d'opinion, de croyance, de culte ou encore le droit à la vie privée. Cette perspective semble entrer en conflit avec la relation traditionnelle à l'enfant, où l'exercice de l'autorité était justifié par la protection qu'on devait lui accorder.

Je pense cependant que, même si cette situation est symptomatique d'une nouvelle problématisation de l'autorité, la Convention a eu raison de recenser ces libertés auxquelles l'enfant a droit pour être reconnu comme un être humain. Il faut comprendre toutefois que les droits-protections viennent imposer une limite à la mise en œuvre

des droits-libertés : nous ne devons respecter les libertés reconnues à l'enfant que dans la mesure où ces libertés ne le mettent pas en péril et nous laissent la possibilité de lui assurer les protections auxquelles il a tout autant droit. Bref, le rappel de nos obligations (de protéger les enfants) sert de limite à une application délirante des droits-libertés. En fait il aurait fallu assortir et il resterait bon d'assortir la CIDE d'un mode d'emploi. Ma conviction est en fait qu'on gagnerait beaucoup en clarté, dans la définition des nouvelles données de l'exercice de l'autorité éducative, en apercevant et en creusant cette hypothèse selon laquelle, à mon sens, chacune de ses deux dimensions (les droits-libertés, les droits-protections) prévient contre une interprétation délirante de l'autre dimension. Si, en effet, vous ne reconnaissez que les droits-libertés, vous laissez de côté, on vient de le suggérer, la fragilité spécifique de l'enfant, qui impose de le protéger parfois contre lui-même, en limitant ses marges d'initiative. Mais systématiquement, si vous ne reconnaissez que les droits-protections, cela peut conduire aussi à des conséquences aberrantes que notre sensibilité démocratique n'accepterait plus : au nom de la nécessité de garantir à l'enfant toutes les protections auxquelles il a droit, on peut en effet aboutir à un système ne lui reconnaissant aucune autonomie, donc aucune sphère de liberté. Bref, à se centrer trop exclusivement sur les droits-protections, l'exercice de l'autorité parentale et éducative tend à se recomposer comme sans partage, avec, à l'horizon, une dérive de l'éducation en dressage dont nous avons de bonnes raisons, au moins depuis Kant, de penser qu'elle n'est pas raisonnable. Je crois donc que les deux types de droits sont utiles, chacun des deux prévenant contre les conséquences d'une reconnaissance exclusive de l'autre. Au demeurant, les droits déclarés ne sont pas des lois mais des normes. Leur déclaration fournit donc seulement des points de repère, de grands cadrages à partir desquels la pratique de l'autorité a à s'inventer chaque jour.

Je conclus en quelques mots. La conscience démocratique nous dit que l'être humain est un *alter ego*. Elle pose en conséquence comme norme que l'enfant dispose d'une liberté d'opinion, d'expression, de pensée, et récuse donc qu'éduquer un enfant puisse res-

sembler si peu que ce soit au dressage d'un animal. La conséquence en est que, dans nos sociétés démocratiques, la famille et l'école sont certes confrontées à des difficultés jamais rencontrées et que cela provoque un délitement de l'autorité. Mais comment pourrions-nous encore confondre éduquer et dresser ? Le seul reproche qu'on peut donc faire à la CIDE et à l'esprit du temps dont elle témoigne est de ne pas avoir introduit ou, pour cet esprit du temps, de ne pas savoir toujours introduire de distinction en fonction de l'âge des enfants. Encore est-ce un point délicat, car cela signifie-t-il par exemple qu'avant dix ans, sept ans ou quatre, on peut dresser les enfants ? Si on accorde que cela ne nous est plus envisageable, la seule considération tenable, à mon sens, est celle qui conduit à cette limitation réciproque des deux types de droits dont je donnais le principe à l'instant, en y incluant donc une limitation des libertés par les obligations auxquelles nous sommes tenus pour protéger l'enfant. Certes on ne peut plus interdire n'importe quoi (ce pourquoi les données du problème de l'autorité se sont renouvelées) mais, en contrepartie, on doit aussi protéger l'enfant qui n'a pas encore tout le discernement de l'adulte et qui se mettrait lui-même en péril s'il disposait effectivement de toutes les libertés auxquelles, comme être humain, il a droit.

Ma conviction est donc de plus en plus que l'autorité des parents et des éducateurs réside justement dans cette capacité à articuler ces deux types de droits et à juger de la façon dont la reconnaissance des uns prévient contre une application excessive des autres. En conséquence, je crois aussi que la sortie des difficultés actuelles ne passera pas par un « réarmement » des comportements anciens, et que par exemple le réflexe d'affolement visant à recréer des centres d'éducation fermés n'est pas non plus forcément la voie la plus appropriée. Le rapport ancien à l'enfance ne resurgira pas. La « crise », puisqu'on peut l'appeler ainsi, n'est pas momentanée. Elle se joue sur la longue durée et engage notre choix de considérer que les êtres humains sont libres et égaux en droits : voulons-nous y renoncer ? C'est dans ce cadre qu'il nous faut définir de façon tâtonnante les nouvelles formes de l'autorité.

J'ajoute juste encore un mot. Au-delà de la nécessité d'articuler le champ des droits de l'enfant, il me semble que la juridicisation du rapport à l'enfance, qui constitue la nouvelle donne du problème de l'autorité, présente un danger : celui que nous considérons que nous en avons fini avec nos obligations à l'égard des enfants dès lors que nous respectons leurs droits. Il me semble qu'une telle façon de voir, induite par l'esprit du temps, entraînerait et entraîne de fait de plus en plus, dans les relations à l'enfant, une forme de déficit, correspondant à une sorte d'assèchement de la relation éducative en générale : je serais quitte de ce que je dois à l'enfant dès lors que j'aurais respecté ses droits. C'est pour cette raison qu'il m'est arrivé d'évoquer la nécessité de contrebalancer le point de vue des droits (même réarticulé) par la prise en compte d'un devoir de sollicitude. Il s'agirait d'entendre par là des obligations qui ne correspondent à aucun droit : par exemple ne pas faire partager ses soucis à l'enfant, ne pas lui parler de tout, etc. L'enfant, le nôtre ou celui dont, dans l'espace éducatif, nous sommes en charge, n'est pas un ami : je crois qu'il y a là une considération qui peut elle aussi contribuer à rendre moins problématique, pour la relation d'autorité, la pénétration de l'espace éducatif par la dynamique démocratique, et donc aussi permettre d'en assumer moins malaisément les conséquences. C'est en tout état de cause dans ce cadre et dans ce cadre seulement qu'il nous faut définir aujourd'hui de façon certes tâtonnante, mais tout aussi bien exaltante (tant l'enjeu en est immense), de nouvelles relations à l'enfance ménageant la place qui lui revient à l'autorité.

FRÉDÉRIC WORMS

La relation comme source et limite de l'autorité

Le but de ces remarques est de comprendre comment le problème de l'autorité trouve son origine et sa solution dans la structure de certaines relations humaines, les relations asymétriques, dont la relation d'enseignement est un exemple privilégié et critique.

On procédera pour cela en trois temps, qui rejoignent en leur centre le débat de cette table ronde autour du livre d'Alain Renaut, *La Libération des enfants* : dans un premier temps, on reviendra donc sur le problème général de l'autorité, pour en comprendre à la fois la difficulté mais aussi, une fois comprise dans sa précision, la délimitation ; on se demandera ensuite avec Alain Renaut en quoi ce problème est aggravé par une dimension historique profonde qui définit la modernité même, et qui est moins en effet un assujettissement qu'une « libération », en se demandant toutefois si la solution adoptée par l'auteur, à partir de la « sollicitude », est suffisante ; enfin on reviendra très brièvement sur le cas particulier et doublement privilégié de la relation d'enseignement et du type d'autorité qui est le sien.

1 / Le problème de l'autorité

On commencera par une définition positive de l'autorité, qui ne se contente pas de l'opposer négativement aux autres formes du pouvoir, dont elle se distingue en effet, par exemple la contrainte ou la persuasion, la force ou le consentement, mais qui donne accès à son problème le plus propre. On appellera donc ici *autorité* le *pouvoir que certains hommes exercent ou croient exercer sur d'autres hommes du seul fait de leur place (ou de leur différence respective de place) dans une relation asymétrique*.

Tout le problème de l'autorité est le suivant : il y a des relations humaines structurellement asymétriques, telle la relation parentale, éducative, médicale, etc., c'est-à-dire des relations telles que l'objet même de la relation implique une différence non réversible entre ses termes, qui est ultimement une différence de force ou de capacité en général (l'enfant ne peut pas faire ce que peut le parent ; ni le malade ce que peut le médecin, etc.) ; la question est de savoir si cette différence structurelle entraîne légitimement une relation de pouvoir, si l'on entend par pouvoir au sens très large la capacité d'obtenir un comportement d'autrui. Plus précisément encore, et tout nous paraît se concentrer sur ce point : le « pouvoir » que serait l'autorité peut-il s'ajouter au pouvoir donné par la compétence qui fonde la relation

elle-même, et prétendre tenir à la différence des places dans la relation elle-même ? L'essence même de l'autorité nous paraît en effet tenir dans ces énoncés autoconstituants tels que : « Je suis ton père », ou dans ces signes autoréférentiels, tels que la blouse blanche du médecin, la toge et l'hermine du magistrat, dans lesquels Pascal voyait déjà l'essentiel de la raison d'obéir, de la raison des effets. La question est donc la suivante : il y a, qu'on le veuille ou non, des relations asymétriques, qui supposent des différences entre les hommes et s'appuient sur elles, différences diverses de force, de savoir, etc. (plus encore, dirions-nous, des relations asymétriques qui ne sont pas seulement des nécessités mais des biens), mais cette asymétrie elle-même est-elle la source d'un pouvoir spécifique, purement structurel et relationnel, cet étrange supplément de pouvoir qu'on appelle l'autorité ?

Mais à ce problème une fois posé de manière précise, une réponse non moins précise nous paraît aussitôt possible. À savoir : l'autorité est en effet *constitutive de la relation asymétrique comme telle*, qui sans elle n'est pas possible, on ne peut donc ni l'éliminer, ni la critiquer de manière radicale sans faire disparaître une dimension constitutive de l'humain, mais *elle n'est pas pour autant un pouvoir*, ou plutôt elle tombe *dans l'abus dès qu'elle prétend devenir un pouvoir*. Autrement dit, il y a en effet une reconnaissance symbolique de l'asymétrie structurelle de certaines relations, qui en est la condition même, on ne peut concevoir de relation parentale sans institution du père, ni de relation pédagogique qui ne soit celle d'un maître et d'un élève, etc. ; mais cette reconnaissance symbolique structurelle ne peut devenir en tant que telle l'argument d'un pouvoir, autrement dit la justification explicite de l'obtention d'un comportement de la part d'autrui. Le « fais cela parce que je suis ton père », s'il n'a pas d'autre justification, plus encore s'il viole les valeurs fondamentales de la relation humaine comme telle, égalité et liberté, devient abus d'autorité, produisant alors cette « soumission à l'autorité » que le psychologue Milgram a démontrée, à la suite des indications d'Hannah Arendt, dans le cas des blouses blanches médicales. La limite est fine mais rigoureuse entre la reconnaissance symbolique de

l'autorité, constitutive de la relation, et sa transformation en pouvoir, qui risque de détruire la relation de l'intérieur d'elle-même. On y verra d'emblée la racine d'une double erreur : la confusion de toute autorité avec un pouvoir ; la volonté de refaire de l'autorité un pouvoir. Double erreur qui rejoindrait d'ailleurs une antinomie philosophique plus profonde et plus ancienne encore concernant le pouvoir, celle de la nature et de la convention : si l'autorité était purement conventionnelle en effet, on pourrait s'en passer, mais si elle était naturelle elle fonderait un pouvoir propre, d'où celui « par nature » du père sur ses enfants, etc. Or, elle n'est ni naturelle ni conventionnelle, mais structurelle et symbolique. Tout le problème de l'autorité serait donc bien, en tout cas, dans l'origine mais aussi la limite qu'elle trouve d'emblée dans la structure asymétrique de certaines relations humaines fondamentales.

C'est à nos yeux ce que la lecture du livre d'Alain Renaut confirmerait sur ses deux thèses essentielles, auxquelles on peut maintenant venir brièvement.

2 / *Le problème moderne de l'autorité
entre égalité et sollicitude*

Les deux thèses essentielles du livre d'Alain Renaut dans cette perspective seraient en effet les suivantes :

- la contradiction au moins apparente entre l'autorité et la modernité, dans la mesure où celle-ci se fonde sur la liberté et sur l'égalité, menant à une tension profonde ;
- la tentative de fonder l'autorité ou la dissymétrie non pas sur la force mais sur la faiblesse, non pas sur le pouvoir mais sur la sollicitude.

On ne peut que partager d'ailleurs l'une et l'autre, qui permettent d'approfondir le problème, même si à elles seules elles ne permettent pas de le résoudre.

De fait, l'idée tocquevillienne d'une modernité démocratique définie par une égale liberté de principe entre les individus contre toute différence hiérarchique fondée en nature permet de com-

prendre avec profondeur la tension qui traverse les sociétés démocratiques dès lors qu'il s'agit de penser des relations structurellement asymétriques, et non pas seulement la fondation du pouvoir politique comme tel entre égaux (celle-ci posant d'ailleurs des problèmes propres, au cœur de la réflexion de Tocqueville lui-même, bien entendu). Alain Renaut retrace à cet égard l'histoire de ce qui est bien en effet la « libération des enfants », et non pas leur assujettissement, le passage d'une inégalité de droit à une égalité de principe, accolée à une inégalité de fait, l'éducation étant alors pensée comme un accès à l'autonomie, une autorité paternelle ou pédagogique provisoire, non seulement transitionnelle mais en quelque façon transitive entre les individus, une tension au fond entre l'homme biologique et l'homme rationnel. Il faudrait certes préciser que les pensées les plus profondes (telle celle de Rousseau) voient justement la différence entre l'autorité et le pouvoir, la dissymétrie et la hiérarchie. Il est vrai cependant que la tension est profonde et ne cesse de resurgir, l'autorité étant toujours doublement menacée, de ne plus être reconnue au nom de l'égalité et de la liberté ; de tomber dans l'abus, qui en referait une source autonome de pouvoir. Peut-être pourrait-on imaginer au contraire une stricte distinction entre la relation, l'autorité et le pouvoir : contrairement à ce que l'on croit, ce sont les relations naturelles qui sont dissymétriques et le pouvoir politique qui est égalitaire, de sorte que par exemple le « pouvoir » d'un « professeur » est un mixte inévitable entre l'autorité qui lui vient de la relation d'enseignement et le pouvoir qui lui vient des institutions démocratiques, donc de la loi et de la liberté. Décomposer ce mixte pour le comprendre relève d'une réelle responsabilité philosophique et politique.

On comprend alors l'importance de la deuxième thèse, sur laquelle Alain Renaut conclut son ouvrage, celle d'une dissymétrie fondée non pas sur la force de l'un mais sur la faiblesse de l'autre, et en appelant non pas à un assujettissement mais à une sollicitude, renversant donc en profondeur la critique postmoderne de la modernité comme pouvoir, pour y voir au contraire une ressource éthique. Un tel mouvement de pensée nous paraît avant tout reconnaître en effet

la nature non seulement structurelle, mais biologique et éthique de la dissymétrie entre les hommes. La relation parentale vient bien en effet du devoir de soin issu de la faiblesse du nourrisson humain, etc. Rien n'est plus important en outre pour une philosophie des relations morales que le développement contemporain des « éthiques de la sollicitude ». Il reste cependant que l'on doit aussi trouver dans la structure et non pas seulement dans le contenu des relations le principe et la limite de l'autorité elle-même. C'est par ce double aspect que l'on rejoint le contenu lui-même, dans toute sa richesse biologique et éthique, et cela du soin parental à la liberté politique, en passant par exemple et sans doute d'une manière privilégiée par l'éducation.

C'est par quelques remarques sur ce point que l'on peut conclure ce bref propos.

3 / La relation éducative entre culture et liberté

Compte tenu en effet des deux séries de remarques qui précèdent, on peut comprendre le statut à la fois privilégié et critique, dans une société démocratique, de la relation d'éducation. Que la relation d'éducation soit en effet structurellement asymétrique et pourtant fondamentalement démocratique, c'est en effet ce qui en fait en profondeur le problème et l'importance à la fois. De fait, par son objet elle est double : elle est accès à la culture à la fois par une transmission nécessairement inégale, et accès à la culture comme condition d'une réelle égalité et liberté. peut-être n'y a-t-il pas de relation qui ne mêle à un tel point les deux ingrédients qui font de l'autorité une limite à la fois intenable et nécessaire.

Insistons en effet encore : la relation d'enseignement est, comme disons la relation parentale, une transmission dissymétrique, de celui qui a appris à celui qui apprend ; elle suppose une autorité plus rayonnante encore que dans les autres domaines, et en un sens une des autorités auxquelles on s'attache le plus ! Mais elle est aussi, comme la relation politique, ou l'amitié, un accès à l'égalité et à l'autonomie, par la culture même, de sorte qu'elle est celle, c'est bien connu, où l'argument d'autorité est le plus insupportable, où la contestation de l'autorité, lorsqu'elle devient un pouvoir qui

opprime une liberté fondamentale (celle de la pensée) est la plus nécessaire et la plus vitale ! Pascal pouvait bien admettre la « raison des effets » dans l'ordre politique, parce que la justice lui paraissait impossible ou définitivement perdue ; il ne pouvait pas l'admettre dans l'ordre de la pensée, et les *Provinciales*, cette destruction systématique de l'argument d'autorité, en fait de plein droit un des plus grands modernes dans le domaine de l'éducation !

Mais le problème n'en est que plus grand : ne contestera-t-on pas, avec l'abus d'autorité, l'autorité elle-même, et derrière elle la culture qui peut dans l'enseignement en être la source ? Ne rétablira-t-on pas, avec l'autorité de l'enseignement, un pouvoir qui nie la liberté de pensée ? La réponse, encore une fois, nous semble contenue dans l'analyse de l'autorité elle-même, comme structurellement liée aux relations, sans pourtant être inévitablement liée à l'abus de pouvoir. Elle est cet impondérable élément qui peut faire tout basculer, donner à la relation d'enseignement son inimitable gratitude envers l'autorité libératrice de la culture ; ou au contraire son intolérable soumission à la tyrannie autoritaire de celui qui ne veut plus être qu'un maître. Différence impondérable entre « avoir de l'autorité » et « être autoritaire » qui n'a pourtant rien de simplement psychologique ou superficiel, qui renvoie à cette fine et vitale limite qui fait de l'autorité, en particulier dans le cas de l'enseignement, la ligne de partage non pas entre culture et liberté, comme si elles s'opposaient ! mais entre culture et liberté, d'une part et inséparablement, et leur contraire commun, esclavage et aliénation.

MARIE-CLAUDE BLAIS

Questions à Alain Renaut à partir de son livre :
La libération des enfants

Je voudrais tout d'abord remercier Alain Renaut pour l'intérêt qu'il porte à la question de l'enfance. Son livre montre que cette question a toujours été au cœur de la philosophie politique, mais

aussi que la philosophie contemporaine ne peut se désintéresser des problèmes touchant le nouveau statut de l'enfant et la possibilité d'éduquer. Les répercussions sur l'éducation de la réalisation des idéaux démocratiques sont d'une telle ampleur qu'il nous revient d'orienter la réflexion philosophique vers les dilemmes dans lesquels nous nous débattons aujourd'hui. Parmi ceux-ci, au premier chef, celui de l'autorité. Nous sommes aujourd'hui confrontés à des antinomies quasi-insurmontables, et menacés d'avoir à choisir entre « l'autorité ou l'éducation », ou encore entre « l'éducation ou la démocratie ».

Ce que fait ressortir Alain Renaut au travers de l'analyse de ce long processus de « libération des enfants », c'est que la dynamique démocratique nous a conduits à reconnaître à l'enfant un statut d'égal, de sujet libre, titulaire de droits identiques à ceux de l'adulte. Le résultat est de taille : on a libéré les enfants, mais on ne sait plus comment penser leur différence, et encore moins le type d'autorité qu'il convient d'exercer à leur égard. À tel point que les valeurs démocratiques, égalité et liberté, semblent miner les fondements de l'éducation, en particulier l'autorité nécessaire. Nous balançons désormais entre la tentation nostalgique de régression à l'autorité d'antan, et les impasses d'un modèle contractualiste inapplicable aux enfants.

Cette description du désarroi contemporain me semble très juste. Elle gagnerait cependant à être accompagnée d'une analyse de ce qu'est réellement l'autorité aujourd'hui. Ce n'était pas l'objet de l'ouvrage, mais ce sera le sens de mes trois questions.

Première question :

Ne limite-t-on pas la réflexion sur l'autorité en restreignant celle-ci au modèle hiérarchique de l'autorité théologico-politique et à l'autorité patriarcale qui en dérive ?

Tout votre livre manifeste qu'il est impensable de revenir à une autorité de type traditionnel, une autorité hiérarchique. Mais il me semble que, lorsqu'on associe au phénomène de l'autorité une différence de statut et même une relation hiérarchique entre celui qui commande et celui qui obéit, on laisse de côté un grand nombre de

phénomènes d'autorité repérables dans un monde qui a pourtant aboli les différences statutaires. Car il y a de l'autorité, même dans un monde démocratique, et celle-ci n'est pas qu'une survivance des anciennes autorités théocratiques. La démocratie rend peut-être problématique l'exercice de l'autorité, mais elle n'empêche pas celle-ci de s'exercer, le plus souvent de manière diffuse et irrésistible. En plus des autorités institutionnelles, qui sont chargées de faire respecter les règles de la vie commune, et dont on peut dire qu'elles sont fondées sur le contrat, il existe des autorités attachées non pas à un statut mais à une fonction (de chef de chantier, de chef d'orchestre, de critique littéraire...), et surtout des autorités impersonnelles (de la mode, des coutumes, des médias, des techniques).

Parce qu'elle peut être diffuse, et qu'elle n'est pas forcément exercée par des individus, l'autorité n'implique pas toujours la hiérarchie, ni même un rapport entre des personnes. On peut reconnaître l'autorité de la culture et des savoirs, subir celle de la presse, adopter les usages à la mode, sans pour autant se situer dans un rapport hiérarchique avec quiconque. Ce type d'autorité exerce pourtant une domination puissante. Même devenus libres et égaux en droit, les enfants y sont soumis au même titre que les adultes. C'est bien pour les en protéger, pour leur donner les moyens de lui obéir ou d'y résister en conscience, que l'autorité des parents et des professeurs trouve sa nécessité. L'autorité du maître, par exemple, peut être dite médiatrice, parce qu'elle introduit à la connaissance et à la maîtrise de multiples contraintes, à commencer par celles d'un univers qui précède chacun : « le maître vous protège contre cette autorité en ce qu'elle peut avoir d'écrasant, il la rend familière, accessible, argumentable, discutable. Il fonctionne comme un avocat des nouveaux venus auprès de cette source intraitable ; il leur ménage des accès et des transactions particulières avec elle »¹. Et elle est libératrice, comme l'ont affirmé beaucoup de ceux qui, après Kant, ont affronté cette tension inévitable entre liberté et autorité en

1. Marcel Gauchet, in *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 2002.

éducation, parce qu'elle se donne pour fin la liberté de celui qui la subit : « Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour subordonner les autres à ses fins particulières et qui ne cherche qu'à s'emparer d'eux pour les mettre à profit : celle-là est *asservissante*. Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour se subordonner elle-même en un sens à ceux qui lui sont soumis, et qui, liant son sort à leur sort, poursuit avec eux une fin commune : celle-là est *libératrice*. »¹

J'en viens ainsi à formuler la question plus précisément. Ne peut-on pas tenter de penser l'autorité autrement que sur le mode de la domination ? Par exemple comme une autorité qui, prenant en compte d'un côté l'inachèvement de l'enfant, de l'autre le fait de l'autorité à laquelle il est nécessairement confronté, vise à lui permettre de s'approprier les contraintes du monde dans lequel il lui faudra vivre, à les maîtriser et à les contester éventuellement ?

Deuxième question :

Pour quelle raison le modèle du contrat, qui opère par la persuasion et l'argumentation, n'offre-t-il pas, en ce qui concerne les enfants, de solution de remplacement à l'autorité traditionnelle ?

Il y a en démocratie, on le sait, un moyen légitime de fonder l'obligation : le contrat passé entre des individus libres et responsables. Dans une société de droit, l'acquiescement à l'ordre reçu est justifié par le contrat passé entre les sujets égaux. Vous vous penchez avec lucidité, à la fin de votre livre, sur les impasses de ce nouveau paradigme juridique qui emporte sous le règne du droit toutes les relations interindividuelles, et donne la priorité au contrat. Le rapport à l'enfant, reconnaissez-vous, est difficilement envisageable sur ce mode – libéral et démocratique – du contrat passé entre deux personnes libres : « La spécificité de l'enfance met en question, dans l'éducation, la thèse strictement contractualiste. » Il est vrai que cette spécificité de l'enfance est occultée par le droit. Celui-ci fonctionne selon une logique abstraite. L'enfant concret, l'enfant « réel », est inachevé et a besoin de protection. La relation à l'en-

1. Lucien Laberthonnière, *Théorie de l'éducation*, Paris, Vrin, 1935, p. 28-29.

fant est en quelque sorte pré-juridique. Elle est avant le droit, et en même temps elle prépare les conditions d'exécution du droit.

Pour le dire autrement, est-on sûr qu'il y ait toujours opposition, comme l'affirme H. Arendt dans un texte bien connu auquel vous semblez adhérer, entre un ordre autoritaire devenu impensable et un ordre égalitaire qui opèrerait par la persuasion et l'argumentation¹ ? De même que l'ordre autoritaire n'est pas nécessairement hiérarchique, comme je l'ai suggéré, de même, l'exercice de l'autorité n'exclut pas l'argumentation et l'exposé des raisons. Si l'on accepte l'idée d'une autorité libératrice, la question, dans l'éducation, est justement d'être capable de s'adresser à l'intelligence des enfants, et de leur faire comprendre progressivement les raisons des obligations qui leur sont imposées. Cette autorité n'exclut donc pas l'argumentation, bien au contraire². Mais exposer les raisons dans la mesure du possible, cela ne veut pas dire « négocier » ou faire des transactions, comme dans le cas du contrat qui précède l'acte. Cela pour deux raisons. L'une, que vous avez bien soulignée, est justement le caractère léonin d'un éventuel contrat entre deux personnes (enfant et adulte), inégales non pas en dignité, mais par l'âge et l'expérience. L'autre tient au fait que l'enfant est confronté à des obligations et à des interdits bien avant d'être en mesure d'en comprendre le sens et de pouvoir donner son avis. Comment un jeune élève pourrait-il négocier, par exemple, la

1. « Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique » (H. Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, p. 123).

2. Relisons ce monument qu'est le *Dictionnaire de Pédagogie* : « On peut, on doit raisonner avec l'enfant, lui donner les raisons de ce qu'on lui demande de faire, mais on ne négociera pas avec l'enfant [...]. Disons, si on le veut, qu'on ne discutera jamais avec l'enfant, qu'on ne lui laissera pas surtout discuter les ordres qu'on lui donne, quand c'est le moment d'y obéir, et qu'on a lieu de douter de son bon vouloir. Mais sous ces réserves, à peine nécessaires à énoncer, c'est évidemment Locke qui est dans le vrai : il faut, dans l'immense majorité des cas, parler raison avec l'enfant, se prêter de bonne grâce aux questions qu'il fait de bonne foi, se réjouir de l'entendre demander des explications, et faire en sorte d'en avoir toujours de bonnes à lui donner, même quand on ne juge pas à propos de les lui dire » (H. Marion, *Dictionnaire de pédagogie*, 1911, Article « Raisonement »).

langue qu'il apprend ou les programmes d'enseignement auxquels il est soumis ? Les décisions concernant les connaissances transmises à l'école relèvent d'une autorité institutionnelle en principe légitime, mais les enfants ne sont pas partie prenante de ce contrat.

Ce point nous amène à la question des institutions, de leur valeur et de leur crédibilité. Je poursuivrai donc en citant une petite phrase de votre livre qui me semble capitale, et que je proposerai non pas comme une question, mais plutôt comme un appel à une interrogation lucide sur nos responsabilités.

Troisième question :

« L'enfant, écrivez-vous, a besoin, pour grandir, d'avoir confiance dans les adultes et dans les institutions. » Quelles peuvent être les conditions de cette confiance ?

En ce qui concerne les adultes, vous faites une proposition éthique, l'obligation de sollicitude. Mais vous constatez aussi, à juste titre, la *perte de crédibilité* des institutions. Comment comprendre les origines de cette défiance, quand par ailleurs on constate une demande inégalée mais tacite de reconnaissance par les institutions ? Même la *revendication* des droits, omniprésente aujourd'hui, passe sous silence les instances auprès desquelles ces droits sont revendiqués. D'où vient cet effacement des cadres de la vie collective, pourtant nécessaires à l'éducation ? Seule en effet l'institution scolaire, dans ses trois dimensions temporelles, est capable d'assurer l'inscription des jeunes générations dans une histoire qui les précède, d'offrir au présent les conditions d'une instruction efficace, de viser pour le futur l'autonomie de chacun en permettant la coexistence des libertés. Ce ne serait pas le moindre effet de cette réflexion sur la question de l'autorité que vous avez engagée, que de nous amener à nous interroger sur les conditions qui permettraient à cette institution de retrouver une crédibilité à la hauteur de sa tâche...

Mais ce que j'ai tenté de souligner prioritairement, c'est le point sur lequel, cette fois, nous ne pouvons qu'être d'accord avec Hannah Arendt : « Il n'y a pas grand chose dans la nature de l'autorité qui paraisse évident ou compréhensible à tout le monde. » Qu'est-ce au juste que l'autorité ? Nos réflexions sur l'autorité en démo-

cratie restent le plus souvent focalisées sur des questions de légitimité, quand l'éclairage majeur pourrait venir d'une observation fine et exhaustive des multiples formes d'autorité qui s'exercent réellement dans le monde contemporain. Qu'est-ce qui, à l'exclusion de la force, porte les individus à accomplir des actes, à adopter des opinions ou des comportements qu'ils n'ont pas choisis, en annihilant leurs capacités de résistance ? D'une description phénoménologique, approchant les *faits* d'autorité et leur efficacité, se dégagerait au moins deux éléments importants : 1 / L'autorité est un phénomène proprement humain. Elle ne s'apparente ni au conditionnement, ni à la contrainte par force. Il n'y a autorité que parce que nous sommes des êtres conscients et libres, capables de résister à l'obligation. 2. L'autorité est une composante irréductible de la vie collective. Il y a autorité parce que nous sommes des êtres sociaux et historiques : nous obéissons à des lois qui rendent possible la vie commune, nous sommes tributaires de notre passé et responsables de notre avenir. Une telle analyse des phénomènes d'autorité aurait, me semble-t-il, une portée supplémentaire. Elle montrerait que, face aux multiples autorités rencontrées par les enfants, un certain type d'autorité, bien loin d'être un obstacle à leur liberté, constitue la garantie de leur égalité et la condition de leur accès à de l'autonomie. C'est celle-ci qu'il nous revient d'assumer à leur égard.

FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON

Remarque sur un aspect de l'histoire pédagogique

En écho aux textes récents d'Alain Renaut sur l'enfance, l'éducation et l'autorité, la remarque que je voudrais faire s'appuiera sur un aspect de l'histoire pédagogique moderne. Je pense à la propension qui est la nôtre à faire fonctionner dans les écoles des institutions juridiques et politiques à l'imitation de la société adulte. Cette nouveauté s'observe dès le début du XIX^e siècle (on pourrait peut-être trouver des équivalents un peu plus précoces) et elle est claire-

ment représentée par le tribunal de l'école mutuelle, un système qui a connu un engouement très important mais peu durable sous la Restauration, entre 1815 et 1820. On a quelques descriptions assez précises de la manière dont pouvait être installé et dont pouvait délibérer ce tribunal d'enfants. Il existe notamment un récit, sans doute enjolivé pour être édifiant, concernant une école située à Paris, rue du Petit Musc. Ce récit est consigné à l'époque dans le *Journal d'éducation* et il est reproduit par le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (je me réfère à l'édition de 1911). En réalité, ne siègent au tribunal que les élèves appartenant à la catégorie spéciale des moniteurs, ceux qui, dans la méthode mutuelle, sont désignés et entraînés par le maître pour à la fois assurer la discipline et conduire les activités quotidiennes de la classe, souvent très populeuse. En l'occurrence, le tribunal est convoqué suite à une bagarre qui a éclaté entre deux élèves en dehors de l'école et qui s'est soldée pour l'un d'eux par une blessure assez grave, un bras cassé. On nous parle alors d'une séance dramatique durant laquelle le prévenu avoue bien vite ses fautes et exprime un repentir d'une telle sincérité que le jury s'émeut avec lui, fond en larmes à son tour et ne prend une mesure d'exclusion qu'en offrant à la loi inflexible et ne prend une mesure d'exclusion qu'en offrant ensuite tout l'argent du tronc de l'école au coupable afin que celui-ci, livré à nouveau aux dangers de la rue, ne soit pas en même temps rendu à la misère.

Telle est donc la série qui n'a cessé de se développer et de se diversifier depuis deux siècles. Elle passe au xx^e siècle par les républiques d'enfant, très nombreuses au-delà de la France (jusqu'au Parlement des enfants, de Korczak, en Pologne), et elle inclut aussi les pédagogies coopératives comme celle de Célestin Freinet. Nous connaissons aujourd'hui des formulations et des applications communes de cette démarche, qui se diffuse au-delà des établissements et des enseignants d'avant-garde. Le présumé est simple. Il s'agit de mettre à la portée des enfants les pratiques de délibération rationnelle qui étaient normalement réservées aux adultes, et plus encore à des adultes institués, habilités, rompus à un tel exercice,

dépositaires de l'autorité qui fonde dans tous les cas la capacité de juger et de punir. J'insiste sur la décision et l'administration des sanctions, qui est au centre de l'anecdote, et sans laquelle on n'aurait affaire qu'à un insipide jeu de société.

En première approche, le schéma d'A. Renaut décrit bien de tels systèmes pédagogiques. On y constate en effet, sinon la destruction pure et simple, du moins l'épuisement de l'autorité traditionnelle, l'abolition de la dissymétrie entre adultes et enfants et son remplacement par une procédure égalitaire, démocratique, reposant d'ailleurs, la nuance a son intérêt, sur la méritocratie des moniteurs. (Pour cette raison précise les conservateurs ne manquèrent pas en leur temps de fustiger dans le système mutuel une aberration au terme de laquelle ces élèves élus, et d'une élection étrangère à toute vérité de foi, deviendraient les pires tyrans de leurs condisciples.) On trouve des dispositifs comparables dans les systèmes coopératifs du xx^e siècle – équipes, réunions, assemblées, « conseils », etc., qui instaurent la plupart du temps une instance de décision collective à laquelle les membres, y compris le maître, participent sur la base de leurs droits et devoirs respectifs.

Dans un second temps, une autre donnée doit cependant être prise en compte, à savoir l'énoncé de principes qui relèvent non pas du domaine politique, mais du domaine moral. C'est bien le cas du tribunal des enfants lorsqu'il se propose d'examiner une faute, de juger d'une responsabilité, de décréter enfin une juste peine sans oublier les impératifs de la philanthropie (selon le terme qui est préféré à celui de « charité » dans ce milieu libéral du début du xix^e siècle). Et si cette situation comporte une visée éducative et morale avant tout il est probable que nous en découvrirons la raison et en saisissons la logique sans la renvoyer *a priori* à l'« égalisation des conditions » annoncée par Tocqueville – ou la « dynamique de l'égalité », comme dit A. Renaut.

En fait A. Renaut utilise de façon indistincte deux expressions presque classiques désormais, puisqu'il parle aussi bien d'un *régime d'égalité* que d'un *régime de similitude*. La modernité démocratique, affirme-t-il, incline l'individu à considérer dans son prochain

un autre soi-même, ce qui l'inscrit avec lui dans un rapport entre égaux, *c'est-à-dire aussi* entre semblables. Mais il pourrait être intéressant au contraire de distinguer ces deux notions, ce que permettrait sans doute une enquête sur l'histoire du vocabulaire considéré depuis le XVIII^e siècle, en commençant par maints articles de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert. Dans le domaine de l'éducation, la différence de l'idéal politique d'égalité et de l'idéal moral de similitude s'est traduite dans l'invocation du *citoyen* d'une part et de la *personne* d'autre part. Et ce à quoi nous assistons depuis lors, et de plus en plus semble-t-il, c'est peut-être à la promotion de l'élève comme citoyen, mais c'est aussi, de façon plus prégnante, à la montée d'une idée de l'enfant comme *personne humaine* à part entière. Ainsi, bien qu'il soit un sujet *en devenir*, lui attribuons-nous sans exclusive toutes les qualités *actuelles* de l'Humanité (la collection infinie des humains à travers le temps et l'espace) : conscience, sentiments, intentions, responsabilité, jugement, liberté, etc. Par là l'éducation et la pédagogie accomplissent cette « laïcisation » dont Durkheim a fourni une analyse si pénétrante dans *L'éducation morale*.

L'égal ou le semblable, le citoyen ou la personne objectera-t-on, répondent à la même exigence d'autonomie, typique de l'individualisme moderne. Bien sûr. Sauf qu'en considérant dans l'autre un égal, on lui octroie d'abord des capacités (juridiques au premier chef), tandis qu'en le désignant comme semblable, on lui reconnaît avant tout une *dignité*. Et cela explique en grande partie les changements qui se sont produits et continuent de se produire dans l'éducation. Je ne vois pas qu'on dispense les enfants, nécessairement semblables mais non pas forcément égaux à nous, de leur position d'infériorité ni de leur posture de minorité (je laisse de côté la question des adolescents qui, après tout, ne font qu'aspirer à un statut dont la scolarité prolongée et leur éloignement du travail les a récemment privés). Par contre, dans le contexte éthique que j'envisage, deux tendances sont désormais prépondérantes. Premièrement, nous nous imposons vis-à-vis des enfants un *impératif formel de respect* et toutes sortes d'obligations afférentes – par exemple

nous sommes résolus à leur épargner la souffrance, physique ou morale, et nous ne savons plus guère s'il faut – et comment – les punir : voilà pourquoi la séance du tribunal mutuel se déroule dans les pleurs et se clôt par un geste charitable pour adoucir l'inévitable sanction. Secondement, à la condition de leur humanité reconnue, les enfants ne sont plus appelés à un changement d'être, à la réforme de soi jadis imposée par les éducations chrétiennes ; et c'est ce qui nous mène à explorer toutes les modalités d'influence qui ne confrontent plus les sujets à des lois extérieures à leur humanité. De là vient notre prédilection pour ces modalités, coopératives ou autres, qui attendent la formation du sens moral des élèves d'une expérience immédiate, spontanée, naturelle en quelque sorte, des sociabilités et des relations avec autrui qu'aménagent les institutions.

De ces modalités, qui programment en effet le retrait de l'autorité – dans sa version traditionnelle c'est-à-dire appuyée sur la sacralisation d'une parole magistrale –, je ne dirai rien d'autre ici. J'invite simplement à retourner à quelques sources là encore, disons : de Rousseau aux Idéologues. Car il est bien possible que nous ayons fait nôtre cette maxime de l'*Émile* : faire faire à notre élève tout ce que nous voulons, mais « sans lui rien prescrire, sans lui rien défendre, sans sermons, sans exhortations, sans l'ennuyer de leçons inutiles » (*Émile*, livre II). Peut-être une éducation sans autorité, et certainement *sans énonciation de vérités*, mais – nous le savons bien tant Rousseau est prolix sur ce point – au prix d'un contrôle permanent et infaillible de l'environnement à l'intérieur duquel se déploient les conduites enfantines, dans une apparente liberté.

Culture, enseignement, société. Débat autour de Marcel Gauchet

Discutants : ROBERT DAMIEN, LAURENT JAFFRO, PIERRE STATIUS
Présidence : DENIS KAMBOUCHNER

NB. — Le texte présenté ci-dessous, publié avec l'accord des personnes concernées, est une transcription effectuée sous la seule responsabilité des éditeurs et qui n'a fait l'objet d'aucune réécriture des participants.

Pierre Statius. — Pour qui s'intéresse à la question de l'éducation, l'œuvre de Marcel Gauchet est absolument centrale. Et je voudrais dire en quoi, avant de lui adresser quelques remarques et quelques questions. Je m'intéresserai à deux textes en l'occurrence. Le premier, publié dans *Le Débat* en 1985, s'intitule « L'école à l'école d'elle-même », et le second, publié en 2002 dans le livre collectif *Pour une philosophie politique de l'éducation*, s'intitule « Démocratie, éducation et philosophie ».

Quand on s'intéresse aux travaux sur l'éducation, on est toujours frappé par l'extraordinaire éclatement des discours et des savoirs. Il semble très difficile de tenir un propos global, un propos qui donne un fil conducteur à *la révolution démocratique* qui marque l'éducation aujourd'hui. On a une multiplication des travaux d'experts, on a des politiques éducatives qui sont des politiques d'ajustement technique, mais, semble-t-il, on manque d'un discours global. Et

c'est exactement dans cette difficulté qu'intervient Marcel Gauchet. Son travail est donc fondamental d'abord parce qu'il essaie, et parvient, à prendre les choses de haut, ou *par le haut*, sans pour autant négliger les discours des experts. Autrement dit, Marcel Gauchet tient un discours global et qui soumet les discours des experts à une réflexivité seconde. Premier élément. Par ailleurs, le second élément, c'est que l'œuvre de Marcel Gauchet problématise ce discours global autour de la tension entre démocratie et éducation. Et tel est donc le fil conducteur, la grille d'interprétation possible, pour qui veut appréhender les discours sur l'éducation.

Je voudrais donc m'arrêter un peu, en première partie, sur cette tension entre éducation et démocratie. Il me semble que tout le travail de Marcel Gauchet vise à expliciter le sens de l'éducation démocratique ; il propose donc une perspective historique et politique et il essaie de montrer en quoi l'école et l'éducation sont probablement aujourd'hui un laboratoire d'idées pour la démocratie ou pour les sociétés démocratiques qui sont les nôtres. Son inspiration principale est toquevillienne (dans d'autres travaux, notamment *Le désenchantement du monde*, il se réfère davantage à Weber). Je vais donc considérer principalement Tocqueville.

Chez Tocqueville, la société démocratique est une société de la mobilité et de la fluidité. En lieu et place, en quelque sorte, de la société aristocratique, qui, elle, est stable et hiérarchisée. Cette société démocratique est par ailleurs une société *laïcisée*. Je renvoie sur ce point au *Désenchantement du monde*, que je viens de citer. Alors, que faut-il entendre par « sociétés démocratiques » ? Eh bien que ce sont des sociétés travaillées par le sentiment de la similitude. Tocqueville parle de la « passion mère de l'égalité ». Alors, second élément, et c'est là que Marcel Gauchet problématise la question de l'éducation, il se trouve que cette société démocratique a un problème avec la transmission de la tradition. Dans les sociétés démocratiques, la tradition n'a plus l'antécédence et l'omnipotence classiques. Dans les sociétés démocratiques, la tradition est ramenée à l'information, et par conséquent cette tradition perd le caractère contraignant qui était le sien dans les sociétés classiques.

L'hypothèse de Marcel Gauchet est, à partir de là, celle d'un « retournement de la démocratie contre elle-même ». Cette hypothèse est donc la suivante : dans les sociétés démocratiques, l'éducation est une question centrale ; il n'y a pas de société démocratique sans éducation ; et en même temps, du fait de ce recul et de cette transformation de la tradition, tout se passe comme si la société démocratique, qui présuppose l'éducation, se montrait par ailleurs incapable de penser cette éducation qu'elle présuppose. Autrement dit on est dans un paradoxe : d'un côté, pas de démocratie sans éducation, de l'autre, la démocratie semble ne plus fournir les moyens à partir desquels on pourrait penser cette éducation et donc constituer une philosophie de l'éducation. À partir de cette idée du retournement de la démocratie contre elle-même, je voudrais proposer à Marcel Gauchet trois remarques qui sont autant de questions.

Premièrement, sur la question de la tradition et de la transmission. Dans l'article de 1985, vous posez le problème de la façon suivante. Vous dites : la société démocratique est une société qui modifie le rapport classique au temps. L'idée éducative classique tourne autour du fait que c'est dans l'assimilation de la tradition que consiste la préparation à l'existence d'adulte. Tandis que la société démocratique est tournée vers l'avenir, et non plus vers le passé ; en ce sens, elle est futuriste. Ce changement du rapport au temps induit du même coup un changement du sens de la tradition. On passe, dites-vous, d'un univers de l'initiation à un univers de la formation. Du coup, voici ma question : est-ce que l'éducation n'est pas la tâche impossible de la démocratie ? Je veux dire par là : comment concevoir l'éducation dans une société qui refuse l'autorité, qui ne sait plus quoi faire de son passé et qui réduit ce passé à n'être plus que de l'information ? Le passé, dites-vous, est comme un legs énigmatique des sociétés démocratiques. Et la question est donc bien celle de la transmission de la tradition, et donc la relation à l'autorité intellectuelle.

Dans l'article de 2002, vous reprenez cette question et vous dites : il faut probablement trouver un nouveau compromis entre la

tradition et la démocratie ; il faut trouver un régime démocratique de la tradition. Ma question est donc la suivante : comment concevez-vous ce régime démocratique de l'autorité, sans lequel il n'est pas d'éducation ? Et au fond vous reprenez cette question dans un article de 1998 sur la psychologie contemporaine, qu'on trouve aussi dans le recueil *La démocratie contre elle-même*, quand vous décrivez les trois âges de la personnalité. Vous dites qu'on a assisté à une révolution anthropologique qui a mené, après l'âge de la personnalité traditionnelle, dans lequel l'individu incorpore les normes collectives, puis un second âge dans lequel la personnalité, moderne, se fonde sur un compromis entre la précedence du collectif et la reconnaissance de la liberté du choix (âge qu'on peut dire républicain, marqué par l'individualisation du collectif, l'intériorisation de la norme : c'est l'âge de la « conscience » et de l'« exercice »), qui a mené donc à un troisième âge où l'on assiste à l'effacement de la structuration par l'appartenance : l'individu contemporain ignore qu'il vit en société ; il n'est pas structuré par la précedence du collectif ou de la norme ; il est déconnecté et donc il pose un problème redoutable à l'exercice de la citoyenneté et de l'éducation. Au fond, on débouche sur la même question que celle que je signalais tout à l'heure : comment articuler cet individu déconnecté et l'éducation, qui suppose, d'une manière ou d'une autre, une relation vivante à la tradition.

Ma seconde remarque, plus politique celle-là, porte sur la question de l'égalité. Tocqueville le remarque au début du second livre de *La démocratie en Amérique*, l'égalité est la passion démocratique. Mais derrière cette apparente simplicité de formulation, l'égalité démocratique est quelque chose d'extrêmement flottant, volatile (Marie-Claude Blais, dans l'article sur l'égalité qu'elle rédige dans votre livre collectif, a d'ailleurs retracé ces figures très complexes de l'égalité). Et dans votre article de 1985, vous distinguez deux figures, qui, dites-vous, traduisent une tension démocratique. L'égalité, d'une part, c'est le refus de toute distinction, au nom de l'égalité des êtres ; c'est le refus de toute comparaison. Mais en même temps ajoutez-vous, la révolution démocratique

amène une société d'individus, et ces individus sont des êtres dont l'identité résulte d'un faire, des êtres qui se constituent par eux-mêmes et qui, par conséquent, doivent se situer et s'orienter dans un champ dont ils appréhendent très tôt les activités normatives et les mécanismes hiérarchiques. D'où ma question : quel serait selon vous le régime de l'égalité démocratique ? Est-ce que vous pourriez nous apporter quelques éclaircissements sur ce dont nous avons d'ailleurs parlé hier avec M. Prost, à savoir la question de la méritocratie, dans un régime démocratique ?

Ma troisième remarque, cette fois-ci très nettement politique, porte sur la question de l'institution. J'aborderai cette question par le biais de la formation des maîtres. Vous dites dans votre texte de 2002 que nous souffrons d'une incertitude quant aux fins de l'éducation. et vous écrivez, p. 13 : « La formation des enseignants qui aurait pu et qui a pu, à certains égards, par le passé, constituer le support d'une réflexion indépendante et décloisonnée, est de plus en plus soumise aux exigences d'une professionnalisation à courte vue, sous la pression des difficultés mêmes qui demanderaient le recul d'une élucidation de fond. » Il me semble que dans ce passage, vous faites référence d'une part aux écoles normales, qui disposaient d'un modèle *normal* pour la formation des maîtres (je songe là au beau livre de Gilles Laprévôte sur ce sujet). Et on peut penser que ce modèle nous fait défaut aujourd'hui dans l'institution des maîtres. Les IUFM, au début, on tenta d'explicitier ce modèle, mais actuellement on constate une grande faiblesse intellectuelle du modèle de la formation. Et ma question est donc : quelle réforme verriez-vous pour la formation des maîtres aujourd'hui ? Comment construire une formation des maîtres dans un univers de démocratie ? Les IUFM peuvent-ils encore aujourd'hui contribuer à expliciter ce modèle, dont vous regrettez la perte ?

Robert Damien. — Pierre Statius ayant déjà beaucoup avancé, je vais poursuivre... Ce qui me semble effectivement central dans le travail de Marcel Gauchet, et donc très riche, je le synthétiserai en une problématique, et il me dira si je la falsifie ou pas. Les stabilisations positives de l'ordre social générant la société de l'indivi-

dualisme moderne ont été construites sur une contradiction dynamique entre deux systèmes de réquisits. Qui ont chacun leurs inconvénients, dynamiques aussi, et leurs avantages, positifs aussi. Et l'intérêt philosophique du travail de M. Gauchet, c'est de retenir et l'un, et l'autre. À la différence de beaucoup, qui s'opposent dans des conditions polémiques, et qui, soient excluent les uns au nom de certains inconvénients, soient promeuvent les autres au nom de leurs seuls avantages. L'intérêt, ce sont les deux systèmes de réquisits, qui doivent être maintenus pour construire un ordre social normatif, comme nous avons dit beaucoup aujourd'hui. Deux systèmes de réquisits : d'une part l'autonomie subjective de l'individualisation, qui est une exigence acquise sur laquelle on ne peut pas revenir et qui est un moteur de l'ordre social et de la formation induite par cet ordre social ; et d'autre part les normes collectives d'obligation, qui sont des impositions fonctionnelles de cette autonomisation subjective. Les deux en même temps... Et toute la thèse de M. Gauchet, après des analyses très fouillées, consiste à dire que la contradiction dynamique aboutit aujourd'hui (c'est l'article de 1985) à un épuisement qui confine à une forme de décomposition. D'où il appelle à une « *recomposition inédite* » (c'est son terme), à un nouveau compromis entre ces deux systèmes de réquisits – que nous devons maintenir en conflictualité, mais qui, d'une certaine manière, s'épuisent.

Ma première question, et je sortirai un peu de l'année 1985 et du texte de référence, c'est : Quelle est la cause de cet épuisement ? Et j'envisagerai une hypothèse qui n'est pas du tout présente dans le texte, mais sur la pertinence de laquelle j'aimerais interroger M. Gauchet : une des causes n'est-elle pas ce qu'on appelle, d'un terme sans doute tout à fait contestable, la « *révolution informatique* » ? Je m'explique, très rapidement. Le codex implique la Bible, implique l'auteur, le créateur ; l'imprimerie implique les livres, les auteurs, l'école, l'État, la Nation... La crise actuelle, générée par la société informatique, la crise politique, puisque cela implique une crise de l'État-nation, des frontières, des passages, des nouveaux mécanismes de circulation, de formation, de construction

des vérités, n'est-elle pas une des causes qui expliquent l'épuisement de la contradiction ? Ou, pour le dire autrement, ne faut-il pas, à cause de ce nouveau moteur, de la connaissance, de la vérité, de la transmission, penser sans doute un nouveau système des réquisits ? Voilà le premier point de questionnement adressé à M. Gauchet.

Le second point, qui est plus anecdotique, mais en même temps très prégnant, c'est, autour des pages 142 à 145 de son travail [le recueil *La démocratie contre elle-même*], à propos de la crise de l'égalité, de la crise de la commensurabilité des individus (quels sont les mécanismes de comparaison, donc de classement, donc de hiérarchie des mérites, donc de reconnaissance des meilleurs ?), lorsqu'il évoque, en une très belle phrase, le modèle *sportif*. Vous savez qu'il est en effet extrêmement prégnant : ça va du fait que beaucoup de jeunes élèves portent des survêtements de marque, et que le nouveau schème moteur de la réussite, la nouvelle fiction motrice de l'augmentation donc de l'autorité (étymologiquement parlant), c'est Zidane, et ses compagnons. Et que le nouveau lieu de la société juste, c'est le stade. Marcel Gauchet y fait simplement allusion en montrant qu'effectivement, l'école, jusqu'à présent, en 1985 si j'ose dire, dans la structuration, le repousse. Ma deuxième question est alors : dans ce double système de réquisits, qu'en est-il de l'idéal de la société juste, qui serait le moteur des promotions de soi ? Et le mythe sportif, quel rôle lui attribuez-vous ? Est-ce que, dans la tradition de la philosophie, c'est un mythe populaire quasi trivial, qui n'a de vertu que marginale, ou est-ce que nous devons l'intégrer comme un nouveau système de maîtrise, de représentation du meilleur, et en ce cas, en quoi est-ce que ça transforme les modalités, les procédures d'évaluation, de transmission, de construction, même quasiment architecturale, de l'école ?

Troisième point, qui rejoint les deux premiers. Vous dites p. 153 : il ne s'agit pas de supprimer ni de retourner aux Lumières, il s'agit d'*accroître* les lumières, en multipliant les voies d'accès. Cela rejoint mon premier point sur la pluralité des formes d'expression, des formes de transmission, des constructions de données et des productions du vrai. Est-ce qu'un des grands enjeux de la

recomposition inédite que vous appelez de vos vœux, et moi avec vous si vous me le permettez, ce n'est pas, pour employer le vocabulaire de Bachelard, de penser un pluralisme cohérent des rationalités – et des effectivités, donc des schèmes moteurs, de façon à tenir toujours en même temps, dans le dynamisme dialectique, les deux réquisits que j'évoquais au début ? Et comment constituer ce pluralisme cohérent des normativités rationnelles, de la forme, de l'expression, sans destruction ni rupture ? Et dans quel cadre pouvons-nous multiplier les manières de bien lire, de bien écrire, de bien calculer, de bien... penser ? Sinon, nous risquons effectivement, en uniformisant ou en homogénéisant abusivement – selon un mythe traditionnel néo-républicain, de nous enfermer et de produire de l'isolation dans l'unicité des comportements, des vertus, des valeurs. C'est donc sur ce thème qui m'apparaît personnellement central que j'aimerais avoir quelques éclaircissements de la part de M. Gauchet.

Laurent Jaffro. — À mon tour je voudrais situer la contribution de M. Gauchet dans le cadre des débats sur l'école des vingt dernières années, j'entends des débats de politique publique et d'opinion. Je dirai que si, aujourd'hui, on a le sentiment que chacun désire sortir de l'opposition qui est désormais considérée comme stérile, entre républicains et démocrates ou pédagogues, entre pensée de l'émancipation et pensée du développement, entre politique et société, que sais-je encore ?, un certain genre de modération pédagogique, de « milieu », peut être trouvé dans le travail de M. Gauchet, mais qui ne sera pas nécessairement une moyenne. Car la façon dont M. Gauchet a surmonté dès 1985 cette opposition n'a pas consisté en un compromis mais plutôt en une prise de conscience. Sa contribution principale est d'avoir replacé le conflit interne de la pensée de l'éducation dans la problématique de l'individualisme, à l'âge de la démocratie contemporaine – même s'il faut remonter bien avant puisque ce conflit est sans doute aussi ancien que l'institution éducative et a accompagné la réflexion sur l'école et sur la culture. Je voudrais donc simplement attirer l'attention sur la façon dont vous procédez ici. Vous soutenez que le conflit dans la pensée de l'éducation est non seulement nécessaire, mais insurmontable, et en

quelque sorte, dans cette dialectique permanente, il n'y a pas de place pour la synthèse. Ou en tout cas, la seule synthèse possible c'est simplement la lucidité, la prise de conscience, la conscience du caractère insurmontable de ce conflit. Je crois que c'est clair dans la fin de « L'école à l'école d'elle-même », p. 169 [du recueil], quand vous écrivez : « ... derrière la découverte des problèmes de l'école qui s'opère aujourd'hui, il y va de la prise de conscience de ce qu'est en vérité l'école. Ce sont ses antinomies d'origine, ses contradictions structurelles, les tensions inhérentes à son projet qui se révèlent à nous. Former des individus : le dessein est en lui-même grevé par la contradiction. Il a été longtemps possible de ne pas le savoir. Force est de s'en rendre compte quand la demande de reconnaissance de l'individu se met à jouer contre la possibilité de le former ». Et c'est bien là la démocratie dans sa crise actuelle. On peut donc dire que vous rendez intelligible le conflit dans la pensée de l'éducation, en le rattachant à la contradiction interne du concept même de « société des individus ». Et précisément, rendre intelligible ce conflit, pour vous, c'est en dégager la nécessité conceptuelle.

Nous sommes donc ici très loin d'une explication historique, qui serait ouverte à la pluralité des facteurs, à la pluralité des causalités, à la réversibilité possible des événements, à la contingence, à la concurrence des explications, à la simple probabilité de l'explication historique. Vous avez tendance à substituer la nécessité conceptuelle à l'explication historique, et, évidemment, cela appellerait des questions sur la méthode même, sur votre philosophie de l'histoire, qui justifie une telle approche. Ce ne seront pas mes questions aujourd'hui. Mais simplement ceci, pour ce qui concerne l'école : si effectivement il y a une nécessité conceptuelle du conflit de la pensée de l'éducation, si la vertu qui est exigée de nous est une lucidité, une sorte de conscience précise du caractère à la fois nécessaire et insurmontable de ce conflit, à quel type de politique éducative, de politique de formation des maîtres, peut donner lieu une telle lucidité ? La pédagogie, telle qu'on la comprend à la lecture de votre travail, ne peut tomber ni dans un des deux excès, ni dans une simple moyenne. Ma question est donc toute simple : que pourrait

être un instituteur ou un professeur « gauchetien », c'est-à-dire qui aurait été éveillé à cette conscience ?

Marcel Gauchet. — Merci à Pierre Statius, Robert Damien et Laurent Jaffro, de l'acuité, de la richesse, de la pertinence de leur questionnement... qui me met devant un mur très élevé, que je n'ai pas l'ambition de franchir ! Mais je voudrais tout de même essayer d'amasser quelques matériaux qui permettraient d'envisager une issue à toutes ces questions, dont la légitimité me paraît entière : si je puis dire je les fais très volontiers miennes, en ayant conscience des limites des mes capacités à y apporter des réponses.

Je rebondirai immédiatement sur la question que soulevait Laurent Jaffro, parce qu'elle est plaisante : que serait un instituteur ou un professeur « gauchetien » — néologisme qui ne me semble pas très heureux mais qui est commode. Eh bien je dirai : il me semble en avoir rencontré beaucoup ; et je crois n'avoir fait qu'explicitement (non pas avoir défini une sorte de modèle normatif dans l'absolu), mais n'avoir fait qu'explicitement le ressort, longtemps mystérieux à mes yeux, que je voyais à l'œuvre chez d'excellents enseignants, caractérisés d'ailleurs par la grande diversité de leurs options théoriques. Ils ne ressemblaient pas dans leur pratique en général à ce qu'ils affichaient dans leur doctrine, mais ils avaient un sens aigu d'un certain nombre d'exigences qu'ils savaient faire fonctionner ensemble. Et je dirai d'ailleurs que c'est un point qui alimente, chacun le sait, le scepticisme en matière pédagogique : « Tout ça, c'est une affaire d'art, dans le meilleur de cas, cela va s'apprendre par accointance, connivence, familiarisation auprès de gens qui savent faire, mais cela ne se transmet pas... » Discours que, personnellement, je déteste, tout en reconnaissant sa validité partielle. Non, ça ne se transmet pas, au sens où il n'y a pas en effet une sorte de *codification* de cet art que d'aucuns possèdent sans être très capables de l'explicitement eux-mêmes. Mais justement, je crois qu'il y a une expérience historique qui fait que des individus, dans un certain nombre de situations, prennent conscience du champ de tensions à l'intérieur duquel ils évoluent, et qu'il y a un progrès de la conscience — je n'hésite pas à employer cette expression dont je n'ignore pas com-

bien elle peut paraître désuète à beaucoup — il y a un progrès de la conscience que nous pouvons prendre de cette exigence. Et si sans doute nous ne ferons jamais à partir de là un art pédagogique en bonne et due forme sur lequel nous pourrions faire des examens pour mesurer le degré auquel il a été acquis par les élèves maîtres ou professeurs, nous pouvons donner à comprendre aux praticiens ou aux futurs praticiens ce qui est au ressort de la réussite pédagogique que nous pouvons observer, y compris dans les conditions les plus difficiles, aujourd'hui.

D'une manière générale, je crois que cette notion d'expérience historique, en matière d'éducation, doit nous guider plus encore que partout ailleurs. Elle est indispensable pour comprendre le devenir des démocraties, mais elle est spécialement fertile, me semble-t-il, par rapport à la pratique éducative, qui est très manifestement faite, dans la durée, d'une avancée dans la prise de conscience de mécanismes et de difficultés dont la clarification permet une pratique mieux éclairée ; et je crois que c'est en fonction de cela que nous devons sans cesse nous guider. Nous avons d'une manière générale une expérience de la démocratie, dont nous avons appris au moins une chose essentielle : ce qui était jugé insurmontable par d'excellents esprits, dont nous pouvons admirer la pénétration et la profondeur après coup, eh bien... a été surmonté ! C'est donc que la démocratie a des ressorts mystérieux, que nous devons essayer de comprendre, et qui doivent nous mettre en garde contre le catastrophisme. En 1850, et puis à nouveau en 1890, et encore en 1900 — il y avait de très bons moments comme cela, du débat pédagogique —, il y avait de très bons esprits en Europe pour nous annoncer que, étant donné ces progrès de l'individu et de la démocratie, la culture était vouée à s'effondrer et à disparaître. Au total du total, elle a plutôt progressé, et c'est ce qu'il faut comprendre. Et je crois que nous sommes dans une de ces situations où, en effet, dans le champ éducatif, des tendances extraordinaires, qui évoquent une espèce de barbarie ordinairement inquiétantes, qui évoquent une espèce de barbarie menaçante, sont à l'œuvre ; mais des tensions qui, d'abord, ont une capacité motrice considérable y compris dans l'éveil de nos esprits à tous, et d'autre part font signe en même temps vers de nouveaux

équilibres possibles. Et des équilibres sans synthèse, parce qu'on est là dans un domaine où il n'y a aucune espèce de réconciliation possible : je crois qu'au contraire, ce qui rend la vie des démocraties très difficile, c'est que, plus elles avancent, plus leurs contradictions s'aiguisent, et plus, du coup, grandit la difficulté de faire avec.

Je prendrai comme exemple la première question que soulevait Pierre Statius, ce problème tradition/démocratie. La contradiction entre les deux termes est flagrante, et tellement que beaucoup la jugent insurmontable. Il y a là, apparemment, une cause de dépérissement fatal contre laquelle il serait vain d'aller. Évidemment, c'est une chose qui doit nous faire réfléchir ; et il ne faut pas se suffire de cette expression de « tradition ». Tant qu'on reste enfermé en elle, nous n'avancons pas. Les sociétés démocratiques ont cette particularité (pardonnez-moi de parler dogmatiquement, mais je n'ai pas le temps d'explicitier) d'être des sociétés de l'histoire. Des sociétés qui, tournées vers l'avenir, se fabriquent elles-mêmes en direction du futur. Et du coup, les sociétés démocratiques sont des sociétés qui ont développé, comme aucune autre avant elles, la science historique, avec l'idée, la perspective, que c'est dans leur passé que se trouve le secret de leur être présent, et que c'est de ce développement dont il s'agit d'avoir les tenants et les aboutissants pour nous comprendre. Aucune autre société n'est sensible au passé comme la société démocratique. Ce qui se manifeste d'ailleurs d'éclatante façon dans le volume gigantesque des institutions patrimoniales qu'elles ont accumulé. Aucune société n'a davantage le culte du passé que les sociétés démocratiques, hors de toute absence de révérence envers une tradition. C'est là où nous voyons qu'entre tradition verbale et appréhension du passé, il y a un abîme. À partir du moment où nous observons cette valorisation du passé, puisqu'il est le secret de notre être, et que donc, dans le moindre des vestiges d'un passé infiniment lointain, quelque chose de nous est engagé – dimension dont les sociétés antérieures étaient totalement dépourvues, en dépit de leur piété théorique envers ladite tradition et les origines –, alors quelque chose de ce sens du passé doit passer dans l'éducation. Et chacun le sent : il y a une hypervalorisation d'une

tradition qui n'a pas le nom de tradition, et qui désigne ces modèles auxquels nous pouvons nous fier pour nous guider. C'est cela qui est mort et qui meurt chaque jour un peu plus, avec toute une série de problèmes qui peuvent être très difficiles dans la pratique. Mais, corrélativement, monte l'exigence de faire passer le sens de ce qui s'est joué dans le passé. Et on voit comment, justement, la démocratie avance par la contradiction : elle détruit les instruments qui permettraient une espèce de transmission facile et directement accessible des modèles du passé, mais dans le même temps elle accroît l'exigence d'acquérir la connaissance de ce passé, qui ne peut simplement plus revêtir la forme d'une tradition telle qu'on l'a connue, c'est-à-dire d'une autorité du passé qui délivre tous les modèles suffisants pour nous orienter dans les différents domaines de l'esthétique, de la morale ou de la politique. C'est à partir d'une situation comme celle-là qu'on mesure qu'on a affaire à une expérience de la démocratie, qui se pose des questions qui paraissent insurmontables, mais qui, dans les faits, se résolvent tant bien que mal, de façon de plus en plus difficile. Et notre travail, pour y faire face, c'est précisément d'élucider ces contradictions. C'est notre seule manière de nous guider par rapport à elles, même si, sans la conscience de ces contradictions, on peut très bien faire avec, et faire bien.

Je reviendrai à la question de l'égalité que soulevait Pierre Statius, mais je voudrais passer tout de suite, parce que le fil me paraît plus direct, aux questions que soulevait Robert Damien. Première, le rôle de la révolution informatique, pour faire court. On est là devant un de ces cas de figure qui font réfléchir sur ce qui est peut-être l'étrange problème auquel nous avons affaire, qui est celui de la cohérence des évolutions de nos sociétés. Évidemment, la révolution informatique a ses causalités propres, à la fois dans les mathématiques, dans la technique, etc. En même temps elle a cette étonnante propriété d'être parfaitement congruente avec les évolutions sociales générales, et une certaine vision des rapports entre les individus qui règnent dans notre monde. Il n'y a pas de déterminisme technologique, mais il y a une affinité étonnante entre les produits techni-

ques et l'état de la société. Ce qu'on pourrait retrouver dans bien d'autres moments. Il faut donc prendre très au sérieux cette révolution informatique. Ce n'est pas une sorte de pression technique extérieure qui interviendrait sur les relations sociales. D'emblée, l'esprit des relations sociales, si je puis dire, se retrouve dans les moyens techniques qui sont mis à notre disposition. D'où la nécessité à la fois de les réfléchir et de leur faire place.

Et de nouveau cette question du sport, que vous soulevez à juste titre – parce qu'elle est, je crois, extrêmement importante dans le champ de l'éducation aujourd'hui – éclaire la manière dont fonctionnent ces problèmes et dont il faut essayer de prendre la mesure. Le sport est le grand phénomène social contemporain. Il se télescope avec les médias pour donner une sorte de scène permanente où nos sociétés ne cessent de se contempler dans un secteur particulier d'activité ; et bien évidemment, il a cette particularité supplémentaire qu'il intéresse au premier chef les jeunes générations. Le sport, c'est évidemment le vecteur du culte de la jeunesse ; il faut donc donner toute sa part à ce phénomène. Et il a, du point de vue éducatif, des propriétés tout à fait remarquables dès qu'on y réfléchit. Le sport, c'est ni plus ni moins le *retour du refoulé* par rapport à l'institution éducative en général. Tout ce qui est réprouvé dans le discours pédagogique dominant, pour faire court – et sans polémique –, reparaît dans le sport comme hautement légitime et socialement plébiscité ! On ne veut pas entendre parler à l'école de l'apprentissage par cœur, du *drill* répétitif de l'exercice quotidien, mais l'apprentissage du sport n'est fait que de cela. Le sport, cela ne s'apprend que par la répétition, la recherche du geste juste, moyennant une infinie capacité de revenir toujours aux mêmes gestes. De la même façon, l'effort – entendons bien : le travail sur soi-même pour aller au-delà de ses capacités immédiates, dont le coût peut être très élevé –, cela est jugé mortifère, réactionnaire dans le domaine de la pédagogie générale. En revanche, dès que c'est dans le sport, tout va bien, c'est la voie radieuse à laquelle chacun se rallie sans discuter. Chose très remarquable. Autrement dit on a là un vrai phénomène de société comme le

disent les journalistes (sans tout à fait réfléchir à la portée de l'expression), où quelque chose se donne à lire qui, en fait, conteste le discours que nous tenons communément sur l'éducation. Les mêmes parents qui protestent contre les brimades infligées à leur progéniture à l'école vont immédiatement transporter la dite progéniture dans un encadrement sportif où ils trouvent qu'ils n'en font jamais assez...

On voit ce qu'est la complexité de l'univers démocratique, car c'est une des faces de la démocratie qui est en jeu dans cette expérience, qui paraît triviale – mais elle ne l'est pas du tout. C'est le statut conféré à la compétition... loyale, égale – sur la base de l'égalité entre les individus –, qui est magnifiée dans le sport, quand il fait infinie difficulté dans la pratique éducative de tous les jours. À mes yeux, cela montre d'ailleurs comment il est impossible de juger trop vite des évolutions de nos sociétés, car il faut voir ce qui est refusé ici, mais ce qui est valorisé là, dans des domaines très voisins ; et cela veut dire qu'il faut savoir exploiter ces contradictions, les mettre en lumière et en tirer parti. Je suis très convaincu pour ma part que l'éducation de l'avenir a le plus grand parti à tirer de l'expérience sportive. Y compris sur les modèles de l'apprentissage qui sont l'une des choses qui font difficulté, spécifiquement dans la pédagogie d'aujourd'hui. La pédagogie est née il y fort longtemps, au XVI^e siècle, comme telle, de la volonté de rendre explicites des processus de transmission qui étaient autrement entièrement automatiques ou coutumiers : on apprenait par l'apprentissage au sens ancien du terme, par l'immersion, par la familiarisation, par la répétition. Là aussi on a affaire à une tension, constitutive du champ pédagogique, entre cette explicitation des raisons, l'appel à la réflexion et, d'autre part, un apprendre qui, parce que nous avons un corps, tout simplement (c'est ce qui se lit dans le sport), passe par une *incorporation*, de quoi qu'il s'agisse, y compris et surtout des idéalités les plus abstraites : rien ne s'apprend autant par immersion, exercice, incorporation... que les mathématiques ! À cet égard, je crois beaucoup au décloisonnement de la réflexion et à la capacité de faire passer d'un domaine dans l'autre les expériences

acquises qui permettent d'éclairer, par va-et-vient, le sens des difficultés générales auxquelles nous sommes confrontés.

Et au fond, c'est cela sur quoi je conclurai à propos de la formation des maîtres, d'un mot, puisque c'est par là que j'ai commencé. Je dirai : il faut évidemment, dans l'éducation comme dans le reste, avoir appris pour affronter les difficultés que rencontre une pratique éducative, quelle qu'elle soit. Mais en commençant très simplement par la démythification de l'idée qu'il y aurait quelque part une recette, une méthode, une martingale pour certains, qui permettrait à coup sûr d'évoluer et de réussir dans la pratique pédagogique. L'esprit de la formation des maîtres, pour moi, c'est l'introduction au sens des difficultés auxquelles ils vont être confrontés et qui sont d'ordre divers. Évidemment, je conçois la difficulté institutionnelle de l'exercice, mais je crois qu'il faut en formuler le principe pour avoir une petite chance de lui trouver un jour un débouché institutionnel.

Pierre Statius. — Peut-être une question supplémentaire, que j'avais gardée. Il y a actuellement plusieurs discours généraux sur l'école, et il en est un qui connaît une faveur grandissante, c'est la dénonciation de la *marchandisation* de l'école. Et sur cette question, vous avez des phrases assassines, dans l'article de 1985 et dans celui de 2002, disant, certes, que le fait est avéré, mais qu'au fond l'explication est un peu courte, ou en tout cas que ce discours de dénonciation de la marchandisation n'analyse pas véritablement ce qui est mis en branle et, en réalité, qu'il manque de profondeur. Pourriez-vous nous apporter des éclaircissements sur cette position qui va assez à contre-courant de ce qu'on entend ici ou là aujourd'hui ?

Marcel Gauchet. — Distinguons deux plans. Ce que j'avais très précisément en vue, dans les phrases que vous évoquez, c'est un discours qui rencontre beaucoup d'écho dans le milieu des enseignants – j'en ai eu d'innombrables témoignages – qui est le propos radical, et qui plus est bien écrit, de Jean-Claude Michéa, formulé en particulier dans un livre très intéressant qui s'appelle *L'enseignement de l'ignorance* . Livre dont la philosophie économique, en substance,

est la suivante : le capitalisme de demain est un capitalisme de consommateurs, il a besoin d'une élite technique pour faire tourner la mécanique, et pour le reste d'une masse de prolétaires semi-abrutis mais pourvus de revenus suffisants pour pouvoir aller à l'hypermarché et faire tourner le circuit de la marchandise. Donc il n'y a pas d'échec de l'école, qui réussit à faire ce pourquoi elle est programmée, c'est-à-dire fabriquer des analphabètes ! Ce discours est tenu généralement sous des formes plus euphémisées ; et donc le mérite de J.-C. Michéa est de dire les choses nettement, ce qui est toujours infiniment préférable. Et en plus il les dit avec talent ; on s'amuse, même, en le lisant, et évidemment, c'est de là qu'il faut partir.

Je pense que l'erreur de diagnostic sur les sociétés dans lesquelles nous vivons, quelque nom qu'on leur donne – démocratiques, capitalistes, industrielles : tout ça va un peu ensemble, mais avec des difficultés dans l'accord éventuel des différentes facettes – l'erreur de diagnostic est totale. Et ce pour mille raisons, dans lesquelles je ne peux pas entrer, mais dont la démonstration est très importante. Nous sommes au contraire dans des sociétés qui *demandent* de plus en plus de capacités « cognitives », comme on dit aujourd'hui d'un mot un peu facile. Y compris pour le processus de travail. En Europe, nous sommes dans des sociétés où il y a une pénurie de travail qualifié, et où on ne peut donc pas pourvoir tous ces emplois. L'une des explications importantes de la sous-croissance européenne tient à ce que nous ne sommes pas, à la différence des États-Unis, en mesure d'importer de la main-d'œuvre qualifiée. En revanche il y a en effet un chômage de masse du travail non qualifié : je doute que celui-ci soit très recherché par les pouvoirs publics, ou le cerveau automatique, certes déposé nulle part, du grand capital qui rationaliserait tout cela. Donc, une erreur de diagnostic totale.

Par ailleurs, en effet, nous assistons à des phénomènes de marchandisation, qu'il faudrait d'ailleurs bien définir, ce que font rarement les gens qui la dénoncent. Qu'est-ce que c'est exactement ? Les faits eux-mêmes sont avérés, ils touchent toutes les activités et

dans le domaine de l'éducation ils trouvent une cible au moins idéologique. Mais il faut comprendre justement pourquoi ça marche et qu'est-ce qui est *efficace* dans ce type de proposition en tout cas idéologique. Une observation préliminaire introduira très bien la suite. La cible numéro un de la marchandisation a été la famille traditionnelle. On a « marchandisé » toute une série de services qui étaient effectivement assurés par les femmes au foyer. Autrement dit, émancipation des femmes et marchandisation : les femmes, travaillant, n'assurent plus toute une série de services domestiques qui allaient de soi, donc il faut... des femmes de ménage, des pressings, des restaurants, que sais-je ?... La marchandisation, c'est tout simplement le transfert, dans le domaine public et marchand, d'activités qui ne sont plus exercées sous une forme domestique. Dans le domaine de l'éducation, c'est le transport, hors des institutions publiques, d'un certain nombre d'actes de formation qui pourraient être mieux assurés par le privé, par un marché... L'exemple type de la marchandisation dans ce domaine, tel que, en tendance, il fonctionne, c'est le *e-learning*, la formation par Internet. On échappe totalement à la contrainte institutionnelle et les individus choisissent sur un marché potentiellement gigantesque, où les options sont extraordinairement ouvertes, les formations qui leur conviennent ; et ils les suivent de façon évidemment payante, en fonction de leurs intérêts. Voilà ce qu'est par excellence la marchandisation dans le domaine de l'éducation. Dans les deux cas, ce qu'on voit bien, c'est l'affinité profonde, et c'est tout le problème, entre la logique de la marchandisation et la logique individualiste : l'élargissement des options offertes aux individus. C'est à partir de là qu'il faut commencer à poser les questions qui naissent de cette logique, et faire apparaître leur éventuelle limite. Ce n'est pas en dénonçant la marchandisation de l'éducation qu'on aura une action très efficace ; parce qu'elle parle, et ce que voient les consommateurs de cette marchandisation, ce n'est pas la marchandise, qui ne leur plaît pas plus qu'à ceux qui la dénoncent, mais c'est la liberté qu'elle leur donne. Alors, au moins faudrait-il s'assurer que cette liberté est une vraie liberté et que le produit

livré, par exemple, est un vrai produit. Il y a là une tâche critique tout à fait considérable.

Je pense qu'en effet il n'y a pas aujourd'hui de sujet plus important, dans le champ éducatif, que la démystification de l'enseignement par Internet. Il me semble que c'est l'un des vrais problèmes qui est devant nous. Dans cet enseignement, il y aurait la résolution magique de toutes les difficultés. Bien entendu, on nous annonce que subsisteraient quelques enseignants « référents » comme on dit, pour le cas où la machine tombe en panne ! Mais on a l'individu face à lui-même et à ses intérêts sur un marché infiniment large donc avec une gamme d'options incomparablement grande. Et c'est ce qui plaît. Mais est-ce que c'est là ce que nous pouvons souhaiter ? Vous voyez bien aussi, sans en appeler à la force occulte du grand capital et à ses capacités de corruption intrinsèques, qu'un tel discours de la marchandisation est fait pour séduire tous les politiciens. Parce qu'il y a toujours plus de consommateurs virtuels. Qu'on soit socialiste ou conservateur, dans les deux cas, on pense aux électeurs. Et évidemment les électeurs sont des consommateurs, lesquels pensent que dans la consommation réside la liberté du choix. Et c'est par rapport à cela qu'il faut comprendre la force de ces phénomènes. Et il faut lutter, si on le juge utile, sur le terrain où ce phénomène parle aux imaginations, faute de quoi l'incantation antimarchande est de nul effet.

Robert Damien. — Un point pour compléter certains éléments. Vous avez fort bien dit la contradiction dynamique, et particulièrement sur le modèle sportif. Ce qui est intéressant, c'est que, même dans les sports individuels, l'idée de collectif est fondamentale. Je veux signaler par là le fameux terme d'*équipe*. En pédagogie ce terme est suremployé. Mais, conceptuellement, d'où vient-il ? Philosophiquement, où a-t-il été constitué ? Je me mets en position d'élève vis-à-vis du maître : quel est le philosophe qui a conceptualisé l'équipe ? C'est une question d'histoire de la philosophie... Mais sous cette question, qui est comme vous le disiez apparemment anecdotique, mais n'est en fait pas du tout triviale, il y a autre chose, une profondeur. Dans ce système dynamique des deux réqui-

sits, qui sont constitutifs de la société de l'individualisme moderne et qui ont donc des positivités et des négativités – ce qui exige du philosophe de la lucidité –, il y a une certaine théorie du sujet comme autonome. Or dans le modèle sportif que vous évoquiez tout à l'heure, et donc dans ce modèle de l'équipe, ce qui est constitutif, c'est la *relation*. Dès lors, est-ce que la question – que j'ose qualifier de fondamentale –, sur la recomposition dynamique de l'ordre social par l'intermédiaire des mécanismes de formation, de transmission, serait, philosophiquement, de retrouver les prolégomènes d'une théorie de la relation comme élément constitutif de l'obligation collective et de l'individualisme : l'un et l'autre. Est-ce que ce n'est pas, en quelque sorte, le chantier à ouvrir ou à réouvrir ? Je parle là devant Denis Kambouchner, qui va comprendre ce que je vais évoquer en disant : quelle autre théorie du sujet peut-on travailler conceptuellement pour répondre à l'exigence d'une recomposition dynamique des deux fameux systèmes de réquisits ?

Marcel Gauchet. — Pour ma part, je ne connais pas de philosophe qui ait tenu un discours conceptuel un peu élaboré sur l'équipe ! (rires) Et je crois voir un peu pourquoi.

Je voudrais juste dire un mot à propos de la question que vous soulevez, sur la manière dont avance ce travail de recomposition. Son extrême difficulté, c'est qu'il avance, et de plus en plus, sur le mode d'une *incorporation de réflexivité*, contre la dynamique spontanée. Nos sociétés sont dans un grand moment de rêve libéral, et de foi dans l'automatisme. Dans tous les domaines, et pas seulement dans l'économie : il y a un libéralisme moral qui est beaucoup plus répandu d'ailleurs que le libéralisme économique, lequel, somme toute, hors de quelques personnes intéressées, a un nombre limité d'adeptes. En revanche le libéralisme moral, lui, est triomphant : on peut toujours s'arranger..., négociation, compromis..., il n'y a qu'à laisser faire, ça marche tout seul. Dans ce cadre, on a l'impression en effet, en fonction de cette dynamique, qu'un travail comme celui que nous évoquons, de recomposition d'exigences antinomiques, est impossible. Puisqu'on a une telle foi dans le laisser-aller, on pense que ces tendances sont faites pour se poursuivre de leur propre

mouvement, et on a donc la plus grande peine à imaginer la reprise que suppose cette recomposition. Et la reprise *réflexive*, fondée sur la conscience de l'antinomie et du travail de la contradiction. C'est une dimension de plus en plus problématique et cela veut dire notamment, de façon très pratique, que la résolution ou le travail de la recomposition est de plus en plus délégué aux individus, qui ont à s'en débrouiller tout seuls, chacun dans son coin. Cela n'est absolument plus pris en charge par les institutions ou par les politiques publiques. Mais cela ne l'empêche pas de se passer. À l'échelle des individus, pour leur propre compte ; avec une grande difficulté, du coup, à faire communiquer ces expériences entre elles et même à les rendre dicibles. D'où l'extrême importance du travail public de la réflexion, par rapport à cette situation.

Denis Kambouchner. — S'il m'appartenait de glisser un mot dans cet échange... La question que j'envisageais de vous poser porte justement sur ce que vous venez de dire. En effet, il y a deux lectures possibles de vos écrits sur l'éducation et notamment du texte classique de 1985. Une lecture fataliste, dans laquelle la dynamique d'un certain égalitarisme finit par éroder implacablement toute possibilité d'un ordre scolaire, en particulier dans lequel, par exemple, pourrait se communiquer le sens du passé. Et puis il y a une lecture nettement moins fataliste dans laquelle la démocratie est un régime assez contradictoire pour ménager en même temps la possibilité d'une sorte de contre-offensive dans laquelle en quelque sorte l'enseignement dans la plénitude du mot, la transmission scolaire, se réaménagerait, se réaffirmerait. En même temps, c'est le point que vous soulignez, il est vrai que si cette possibilité existe, elle est très difficile à saisir. Je souhaitais vous demander de répondre sur son principe et vous venez de dire qu'elle passe par les individus, mais que la réflexion collective, le plus possible de réflexion collective, est ici la chose la plus souhaitable et la plus efficace. On pourrait alors vous interroger sur la forme que vous imaginez pour cette réflexion collective dans l'espace public d'aujourd'hui, et particulièrement sur ce que nous avons un moment envisagé de traiter, à savoir le rôle de la philosophie, notamment

comme philosophie de l'éducation. On pourrait évidemment s'interroger sur ce dont il était question hier, à savoir la possibilité d'une reconstruction de la notion du mérite, et d'autres notions classiques de l'institution scolaire dans un contexte modifié. Il y a toute une série de questions qui touchent à la restauration d'un espace scolaire spécifique et notamment à la manière dont ce qui s'effectue en effet dans la compétition sportive pourrait revenir quelque peu dans l'espace scolaire. Est-ce que le salut, à cet égard, est du côté d'une remise en compétition des élèves, ou du côté, parce que cette remise en compétition apparaîtrait très difficile, au moins d'après les formes qu'elle a connues dans le passé., du côté donc, d'un nouveau sens donné à l'exigence d'égalité ? Mais sur la réflexion collective, que répondriez-vous ?

Marcel Gauchet. — Si vous me le permettez, je voudrais revenir pour commencer sur les termes que vous venez d'évoquer, et sur la problématisation même du phénomène. Je crois, en tout cas c'est là mon intention, même si je peux succomber malgré moi à des tentatives que je réprouve, je crois n'être pas le moins du monde fataliste. Ce qui donne cette impression, c'est inévitablement le fait de faire valoir, contre un volontarisme un peu naïf, qu'on a vu énormément (le champ éducatif, c'est le paradis du volontarisme ; il n'y pas de sous-ministre qui ne soit convaincu qu'avec quelque circonvolution bien placée, il peut opérer une révolution copernicienne et tout remettre bien en ordre), contre ce genre de pente donc, il ne faut pas dans ce domaine. Mais cette profondeur ne doit pas faire oublier que nous n'en sommes pas les spectateurs au balcon de l'histoire, d'abord, et qu'ensuite ces tendances — et c'est peut-être là une chose qui me démarque de Tocqueville dans l'inspiration — sont profondément *contradictoire*s. Dans le domaine de l'éducation, on en a le théâtre privilégié.

D'ailleurs, on le mesure à l'échelle du malheur des individus. Dimension à laquelle Tocqueville est très peu sensible. Entre nous, certes, on voit bien chez lui les pages célèbres sur les états d'âme mélancoliques de la démocratie ; mais je crois qu'il n'a pas le sens

(et pas l'expérience commençante, ce qui n'incolpe en rien son génie d'observateur), il n'a pas le sens du *malheur* démocratique. Un malheur très étrange, puisqu'il ne se joue pas dans la grande tragédie publique (ce n'est pas la guerre civile !), et qui est par exemple, dans le domaine de l'éducation, lié à une aspiration profonde à l'éducation. Car c'est le propre des individus dans la démocratie : l'éducation n'est pas récusée mais est au contraire sollicitée comme elle ne l'a jamais été. Les individus aspirent à être formés ; ils demandent d'ailleurs d'une façon tout à fait troublante à l'institution de leur permettre de devenir eux-mêmes ; pas une seconde ils n'ont l'idée que pour devenir soi-même il n'y a rien de tel que soi-même. C'est à l'institution qu'ils adressent cette demande et c'est ô combien significatif. Mais bien entendu, par là même, ils tendent à la récuser : ils lui demandent quelque chose qu'ils lui interdisent d'exercer. Et ils sont profondément malheureux. Ce n'est pas quelque chose qui, encore une fois, occupe la scène des faits divers. Il n'y a pas de sang dans ce malheur-là. Mais il est profond. Et c'est sur ces contradictions qu'avance et travaille la démocratie en général. Et c'est sur ces contradictions-là qu'il existe le levier d'une action publique où, effectivement, leur mise en lumière est un moment essentiel de la politique démocratique.

Nous sommes d'ailleurs à un moment que je trouve très intéressant dans l'histoire de la démocratie et qui est la crise de la représentation politique. Très normalement, les représentants politiques cherchent le suffrage de leurs électeurs, et ils flattent démagogiquement toutes les aspirations des gens dont ils espèrent acquérir le suffrage. Il n'y a là rien d'original ni de surprenant. Mais comme ces aspirations et ces demandes sont contradictoires (on veut plus de liberté mais aussi plus de sécurité, etc.), il en résulte un discrédit total du discours politique. Celui-ci est devenu intenable et inaudible. La démagogie s'est autodétruite ! Cela ne l'empêche pas de prospérer parce que, de façon circonstancielle évidemment, elle est avoir des occasions de s'exercer ; mais dans son principe, elle est frappée de discrédit. Comment entendre un discours pareil ? Bien sûr, personne ne se formule la chose... Ça fonctionne. Les hommes

politiques ont d'ailleurs le sentiment, pour autant que je puisse le saisir, d'être au pied d'un mur terrible, qui est de changer de cap radicalement. En fait, leurs électeurs leur demandent de choisir, et eux devraient dire : vous n'aurez pas tout ce que nous pouvons vous promettre. La conversion est évidemment très problématique (*rire*). Mais c'est cela la crise actuelle de la démocratie. Est-ce que l'autorité publique est en capacité d'assumer les contradictions de la démocratie, et dès lors de changer de registre en disant : il faut choisir entre des termes contradictoires, car nous n'aurons pas tout ? C'est un défi majeur. Mais cela donne une direction très claire à ce que peut être l'exercice public de la réflexion. Je ne pense pas que les intellectuels, comme on disait naguère, sont là pour ajouter de la démagogie à la démagogie. Le vase est plein. En revanche ils peuvent opérer un changement de cap assez remarquable, en essayant, justement, dans cette situation très particulière de crise de la politique, de faire entendre les *raisons* qui sont au principe de cette crise.

Laurent Jaffro. — Une question complémentaire, à propos justement du type d'action que l'autorité publique peut assumer, en particulier en France. Ma question concerne votre travail sur *La religion dans la démocratie*, à propos de la laïcité. Vous avez marqué la spécificité française, cette forme de génie visible dans la solution de cette question, qui laisse les contradictions ouvertes, comme vous l'expliquez fort bien. Ce que Pierre Statius appelle votre analyse tocquevillienne à propos de *La religion dans la démocratie*, c'est un tocquevillisme rectifié, complexifié, par l'application à la démocratie, en France. Alors ma question est : pour ce qui est de l'action publique en matière d'éducation, est-ce qu'aujourd'hui vous estimez que cette spécificité française existe encore, et si oui, peut-on s'appuyer sur elle ? Ou bien y a-t-il une nouvelle vague, comme il y a une nouvelle vague de la laïcité ?

Marcel Gauchet. — Je crois qu'il y a toujours une spécificité française. Dans tous les cas, il faut bien comprendre la profondeur de ce genre de phénomène. Il y a une spécificité française comme il y a une spécificité anglaise, allemande, italienne... que sais-je ? Les nations

européennes ont, en gros, dans leur programme génétique, un millier d'années d'existence, elles ne cessent de se transformer, mais ces transformations, qui liquident une partie du passé, correspondent aussi très généralement, ce qui me paraît flagrant dans l'Europe d'aujourd'hui telle que je peux la comprendre, à des *réinventions* de leurs spécificités à chacune, qui ne me semblent donc nullement s'effacer, même s'il y a des convergences de fond. Dans le domaine de la laïcité, il y a une convergence de fond, qui est la conquête claire, intellectuellement, du principe de la neutralité de l'État. Cela modifie les termes de la laïcité classique, à la française, et modifie complètement les rapports entre les Églises et l'État par exemple dans le monde luthérien, où la question à l'ordre du jour c'est le désétablissement des Églises d'État, qui paraissent aujourd'hui choquantes au regard des exigences de la conscience moderne — comme disait jadis dans cette maison un illustre professeur.

La spécificité française dans le domaine de l'éducation se marque dans une foi collective qui reporte sur l'école le soin d'assurer l'intégration des immigrés. Dans un autre grand pays d'immigration, les États-Unis, ce n'est pas de l'école qu'on attend l'intégration des immigrés, c'est du travail, du marché économique. Il s'agit alors d'intégration matérielle dans les activités sociales. Fidèle à son génie, la France demande à l'école d'opérer... Et c'est une demande tout à fait spécifique à ce degré d'intensité. Ce qui veut dire que l'école française est extrêmement rebelle à ce qui apparaît partout ailleurs la martingale. Le cas anglais est flagrant à cet égard : ce qu'il faut là-bas apprendre à l'école, c'est une chose et une seule, apprendre à vivre ensemble. C'est le multiculturalisme dans son acception la plus plate. Pour le reste, c'est la société, le travail, qui se chargeront de l'intégration. Ce que peut faire l'école, c'est tout simplement donner une socialisation minimale à la différence, ce qui fait qu'ensuite... on pourra travailler en équipe et de façon autonome (*rires*), avec des gens de couleurs, de culture et de religion différente. Nous, nous demandons *beaucoup plus* à l'école. Et cette spécificité est évidemment la source de nos difficultés, parce qu'il est plus facile d'apprendre la coexistence, ce à quoi on arrive toujours à

peu près, tant bien que mal. En revanche, l'idée d'égalité de formation, et le fait de donner aux enfants d'immigrés le bagage qui leur permette, en tant que bagage culturel, intellectuel, politique, d'entrer de plain-pied, à l'âge tendre, dans la société d'accueil, c'est évidemment un programme infiniment plus exigeant. Sur une question comme celle-là, on voit tout à fait la *conservation* et la *réinvention* des spécificités. Je crois donc que sur ces chapitres, la monotonie culturelle, qui serait une des lectures possibles du toquevillisme un peu banal, est tout à fait démentie par l'expérience.

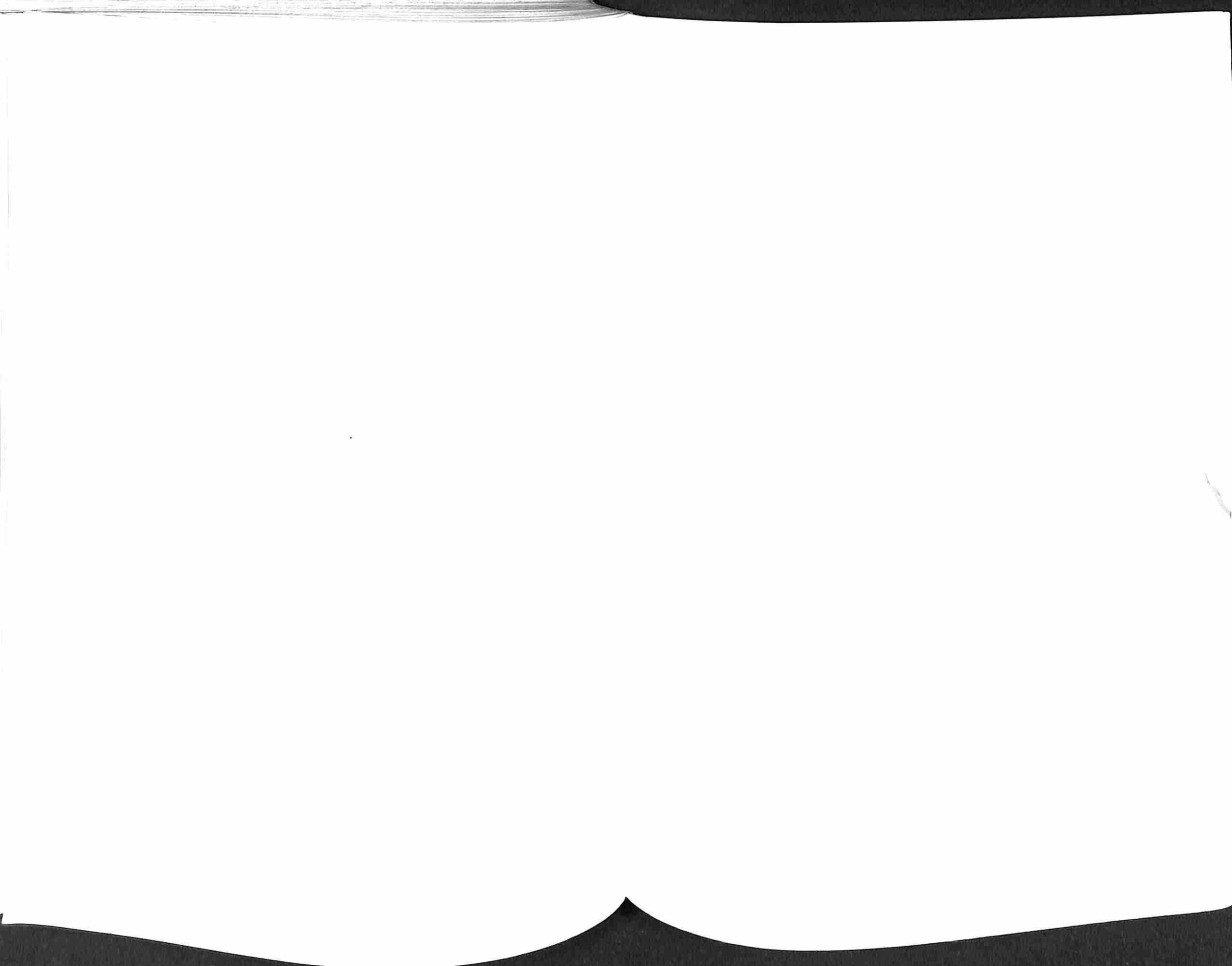
(Questions inaudibles du public)

Marcel Gauchet. — Si j'ai bien compris la pointe de votre dernière question, elle porte sur ce problème de l'incorporation. C'est la question clef, d'une certaine manière, de la pédagogie pratique aujourd'hui. On le voit bien, très simplement, avec les questions soulevées par l'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire. Je pense à l'allègement des horaires, spontanément pratiqué par les enseignants, tout simplement au motif qu'ils ne veulent pas que ce soit répétitif. Et il faut bien faire attention à ces deux dimensions de l'apprentissage – terme horrible qui induit toutes sortes de confusions et qu'il vaudrait mieux éviter et même proscrire si on pouvait, mais que j'utilise parce qu'il est reçu. Je prenais à dessein le cas des mathématiques, car on a là un exemple du type d'appel à l'extrême compréhension. On ne peut pas faire mécaniquement des mathématiques, il faut effectivement comprendre, mais en même temps, si on ne fait que comprendre, on n'acquiert pas. Et il n'y pas de discipline qui demande davantage d'*incorporation*. Là, nous tombons sur un problème qui me semble crucial aujourd'hui et qui est une espèce de point aveugle du discours pédagogique, et que je formulerai sous la forme brutale d'une proposition : *il n'y a que des savoirs ésotériques*. Il n'y a pas de savoir qui se représente sous une forme logique telle que, spontanément, l'individu qui est mis en leur présence les acquiert par évidence. C'est au nom de cette image totalement mythique des mathématiques en particulier et de leur caractère logique qu'on a fait cette erreur monumentale qui a été de mettre les mathématiques au premier plan d'un enseignement démocratique.

Alors que les mathématiques, c'est l'enseignement le plus *aristocratique*. Voilà ce qu'il faudrait montrer. Et donc, quand vous mettez l'enseignement le plus aristocratique au centre de l'enseignement démocratique, ne vous étonnez pas des résultats que vous obtenez... Les mathématiques sont un savoir logique et en même temps un savoir ésotérique ; et cet ésotérisme se mesure à un fait très simple : il n'y a pas de discipline dont la transmission soit davantage soumise à la *personnalité* des enseignants. J'ai entendu de mes oreilles un très grand mathématicien dire : vous ne devenez un bon mathématicien que si vous avez rencontré des grands professeurs de mathématiques...

Il n'y a que des savoirs ésotériques, cela veut dire qu'il n'y a qu'une manière d'entrer dans un savoir, quel qu'il soit, c'est l'initiation et l'incorporation à un certain niveau, y compris quand il s'agit de savoirs qui font appel à la pure logique de la réflexion. Il en va rigoureusement de même, naturellement, pour la philosophie. Tous les enseignants de philosophie, qui ont eu à se frotter au problème, peuvent le mesurer. C'est de ce côté-là que nous avons à réfléchir ; et je crois qu'il faut totalement sortir de l'opposition entre école moderne et école traditionnelle – qui fait appel à la routine imbécile. Cela est, en tout cas pour l'école républicaine, totalement faux, car cette routine imbécile est la cible des pédagogues depuis le XVI^e siècle, donc il ne devait pas en subsister beaucoup en 1880 ! C'est un ennemi imaginaire au nom duquel on a construit une pédagogie de la réflexion qui, elle, est aveugle à l'autre dimension des savoirs, cet ésotérisme avec tout ce qu'il engage d'interpersonnalité, etc. Et c'est un enjeu majeur à l'heure d'Internet, où le fantasme de la pure réflexion, qui donnerait un accès direct des individus à la connaissance est au centre des espoirs que nous fondons sur la technologie pour échapper à des difficultés qui sont d'une autre nature.

Imprimé en France
par Vendôme Impressions
Groupe Landais
73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme
Novembre 2005 — N° 52 498



La crise de la culture scolaire

Origines, interprétations, perspectives

De quelle transmission de culture l'école est-elle encore le lieu ? Si l'on appelle *culture scolaire* l'ensemble des connaissances, des références et des habitudes que l'école est déterminée à transmettre, il y aura *crise de la culture scolaire* quand cet ensemble se défait ou quand cette détermination s'affaiblit.

La crise de la culture scolaire en France remonte à plusieurs décennies, et il est temps de la reconnaître, à l'intérieur de ce qu'on appelle la « crise de l'école », comme un phénomène central. Ses causes tiennent à l'histoire des institutions et des disciplines, mais aussi aux mutations communes aux sociétés modernes en matière d'imposition et de représentation des normes.

Dans l'approche de ce problème crucial, le colloque organisé à la Sorbonne en septembre 2003 aura marqué une date : par-delà tous les clivages convenus entre spécialités et entre doctrines, des historiens, philosophes, spécialistes de sciences de l'éducation, sociologues, scientifiques et littéraires, pour la première fois librement réunis, s'y sont livrés à une discussion précise, vigilante et diversifiée, qui fait place à la prospective aussi bien qu'à la rétrospection.

Appelant à la reconquête de ce qu'on pourrait appeler la question culturelle de l'école, et avec elle à la construction d'une nouvelle philosophie de l'éducation, le présent volume est à prendre comme une somme de réflexions, mais aussi comme une proposition de travail.

François Jacquet-Francillon est professeur de sciences de l'éducation à l'Université Charles De Gaulle-Lille 3.

Denis Kambouchner est professeur de philosophie à l'Université Paris 1.

Ont participé à l'ouvrage : Marie-Claude Blais, Hervé Boillot, Nathalie Bulle, André Chervel, Anne-Marie Chartier, Marie-Madeleine Compère, Laurence Cornu, Robert Damien, Jacques Darras, François Dubet, Guillaume Garreta, Marcel Gauchet, Philippe Hoffmann, François Jacquet-Francillon, Laurent Jaffro, Samuel Johsua, Denis Kambouchner, Frédéric Keck, Guillaume Le Blanc, Michel Le Du, Hélène Merlin-Kajman, Nicole Mosconi, Sophie Oliveaustatus, Antoine Prost, Jean-Baptiste Rauzy, Philippe Raynaud, Alain Renaut, Jean-Yves Rochex, Jean-Michel Salanskis, Jean-Luc Solère, Pierre Statius, Alain Vergnioux, Françoise Waquet, Frédéric Worms.

LA CRISE DE LA CULTU

19 02 2007 Ray : 2563 Rea

1102



9

PRIX : 28.00 Euros

28 € TTC France

www.puf.com

PC 0990