

LES HORS-SÉRIES DE L'Agrégation

De l'Instruction publique
à l'Éducation nationale :
quel rôle
pour l'école ?

**Société des Agrégés
de l'Université**
Fondée en 1914
(Enseignement masculin)
et 1920 (Enseignement féminin),
unifiée en 1948

Siège social
25, rue Descartes
75005 Paris
tél. 01 46 33 00 79
www.societedesagreges.net

Directrice de la publication
Blanche Lochmann
Graphisme
Nattacha Ribac
Impression
Imprimerie De Chabrol

Numéro exceptionnel
1000 exemplaires
Dépôt légal 1^{er} trimestre 2014
ISBN : 978-2-9544528-2-1
© Société des agrégés

Fondée en 1914 pour défendre
les intérêts des agrégés,
la Société des agrégés de
l'Université promeut un
enseignement équitable,
exigeant et républicain.
Elle porte un regard attentif
sur l'actualité législative et
réglementaire. Elle a développé
une expertise en matière de
droit de l'éducation. Elle apporte
des conseils à ses adhérents
ainsi qu'un soutien dans leurs
démarches administratives.
Son action bénéficie des hautes
compétences de ses membres,
qui exercent dans l'enseignement
public (secondaire et supérieur),
dans l'enseignement privé, dans
la haute administration ou dans
le secteur privé. Depuis 1948,
les statuts veillent à l'observation
de la parité entre hommes
et femmes dans la composition
du Bureau et du Comité.

Nos contributions et
nos réactions à l'actualité sur
www.societedesagreges.net et
www.societedesagreges.net/blog/

Sommaire

Préface

- 3 Quel rôle pour l'école ?
Blanche Lochmann

L'école à travers Histoire et littérature

- 9 Images de l'institutrice
d'hier et d'aujourd'hui
Simone Dosmond
- 19 Profondeur des exercices
scolaires : la dissertation
de Gisèle sous la plume
de Proust
Luc Fraisse
- 29 Gavroche dans
le mammoth : la pensée
éducative de Victor Hugo
par-delà l'autoritarisme
et le pédagogisme
Armand Erchadi

Philosophie et politiques de l'École

- 57 Le paradoxe de l'école :
inspirer la société et être
à son écoute
Jean-Pierre Weill

- 65 Défendre l'école
aujourd'hui :
le comment du pourquoi
Frédéric Dupin

- 89 L'université
est-elle soluble dans
la professionnalisation ?
Alexandre Massipe

Pratique et méthodes de l'enseignement

- 103 L'élève face à l'énoncé :
quelques difficultés concrètes
dans l'enseignement
des mathématiques
Frédéric Auzende
- 111 L'enseignement
de la musique en France :
enseignement de la culture,
enseignement de la musique ?
Bruno Moysan
- 131 Les raisons épistémologiques
et psychologiques
de l'enseignement
des disciplines
Nathalie Bulle

Retrouvez les compléments
numériques de ce numéro
sur www.societedesagreges.net

Quel rôle pour l'école ?

La célébration du centenaire de la Société des agrégés cette année est l'occasion de publier les actes du premier colloque de la Société des agrégés, tenu à l'École normale supérieure à Paris sous la présidence d'honneur de Michel Prigent (†) pour illustrer une réflexion sur l'enseignement, qui sorte des sentiers battus. Nous laissons les lecteurs juges de la réussite de ce pari et espérons que l'effort des intervenants pour écarter la déploration à la mode et proposer des idées neuves sera apprécié.

D'abord, trois certitudes sur lesquelles les orateurs sont tombés d'accord : le caractère exemplaire du professeur ; la définition de la transmission des connaissances comme proposition d'un modèle à imiter ; l'objectif de l'acquisition par l'élève, au terme du processus d'instruction, d'une réelle autonomie de pensée.

Le professeur n'exerce pas un métier comme un autre. Simone Dosmond (p. 9) montre comment l'exigence d'exemplarité pouvait apparaître de façon un peu caricaturale au XIX^e siècle, même si c'est à la seule condition que le professeur soit exemplaire dans son travail que peut exister un rapport d'autorité, qui ne soit ni un rapport de violence, ni un rapport de persuasion/séduction. La transmission des connaissances n'est pas le passage d'un contenu, d'un réceptacle à un autre : former quelqu'un, ce n'est pas lui inculquer de l'extérieur des éléments mais l'aider à se transformer. Il n'y a donc pas d'indépendance, de distinction possible entre forme et fond, contenu et contenant. Nathalie Bulle (p. 131) montre que l'enseignement par discipline ne repose pas sur des classifications arbitraires uniquement destinées à ranger des objets par thème mais que l'apprentissage repose sur la formation de l'esprit suivant des méthodes propres à chacune de ces disciplines. Luc Fraisse (p. 19) indique que l'exercice scolaire est

nécessaire en tant qu'il permet une appropriation du savoir. Frédéric Auzende (p. 103) souligne que les difficultés rencontrées par les élèves en mathématiques relèvent d'un manque de confiance dans leur capacité à réaliser des choses seuls, hors de tout parcours balisé par les enseignements suivis et donc d'un manque d'autonomie, ce qui l'amène à s'interroger sur l'enseignement délivré par le professeur.

Ensuite, des questions auxquelles il a été difficile de répondre parce qu'elles touchent toutes au rôle de l'école comme institution – et peut-être parce qu'en réalité, la définition de ce rôle relève davantage de choix politiques que de réflexions intellectuelles.

Comme Frédéric Dupin (p. 65) le souligne, plusieurs discours se recoupent aujourd'hui, avec des exigences contradictoires. Armand Erchadi (p. 29) rappelle que, selon Hugo, l'école ne peut rien ni contre le mal, ni contre la mort. Il souligne les hésitations du poète, pris entre l'adhésion à une école émancipatrice du peuple (qui structure la société) et la tentation de l'école buissonnière (hors d'une institution qui fige les poètes dans une image fausse, scolaire au mauvais sens du terme). Jean-Pierre Weill (p. 57) se pose la question de l'ouverture de l'école sur la société : l'école qui doit former la société de demain doit-elle refuser toute évolution ou au contraire la précéder ? Bruno Moysan (p. 111) montre comment la culture populaire qui fait de l'enseignement de la musique une sorte de « Salut les copains ! » *bis* a progressivement détrôné les répertoires folklorique et classique. Alexandre Massipe (p. 89) s'interroge sur la formation professionnelle à l'université et en dénonce les illusions : il est persuadé qu'une professionnalisation bien comprise et ne sacrifiant pas les disciplines académiques est possible.

Enfin, les difficultés pratiques. Peut-on aujourd'hui se contenter de lamentations sur l'évolution de l'école ? Y a-t-il un type d'action envisageable, selon que l'on est professeur ou simple citoyen ?

Une question a été régulièrement posée : que doit faire, que peut faire le professeur s'il constate un écart entre ce qu'il sait devoir mettre en œuvre pour exercer pleinement son métier et ce qu'on lui demande d'enseigner ? Si le professeur expérimenté use largement de la liberté

pédagogique, pour les plus jeunes, peut-être plus vulnérables devant les pressions, la question reste entière. Les solutions envisagées par nos orateurs sont malheureusement « hors-cadre » : Frédéric Dupin expose deux types d'expérience : l'*IEPEI* ou programme d'études intégrées des instituts d'études politiques, bénéficiant de partenariats privés, aide les jeunes gens à passer les concours d'entrée dans les instituts d'études politiques et l'*Université conventionnelle* rassemble, dans un cadre associatif, des bénévoles désireux de proposer des cours et ateliers exigeants et ouverts à tous, renouant alors avec la notion de loisir propre à la *scholé*.

Si de nombreuses questions n'ont pas été résolues, du moins ont-elles été posées et replacées dans un contexte qui en explique la complexité et les origines. Le rôle que le politique souhaite pour l'école n'est pas clairement défini : si l'école est sommée de prendre en charge de nombreux aspects de la vie quotidienne outre l'enseignement disciplinaire, si on lui attribue à la fois les rôles d'instructeur, d'éducateur civique – mais aussi moral¹ – d'ascenseur social, de formateur professionnel, c'est qu'on ne sait plus à quoi elle doit servir exactement.

Ce colloque a ouvert le cycle des « Rencontres de la Société des agrégés », qui ont désormais lieu, chaque année, en novembre : *Évaluation et performances dans le système éducatif français* (2012), *Les concours, un modèle à la française ?* (2013) seront suivies de *Culture générale et spécialisation* en 2014. Destiné à promouvoir « l'étude des questions relatives à l'enseignement », au cœur de notre association, cet ouvrage pourra, nous l'espérons, éclairer les réflexions de nombreux lecteurs.

Blanche Lochmann

28 février 2014

1. Le mot a fait une récente et claire apparition avec les discussions sur la « morale laïque », la chose a été explicitée sous la forme de la *Charte de la laïcité à l'École*.

L'école à travers Histoire et littérature

Images de l'institutrice d'hier et d'aujourd'hui

Simone Dosmond est agrégée de lettres modernes, docteur en littérature française, Maître de conférences honoraire à l'Université Michel de Montaigne-Bordeaux III. Ses travaux portent principalement sur Corneille et sur la postérité de son œuvre dans les littératures françaises et étrangères.

Lorsque, dans le secret de nos souvenirs, nous nous plaisons à feuilleter le grand livre d'images où les générations qui nous ont précédés ont laissé leur empreinte, il n'est pas rare que surgissent, du plus profond de notre mémoire collective, quelques figures sévères ou hautes en couleurs qui composent une sorte de Panthéon populaire, pittoresque et émouvant à la fois.

France paysanne de nos ancêtres, France ouvrière de la Révolution industrielle, mais aussi France des notables, parmi lesquels nous distinguons la redingote du médecin, la soutane du prêtre et la blouse grise de l'instituteur. Mais curieusement, auprès de ce dernier, nul visage féminin ne s'impose à nous. L'infirmière et son voile blanc, la religieuse et sa cornette font escorte au médecin des corps et à celui des âmes, mais l'homme chargé de former l'humanité future demeure désespérément seul. À peine percevons-nous dans une brume indistincte la silhouette falote de quelque vieille fille aigrie, vague cousine des Dames aux Chapeaux verts ou, traversant furtivement le champ de notre conscience, les saphiques institutrices de Colette, initiatrices perverses au monde des sens et des voluptés défendues. Mais ces images poussiéreuses et parcellaires ne sauraient satisfaire notre soif de connaissance : qui furent-elles donc, ces femmes méconnues qui se consacrèrent à la tâche tour à tour exaltante et austère de l'éducation des enfants ? Et surtout quelle perception avons-nous d'elles à travers les témoignages d'époque de la littérature ? C'est à ces questions essentielles que je voudrais tenter d'apporter – encore que succinctement – quelques éléments de réponses.

1. Jacques Prévot, *La première institutrice de France : Madame de Maintenon*, Éditions Belin, 1981, p. 46.

2. *Ibid.*

L'institutrice avant Jules Ferry

Sous l'ancien Régime, l'enseignement féminin est le parent pauvre du système éducatif. Nos premières institutrices sont en effet des religieuses dont la formation n'est pas toujours à la hauteur du zèle qu'elles déploient. Malgré l'extension, au XVII^e siècle, des ordres enseignants, l'instruction dispensée reste rudimentaire et Jacques Prévot rappelle opportunément que « chez les Ursulines, les Augustines ou les Visitandines, une professe est avant tout une religieuse, qui peut éventuellement devenir une éducatrice¹ ». Ne cherchons donc point parmi elles une institutrice authentique, c'est-à-dire une femme dont la fonction première est d'ordre pédagogique. Cependant, les fillettes apprennent auprès d'elles à lire, à écrire, à chanter ; elles s'exercent aux travaux d'aiguille et font assaut de piété, bref elles se préparent tant bien que mal à leur future vie de femme.

Madame de Maintenon, que le même Jacques Prévot qualifie de « première institutrice de France », fait assurément œuvre originale lorsqu'elle fonde Saint-Cyr pour y accueillir les filles de la noblesse pauvre, celle-là même qu'ont ruinée les fêtes de Versailles ou les guerres trop dispendieuses ordonnées par son illustre époux. Trente-six Dames professes s'y consacrent en effet – nous dirions aujourd'hui « à plein temps » – à l'éducation de deux cent cinquante Demoiselles de sept à vingt ans regroupées, selon leur âge, en quatre divisions : les Rouges, les Vertes, les Jaunes et les Bleues (ainsi nommées d'après la couleur de leurs rubans). Ces maîtresses, triées sur le volet, reçoivent une véritable formation pédagogique confortée par des stages pratiques effectués sous le contrôle vigilant de la Maîtresse des novices. Ainsi peut-on voir en Saint-Cyr comme une ébauche chrétienne et aristocratique de ce que seront, deux siècles plus tard, les Écoles Normales laïques de Jules Ferry. Du moins l'institution, avec ses limites, nous semble-t-elle très en avance sur son temps. C'est d'ailleurs l'avis de M. Jacques Prévot qui écrit : « [...] l'enseignante saint-cyrienne, entièrement et uniquement dévouée à l'éducation, se révèle [...], dans le cadre limité de son emploi, polyvalente bien au-delà de tout ce qui se faisait ailleurs à l'époque² ».

Ailleurs, c'est-à-dire dans les couvents, mais aussi dans les familles les plus aisées où il est de bon ton de confier à une institutrice particulière

l'éducation des jeunes filles. Tout comme leurs frères ont un précepteur qui leur dispense son enseignement à domicile, elles sont en effet placées sous la férule d'une gouvernante dont le statut social est souvent assez ambigu. Mme Paule Constant, auteur d'un ouvrage sur les Demoiselles, évoque bien cette difficulté d'être qui semble liée à la condition enseignante lorsque celle-ci se décline au féminin :

Les gouvernantes [...] et plus tard les institutrices particulières, si souvent mal traitées, trouvent difficilement leur place dans le monde des adultes et celui des enfants, entre les maîtres et les domestiques, livrées par leur état à une éprouvante solitude³.

L'institutrice privée est en effet une femme jeune ou déjà un peu mûre, qui a eu, comme on le dit pudiquement, des revers de fortune. Obligée de gagner sa vie, mais craignant de se commettre, elle essaie d'inculquer à ses élèves des talents qu'elle-même ne possède parfois qu'à demi. Lorsque ses insuffisances sont trop criantes et que les parents en ont les moyens, ils ont volontiers recours à des maîtres venus de l'extérieur. Et défile alors la longue cohorte des professeurs de musique ou de dessin, voire des maîtres à danser, tandis que l'institutrice, mi-répétitrice, mi-chaperon, descend encore d'un degré dans l'échelle sociale. Dans une des pièces de son *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*, Mme de Genlis a dessiné avec une certaine férocité le portrait d'une de ces institutrices, réduite à la dépendance par le manque d'argent et qui tente de s'attirer les bonnes grâces de son élève en la flattant outrageusement⁴. Tartuffe en jupons, la Dorine de Mme de Genlis est sans doute une contre-image de l'institutrice ; elle n'en a pas moins de valeur de témoignage, même si la finalité didactique de l'œuvre amène l'auteur à grossir et à simplifier le trait.

Ainsi, dix ans seulement avant 1789, la condition de l'institutrice demeure peu valorisante, à mi-chemin entre la nourrice et la dame de compagnie. Et la grande bourrasque révolutionnaire ne transforme pas la situation du tout au tout. Au XIX^e siècle, on rencontre encore de ces femmes médiocrement cultivées et qui entrent en pédagogie comme on entre en religion, ou plutôt qui s'y réfugient. Louise Colet, l'amie de Flaubert, leur a consacré un article, allant même jusqu'à esquisser une typologie de l'institutrice ; elle distingue en effet

3. Paule Constant, *Un monde à l'usage des Demoiselles*, Gallimard, 1987, p. 101.

4. Mme de Genlis, *L'Enfant gâté*, 1779.

«l'institutrice de vocation», «l'institutrice ambitieuse» et «l'institutrice par dévouement». La première, de condition modeste, «se consacre à l'enseignement, comme elle se ferait lingère, modiste ou demoiselle de comptoir», c'est-à-dire sans aucune espèce de formation. Mais écoutons plutôt Louise Colet :

Elle sait juste assez de grammaire, de géographie, d'histoire, de piano, de dessin, de mots estropiés d'anglais et d'italien pour se présenter avec assurance aux mères insouciantes qui confient aveuglément à une étrangère la direction de l'esprit et du cœur de leurs filles.

L'institutrice ambitieuse, toujours selon Louise Colet, a reçu une éducation beaucoup plus brillante. Contrainte par les aléas de la fortune à se pourvoir d'un état, elle cherche quelque grande maison où elle puisse régner en maîtresse sur l'esprit de son élève et, si possible, sur celui du père, veuf et solitaire. Dans ce labyrinthe d'intrigues, elle n'a guère de temps à consacrer à sa tâche pédagogique.

L'institutrice ambitieuse est trop occupée d'elle-même pour s'occuper sérieusement de son élève : tout ce qu'elle exige d'elle, ce sont des dehors séduisants, un maintien qui lui fasse honneur dans un salon. Si l'écolière est docile, l'institutrice récompense ces grâces naissantes qui découlent d'elle par des complaisances qui annulent l'autorité paternelle et qui plus tard annuleront l'autorité conjugale.

Enfin, celle que Louise Colet appelle l'institutrice par dévouement est une jeune fille délicate et sincère que rien ne prédisposait à l'enseignement et qui s'y résigne pour venir en aide à sa famille :

Âme pure et tendre, toute prête à se dévouer au premier appel, et à sauver par son sacrifice ceux qu'elle aime de la misère et du malheur ; elle, si bien faite pour goûter les joies de la famille, pour les faire naître par sa présence, elle quitte courageusement le toit paternel où elle a été si naturellement heureuse, si doucement aimée [...]. En général les grandes et nobles familles où elle est admise ont l'esprit de régularité et d'orgueil de leur caste, elles offrent une hospitalité polie, mais glaciale, à cette pauvre enfant qui aurait besoin de retrouver une seconde famille dans cette famille étrangère, et

d'être consolée par une bienveillante affection de la perte de toutes ces tendresses qui entourèrent son enfance...

Et plus loin, ces lignes plus révélatrices encore de ce qu'il faut bien appeler le mythe de l'institutrice :

Lorsque l'institutrice par dévouement ne meurt pas à la peine après dix ans de labeurs, de souffrance et de résignation ; après les dix plus belles années de sa vie si tristement dépouillées des joies de famille, des illusions du cœur et de l'amour, de l'enthousiasme, de toutes ces brûlantes visions si hâtivement dissipées pour elle ; après ces dix années de jeunesse fanée dans l'isolement de l'âme le plus cruel de tous, si l'institutrice par dévouement a encore quelques débris de sa famille, elle revient auprès d'un vieux père dont elle est l'honneur, ou d'une mère infirme qu'elle console par sa tendresse, qu'elle distrait par son esprit, ou bien encore auprès d'une jeune sœur mariée dont elle soigne et élève les enfants avec amour. Goûtant ainsi en se dévouant encore un simulacre de ces joies maternelles dont la réalité lui fut refusée, elle ne rougit point d'être vieille fille, car elle a su aimer, et sans son dévouement, la plus céleste des vertus humaines, elle serait épouse et mère : le ridicule n'atteint pas les vies qui sont sublimes par leurs actes⁵.

Bien entendu, il serait facile – trop, peut-être ? – d'ironiser sur ce pastel trop édifiant. Mais si j'ai cité un peu longuement ce texte étonnant, c'est moins pour qu'on en sourie que pour mettre l'accent sur une certaine approche sentimentale et moralisatrice du personnage de l'institutrice qui prend place ainsi, dans une sorte de galerie imaginaire, entre le portrait de «la servante au grand cœur» et celui de la sœur de charité. Comment, du reste, en eût-il été autrement quand le pouvoir lui-même donnait l'exemple ? Les écoles normales de jeunes filles sont rares au XIX^e siècle : la première date de 1838 et on n'en dénombre que onze en 1863. «Encore (je cite M. Antoine Prost) sont-elles le plus souvent confiées à des congréganistes qui forment de véritables religieuses, moins l'habit et les vœux⁶.»

Dans leur cas, en effet, (c'est toujours Antoine Prost qui parle) les résistances à l'idée d'une solide instruction préalable étaient encore

5. Louise Colet, *L'institutrice in Les enseignants vus au XIX^e siècle*, Éditions Errance, diffusion Armand Colin, 1984.

6. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, 1968, p. 139.

7. Ibid.

plus fortes que dans celui des instituteurs. D'abord on ne pensait pas que le métier d'institutrice fût intellectuel : l'éducation des filles devait différer à celle des garçons, et viser moins l'acquisition d'un savoir que prolonger l'éducation maternelle et religieuse. Ensuite on aurait cru aller contre la « nature » féminine en soumettant des jeunes filles à de véritables études : elles n'étaient pas faites pour cela et n'en étaient pas capables. Enfin on s'inquiétait pour la moralité : les institutrices abandonnées à leur solitude villageoise, sans qu'une vocation religieuse donne un sens à leur vie et que l'habit des sœurs vienne éloigner d'elles certaines convoitises⁷.

De tels textes nous font mesurer le chemin qui restait à parcourir à l'aube de la III^e République et la tâche qui allait incomber au père-fondateur de l'école moderne : j'ai nommé, bien sûr, Jules Ferry.

L'institutrice après Jules Ferry

Le rôle joué par ce ministre de l'Instruction Publique – on ne parlait pas encore d'Éducation Nationale – est si considérable qu'on dirait volontiers, fût-ce au prix d'un vers faux (que les mânes de Malherbe me pardonnent !) :

*Enfin Jules Ferry vint et le premier en France
De l'école pour tous fit sentir l'importance !*

Mais mon propos n'est pas de retracer son œuvre législative ; tel n'est pas, en effet, le sujet de cet exposé. Il me semble, en revanche, qu'il n'est pas sans intérêt de confronter l'image de l'institutrice à celle de son collègue masculin en ces temps de l'école laïque militante. Chacun a présent à l'esprit la page fameuse où Péguy célèbre dans une prose inimitable les jeunes Normaliens des années 80. Qu'il me soit permis pourtant d'en redire quelques phrases, pour le seul enchantement de l'oreille et de l'esprit :

Nos jeunes maîtres étaient beaux comme des hussards noirs. Sveltes, sévères, sanglés. Sérieux, et un peu tremblants de leur précocité, de leur soudaine omnipotence. Un long pantalon noir,

mais, je pense, avec un liseré violet. Le violet n'est pas seulement la couleur des évêques, il est aussi la couleur de l'enseignement primaire. Un gilet noir. Une longue redingote noire, bien droite, bien tombante, mais deux croisements de palmes violettes aux revers. Une casquette plate, noire, mais un croisement de palmes violettes au dessus du front. Cet uniforme civil était une sorte d'uniforme militaire encore plus sévère, encore plus militaire, étant un uniforme civique. Quelque chose, je pense, comme le fameux cadre noir de Saumur. Rien n'est beau comme un bel uniforme noir parmi les uniformes militaires. C'est la ligne elle-même. Et la sévérité. Porté par ces gamins qui étaient vraiment les enfants de la République. Par ces jeunes hussards de la République. Par ces nourrissons de la République. Par ces hussards noirs de la sévérité⁸.

Un tel uniforme n'a pas vraiment d'équivalent chez les Normaliennes qui arborent plutôt d'austères robes de couventines. Les photos de l'époque constituent à cet égard des documents éloquents.

Au demeurant, lorsqu'elle quitte l'École Normale, enfin lestée d'un solide bagage intellectuel, la jeune institutrice reste tenue à la plus grande réserve, surtout si elle est célibataire. Son mode de vie, son comportement social, jusqu'à sa tenue vestimentaire doivent dénoter des mœurs rigides, propres à rassurer les parents. Ceux-ci – les mères essentiellement – n'ont en effet que trop de réticences à confier leurs filles à ces institutrices républicaines, autant dire suppôts de Satan ! Dans certains villages, l'hostilité est grande envers elles, car les cléricaux ne désarment pas, comme le montre Antoine Prost :

[...] l'institutrice arrive pour remplacer des sœurs dans une école laïcisée ; on la montre du doigt, les commerçants refusent de la servir, les élèves, montés par leur famille, sont intenable, le curé prêche contre l'usurpatrice ; cette situation est d'autant plus mal tolérée que ces institutrices ont souvent gardé la trace d'une éducation religieuse, que parfois, même, elles voudraient pratiquer, si la chose ne semblait pas incongrue. Il faudrait une laïque militante et convaincue pour affronter ainsi un village décidé à se venger des lois sur ceux qui doivent les exécuter⁹.

8. Charles Péguy, *L'Argent*, Gallimard.

9. Antoine Prost, *op. cit.*, pp. 382-83.

10. Ernest Pérochon, *L'instituteur*, Hachette, 1927, p. 94.

Même si l'institutrice n'est pas toujours l'objet d'une semblable vindicte, du moins se heurte-t-elle aux préjugés de son époque et à la défiance presque viscérale des milieux ruraux, catholiques par tradition et misogynes par conviction. Aussi doit-elle rivaliser d'austérité et de circonspection avec ces religieuses mêmes dont elle occupe la place. D'après Antoine Prost, « l'image de l'institutrice laïque emprunte à celle de la concurrente congréganiste la couleur et la robe de l'austérité des mœurs ». Ainsi, les fameux « hussards noirs » ont-ils pour équivalent féminin les Vestales de la République...

La première Guerre Mondiale desserre quelque peu ces contraintes. Comment à l'heure du charleston, de la garçonne et du jazz-band le souffle de la modernité ne frôlerait-il pas les institutrices ? Au reste, leurs émoluments sont maintenant égaux à ceux de leurs collègues masculins. Mais il est plus facile de changer les lois que les mentalités. En 1927, Ernest Pérochon brosse un portrait de la jeune institutrice de village qui pourrait aisément être celui de sa mère ou de son aïeule :

Seule parmi des étrangers, obligée par la nature de ses fonctions à une très grande réserve, la débutante vit des heures assez moroses. Et pourtant, ce sont des heures de jeunesse ! La jeune ouvrière, la jeune paysanne, la demoiselle de magasin et même la demoiselle de la poste peuvent rire un peu fort, s'habiller à leur guise, faire des visites, aller au bal. L'institutrice, ses élèves parties, ses cahiers corrigés, aimerait sans doute en faire autant. Le soleil printanier ne brûle-t-il pas pour elle comme pour les autres ? Cependant, elle ne peut, sans grands risques, imiter ses jeunes voisines. Aucune ombre de soupçon ne doit l'effleurier. Derrière ses rideaux, mélancoliquement, elle pourra suivre du regard la farandole, mais elle ne s'y mêlera pas. Elle n'a pas beaucoup d'amies, elle est presque toujours seule. Trop heureuse si, malgré tant de prudence, elle échappe à la médisance des commères¹⁰.

La situation des institutrices, même si elles sont de plus en plus nombreuses, n'évolue donc qu'avec une sage lenteur, écrasées sous le poids des conformismes sociaux et des pressions parentales. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'auteur d'un ouvrage intitulé *Morale professionnelle de l'instituteur* écrit sans rire à l'intention des Normaliennes :

L'institutrice suit la mode, ce qui signifie qu'elle se garde de la précéder [...]. On ne considère plus, comme attentatoire à la dignité pédagogique l'usage du fard et du parfum (quel libéralisme !) ; nous vivons même à une époque où l'absence de tout maquillage sur un visage féminin provoque une impression de gêne, un peu comme l'impudeur de la nudité ; et d'autre part, mieux vaut sentir le parfum que la sueur. Le tout est affaire de mesure : il ne sied évidemment pas qu'une institutrice, même dans une grande ville, ait la figure peinte comme une actrice de scène, ni qu'elle laisse derrière elle un sillage persistant d'aromates. Elle fait à la coquetterie une part décente, mais ne gaspille pas son temps en séances trop fréquentes chez le coiffeur, et se montre capable d'avoir d'autres sujets de conversation que les chiffons et la beauté etc. etc.¹¹

11. André Ferré, *Morale professionnelle de l'instituteur*, Sudel, 1949.

Et ce très officiel bréviaire de l'enseignement primaire date de 1949 !

*

Et aujourd'hui, qu'en est-il ? Dans ce domaine comme en bien d'autres, l'influence de Mai 68 n'a sans doute pas fini de se faire sentir. On peut dire en effet que, en une quarantaine d'années, les mœurs ont plus évolué qu'en plusieurs siècles. Désormais, les institutrices font les mêmes études, assument les mêmes responsabilités, perçoivent le même traitement que les instituteurs. Mais cette égalité n'a pu être conquise qu'au prix d'une certaine dévalorisation de la fonction enseignante. Au début du XX^e siècle, dans une France encore très largement rurale, l'instituteur était souvent avec le curé le seul détenteur du savoir. Cumulant fréquemment avec la fonction pédagogique la charge de secrétaire de mairie, il faisait figure de notable, à la différence de sa collègue féminine, par la force des choses moins extravertie. À notre époque, cette différence n'existe plus, mais, même appelés professeurs des écoles, l'instituteur – et l'institutrice ! – ne sont plus que des cadres moyens de la fonction publique. Et ceci est grave dans un pays où la considération est trop souvent en rapport avec la feuille de salaire. En fait, tout se passe comme si l'institutrice ne pouvant se hausser au niveau de l'instituteur de la III^e République, c'est ce dernier qui s'était abaissé. On sait d'ailleurs qu'une profession qui se féminise tend à se dévaloriser. La fonction enseignante ne fait malheureusement pas exception.

Profondeur des exercices scolaires : Proust et la dissertation de Gisèle

Luc Fraisse, agrégé de lettres classiques, est professeur de littérature française du XX^e siècle à l'Université de Strasbourg. Ses publications ont principalement porté sur l'œuvre de Marcel Proust, mais aussi sur la place à réserver à l'histoire littéraire dans l'enseignement, secondaire et universitaire, de la littérature.

1. J'ai tâché d'esquisser les principes qui se dégagent d'un enseignement d'exception, autrefois reçu, dans « L'explication de texte : une abolition des frontières entre critique immanente et critique historique » (*L'Histoire littéraire à l'aube du XXI^e siècle*, Actes du colloque de Strasbourg (12-17 mai 2003) réunis par Luc Fraisse, Paris, Presses universitaires de France, 2005, pp. 503-511).

Le mot *scolaire* n'a pas très bonne presse aujourd'hui. On le neutralise dans l'expression *année scolaire*; passe encore de proposer un *exercice scolaire*; mais gare à un travail jugé *trop scolaire*! C'est un personnage peu enclin au conformisme pourtant, mon professeur de philosophie, que j'ai entendu à ce sujet prononcer la formule à laquelle je me suis dès lors arrêté: cet exercice est scolaire, il est vrai, mais comme nous sommes précisément à l'école, cela tombe bien.

Depuis lors, trente ans d'enseignement m'ont donné l'occasion de creuser ce curieux paradoxe: plus un exercice est scolaire, plus il est profond. Dans le domaine plus proprement littéraire, l'explication de texte, en bonne et due forme, à laquelle on pourra à loisir reprocher toutes les réductions et mutilations des œuvres d'écrivains, qu'elle ose classer, retraduire, disséquer, mettre sous cloche pour le bon plaisir des professeurs dans leur salle de classe, l'explication de texte fait intervenir des enjeux si insondables qu'aucun métaphysicien n'est parvenu à les circonscrire, ni aucun pédagogue à en proposer une claire définition: ce que l'on fait dans cet exercice scolaire est trop riche pour pouvoir être correctement délimité; c'est en le faisant qu'on le comprendra¹.

Et si l'occasion m'était donnée, j'aimerais prendre pour cible victorieuse ce thème d'agrégation, pratiqué en lettres classiques, consistant à traduire, dans la supposée langue d'Isocrate et de Cicéron, telle page

2. La formation personnelle en ce sens tourne alors au génie. J'en ai rencontré deux, Henri Vallat, professeur de latin dans la khâgne de Montpellier, puis Suzanne Amigues, professeur de grec à l'université de Montpellier.

d'un prosateur français : exercice ô combien hasardeux, d'ajouter à une langue morte une page supplémentaire dont aucun praticien n'est là pour certifier la conformité, une conformité réduite au modèle de quelques auteurs, les prosateurs de la période la plus classique, car il ne s'agit de traduire le français ni dans la langue d'Eschyle, ni dans celle de Properce ; et pourtant l'intelligence des langues grecque et latine, requise par ce périlleux exercice, est à ce point redoutable que peu de professeurs d'université dans ces disciplines sont aptes à y atteindre, tant il faut d'années d'observation spécifique tournée vers ce but, pour donner à un cours de thème toutes les ressources qu'il est susceptible de déployer². L'usage courant appelle *fort en thème* un esprit aux connaissances solides et sûres ; il faut en outre le doter d'une multitude d'inappréciables nuances – et de nuances rendues (là est tout l'intérêt) une à une conscientes.

L'œuvre de Proust invite à réfléchir à un autre exercice scolaire des plus précieux, la dissertation, qui tend à se ramener, dans l'enseignement contemporain, à d'autres types d'exercices (non d'ailleurs plus modernes, mais au contraire plus anciens), au point que dans les études de lettres, c'est l'étudiant de CAPES qui, après une licence privilégiant à l'excès les activités orales, se trouve pour la première fois véritablement confronté aux principes et à la pratique pleine et entière de l'exercice. L'époque où il était si abondamment enseigné dès avant le baccalauréat, dans la classe alors dite de rhétorique, laissait un souvenir peut-être pénible, à tout le moins durable, dans l'esprit des anciens élèves de nos lycées (car la pratique de la dissertation est assez typiquement française). Le prouve l'insistance avec laquelle l'exercice se voit moqué, dans des œuvres dont l'auteur profite de son art pour proposer, et rendre publique, il faudrait dire la réponse de l'élève à ses professeurs – à nos professeurs. L'idée est bien alors de railler l'exercice par excellence *scolaire* ; c'est pourquoi on choisit pour le représenter invariablement le sujet si possible le plus *classique*, ne dépassant pas les bornes du XVII^e siècle français. Qui ne garde en mémoire la scène des *Tontons flingueurs* (1963) réalisé par Georges Lautner, où des truands commentent la copie et le sujet qu'a dû traiter l'indocile Patricia : sous la plume de Michel Audiard, ce sujet était bien entendu le parallèle entre Corneille et Racine que tout le monde a dans l'oreille – ... *tels qu'ils devraient être et tels qu'ils sont*.

L'assistance que donne Proust romancier à une conversation sur le même thème fait moins contraste : il s'agit, dans le volume qui porte leur nom, des *jeunes filles en fleurs* que le héros rencontre et peu à peu fréquente à Balbec, dont certaines préparaient le certificat d'études et donnent des nouvelles de leur écrit. La « petite bande » donc, réunie sur la falaise pour un goûter tel qu'en perpétue encore aujourd'hui la société proustienne de Cabourg, est ici tout occupée des nouvelles reçues du certificat d'études et de la dissertation de Gisèle envoyée à ses camarades. Le jeune Proust avait quant à lui dû traiter un sujet comparant, au point de vue de Sainte-Beuve, la jactance de Corneille et le goût de Racine³. Mais ce n'est pas ce souvenir personnel qu'il retient, puisque des deux sujets proposés au choix dans le roman, l'un était : « Sophocle écrit des Enfers à Racine pour le consoler de l'insuccès d'*Athalie* », l'autre : « Vous supposerez qu'après la première représentation d'*Esther*, Mme de Sévigné écrit à Mme de La Fayette pour lui dire combien elle a regretté son absence ». Par zèle, Gisèle avait choisi le premier sujet, « le plus difficile », et « l'avait traité si remarquablement qu'elle avait eu quatorze et avait été félicitée par le jury⁴ ».

Des sujets voisins étaient en effet proposés dans les manuels de corrigés de l'époque. Je relève, dans un manuel, non identifié jusqu'ici par la critique, *La Composition de rhétorique* dont l'un des auteurs est ce Gasc-Desfossés bientôt nommé par Andrée, quand elle commentera la copie de Gisèle, un sujet ainsi formulé : « Vous imaginerez un dialogue aux Enfers entre Plaute et Molière⁵ ». La rencontre aux Enfers, cliché homérique, et pour commencer la scène de reconnaissance, cliché de la tragédie grecque, autorisent à l'anachronisme et requièrent moins d'audace que d'imaginer une lettre de Sophocle (de qui l'on n'a pas précisément conservé une *Correspondance*) acheminée par on ne sait quel biais à Racine : mais la convention culturelle n'autorise-t-elle pas tout ? Un sujet voisin, proposé par le manuel, fait dialoguer dans l'éternité élyséenne deux personnages de fiction : « Dialogue aux Enfers entre l'Iphigénie d'Euripide et l'Iphigénie de Racine⁶ ». Mais quand il s'agissait de lettres, les examinateurs essayaient, mieux que sous la plume de Proust, de maintenir la vraisemblance, en cantonnant l'échange supposé entre deux contemporains : Guez de Balzac écrit à Descartes pour le conjurer de revenir en France⁷, Rollin à Racine pour le féliciter d'avoir si heureusement imité les Anciens dans les chœurs d'*Athalie*⁸, Boileau à Racine encore (qui reçoit beaucoup de lettres) pour le féliciter d'avoir

3. *Essais et articles*, publié avec *Contre Sainte-Beuve et Pastiches et mélanges* par Pierre Clarac et Yves Sandre, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1971 : voir sa copie pp. 329-332.

4. *À la recherche du temps perdu*, édition réalisée sous la direction de Jean-Yves Tadié, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 4 vol., 1987-1989, t. II, pp. 264-265.

5. Bernard Pérez, Édouard Malvoisin, E. Faure, Édouard Gasc-Desfossés, Georges Meunier et Édouard Lévy, *La Composition de rhétorique. Recueil de tous les sujets de composition française donnés à la Sorbonne de 1893 à 1898 aux examens de la première partie du baccalauréat, avec plans et développements*, Paris, librairie Croville-Morant (20 rue de la Sorbonne), 1898, pp. 158-162.

6. *Ibid.*, pp. 180-183.

7. *Ibid.*, pp. 79-83.

8. *Ibid.*, pp. 162-166.

9. *Ibid.*, pp. 228-232.
 10. *Ibid.*, pp. 348-352.
 11. *Ibid.*, pp. 367-373.
 12. *Ibid.*, pp. 11-16.
 13. *Ibid.*, 16-21.
 14. *Ibid.*, pp. 21-25.
 15. *Correspondance de Marcel Proust*, établie, annotée et préfacée par Philip Kolb, Paris, Plon, 21 vol., 1970-1993, t. I, p. 128.

fait en pleine Académie l'éloge de Corneille⁹, Rotrou à un de ses amis de Rouen pour lui raconter la première représentation du *Cid*¹⁰. Le second sujet proposé, écarté par Gisèle, se rapproche de ceux communément rencontrés, tel en particulier celui-ci : « Vous supposerez qu'après la première représentation d'*Iphigénie en Aulide*, Mme de La Fayette écrit à Mme de Sévigné, dont elle est l'amie, une lettre dans laquelle elle s'efforce de mettre en lumière les mérites de la tragédie de Racine¹¹ », sinon que, du manuel au roman, les rôles épistolaires sont inversés, et qu'il s'agit chez Proust de simplement regretter l'absence de la destinataire, et dans le corrigé de lui reprocher sa prévention, source de cette absence.

Proust romancier à la fois reste totalement fidèle à l'atmosphère de ces manuels d'époque, et force en outre le trait pour susciter par anticipation le sourire. Il nous semble que ses deux sujets ont plus particulièrement été inspirés par trois sujets placés, côte à côte, presque en tête du manuel : « Comment s'explique l'insuccès d'*Athalie* à son apparition ?¹² », puis « Dans ce que vous connaissez de Sophocle, qu'est-ce qui vous a plu davantage ?¹³ », et enfin « Mme de Sévigné raconte à sa fille sa vie en Bretagne, ses occupations¹⁴ ». Les deux sujets de Proust, s'ils n'ont pas été directement proposés par la jeune parente de Céleste (puisque ses plans, dont nous allons parler, ne nous ont pas été conservés), opèrent une synthèse imaginative de tous les sujets précédents : le propre d'un romancier est d'affabuler, et au temps de Proust d'affabuler dans les limites d'une relative vraisemblance, et quoi de plus plaisant que d'affabuler sur les exercices de barre fixe de sa jeunesse intellectuelle ?

Plus près encore de notre écrivain, quand le frère cadet de Proust prépare le baccalauréat, Léon Brunschwig, le prochain éditeur des *Pensées* de Pascal (en 1897), lui a proposé comme sujet : « comparer les deux révolutions du *Cid* et d'*Andromaque* (moi je ne connaissais que '89 et '48)¹⁵ », ajoute Mme Proust en transcrivant le sujet à son fils aîné – réflexion intéressante, qui montre que pour sa génération à elle (née en 1849), l'histoire ne s'appliquait pas encore, comme déjà en 1890, à l'histoire littéraire. Mais Proust n'a pas seulement ressuscité ses souvenirs scolaires pour composer la dissertation de Gisèle, car on le voit, en janvier 1916, remercier une jeune parente de sa gouvernante Céleste Albaret, lycéenne à qui l'écrivain a fait demander des corrigés de dissertation, et à laquelle il répond en ces termes :

Parmi tant de remerciements que je vous dois, peu me sont aussi agréables à vous exprimer que celui qui a trait aux deux « plans » de dissertation. J'ai été émerveillé par ces petits résumés que vous avez eu la bonté et pris la peine de faire pour moi. Bonté, peine ; talent aussi. Tout y est parfait. Ne parlons même pas de l'écriture et de la syntaxe qui pour une jeune personne aussi lettrée que vous êtes, à ce que je vois, peuvent passer pour secondaires. Mais quel savoir ! Quelle finesse, aussi bien dans la forme que dans le fond. Il y a très peu d'élèves masculins qui feraient, à beaucoup près, aussi bien¹⁶.

Le professeur, c'est ici Proust qui s'institue en jury, et transforme sa lettre en appréciation. La fin cependant nous indique que l'un des enjeux de l'épisode romanesque sera de mettre en scène la scolarité féminine confrontée à Racine (le choix d'*Athalie*, en remplacement d'*Iphigénie* dans le sujet du manuel, pièce conçue pour les demoiselles de Saint-Cyr, favorise cette perspective).

Mais dans une étude sur Baudelaire de 1921, l'écrivain donne à penser qu'il s'est aussi bien inspiré de la préface même de *Phèdre*, car après avoir rappelé les protestations du dramaturge sur la moralité de sa pièce, il ajoute en résumé : « Et Racine, cet habile homme, de regretter aussitôt de n'avoir pas pour juges Aristote et Socrate qui reconnaîtraient que son théâtre est une école où la vertu n'est pas moins bien enseignée que dans les écoles des philosophes¹⁷ ». L'idée d'une lettre de Sophocle à Racine, qui nous amuse et nous semble exhiber l'arbitraire des exercices scolaires, n'en continue pas moins une tradition toute classique, à savoir la *panthéonisation* des grands écrivains telle que les artistes la mettent en scène dès après le règne de Louis XIV : sculpteurs et rhéteurs représentent à l'envi tel génie littéraire moderne accueilli aux Champs Élysées par tel grand génie de l'Antiquité¹⁸ – la littérature formant une boucle dans l'enclos de laquelle le temps chronologique au fond ne compte plus. C'est un *dialogue des morts* dont les deux interlocuteurs sont simplement séparés par les siècles.

C'est cet appel au jugement des Enfers et de l'Antiquité qui fait le sujet proposé à Gisèle, sinon que c'est un pair, un auteur tragique, Sophocle, qui évaluera la pièce. Sophocle est en somme à Racine ce qu'est à Gisèle, qui en traite, le jury du certificat d'études. Racine et

16. *Id.*, t. XV, p. 43.
 17. *Essais et articles*, éd. citée, pp. 626-627.
 18. Voir sur ce point François Moureau, *La Plume et le plomb. Espaces de l'imprimé et du manuscrit au siècle des Lumières*, Paris, PUPS, « Lettres françaises », 2006, chap. VII, « Quand les écrivains s'illustrent », pp. 151 sqq. L'écart est, il est vrai, généralement moindre : Voltaire est accueilli par Henri IV, en présence de Corneille et de Molière ; Rousseau accompagné par Montaigne.

19. Le corrigé du sujet « Rollin écrit à Racine pour le féliciter d'avoir si heureusement imité les Anciens dans les chœurs d'Esther » commence par ces mots (la lettre est rédigée par Édouard Lévy) : « Monsieur, Si je me permets de vous écrire cette lettre sans être connu de vous et sans vous connaître autrement que par vos tragédies, j'espère que vous m'excuserez au nom de notre amour commun pour les grands hommes de l'antiquité à qui votre talent donne une gloire nouvelle » (*La Composition de rhétorique, op. cit.*, p. 163).

20. Boileau, *Art poétique*, chant III, v. 95-96.

21. *Recherche*, t. II, pp. 265-266.

22. Les personnages bien charpentés, virils et forts, correspondent à la vision que l'on donne des héros créés par Corneille, créations dont Racine se montre tout aussi capable. Proust suit ici ce subtil sujet proposé dans le manuel à la réflexion des élèves, consistant à dégager l'influence de Corneille sur Racine, le Corneille que dissimule Racine : « Développer ce jugement de Fontenelle : « Corneille n'a eu devant les yeux aucun auteur qui ait pu le guider ; Racine a eu Corneille » (*ibid.*, pp. 337-341), ce qui permet au correcteur (ici Georges Meunier) de souligner : « Racine n'aura plus qu'à conserver à la tragédie, les caractères

Gisèle ont en commun d'avoir reçu une bonne note. Le sujet suppose ce résultat acquis pour l'écrivain, à conquérir pour la candidate. Le parallèle se fait toujours entre deux écrivains « classiques », mais non plus contemporains comme Corneille et Racine, l'un ici se situant dans la Grèce antique, l'autre dans la France de Louis XIV.

Voici cependant comment Gisèle a traité son sujet :

Mon cher ami, excusez-moi de vous écrire sans avoir l'honneur d'être personnellement connu de vous, mais votre nouvelle tragédie d'Athalie ne montre-t-elle pas que vous avez parfaitement étudié mes modestes ouvrages¹⁹ ? Vous n'avez pas mis de vers que dans la bouche des protagonistes, ou personnages principaux du drame, mais vous en avez écrit, et de charmants, permettez-moi de vous le dire sans cajolerie, pour les chœurs qui ne faisaient pas trop mal à ce qu'on dit dans la tragédie grecque, mais qui sont en France une véritable nouveauté. De plus, votre talent, si délié, si figolé, si charmeur, si fin, si délicat, a atteint à une énergie dont je vous félicite. Athalie, Joad, voilà des personnages que votre rival, Corneille, n'eût pas su mieux charpenter. Les caractères sont virils, l'intrigue est simple et forte. Voilà une tragédie dont l'amour n'est pas le ressort et je vous en fais mes compliments les plus sincères. Les préceptes les plus fameux ne sont pas toujours les plus vrais. Je vous citerai comme exemple :

De cette passion la sensible peinture

Est pour aller au cœur la route la plus sûre²⁰.

Vous avez montré que le sentiment religieux dont débordent vos chœurs n'est pas moins capable d'attendrir. Le grand public a pu être dérouté, mais les vrais connaisseurs vous rendent justice. J'ai tenu à vous envoyer toutes mes congratulations auxquelles je joins, mon cher confrère, l'expression de mes sentiments les plus distingués²¹.

Proust joue avec le burlesque de la situation, celle d'un Sophocle suivant la production littéraire et nourrissant une correspondance (la lettre n'est pas si éloignée de celles, également louangeuses, que, reclus dans sa chambre, Proust envoie à ses contemporains), celle de la rencontre épistolaire de deux écrivains, fussent-ils tous deux dramaturges, séparés par deux millénaires. Docilement, ce Sophocle épistolier, qui est une nouveauté dans l'histoire des lettres, se plie aux leçons des modernes

professeurs, en insistant avec pédagogie sur les « protagonistes, ou personnages principaux de la pièce ». La subtilité du sujet est d'être de nature hybride, et de refléter ainsi, à la fin du XIX^e siècle, un important tournant dans l'histoire de l'enseignement littéraire : un sujet de rhétorique à l'ancienne, consistant à imiter un genre et une situation culturelle (non pas ici écrire une lettre comme Mme de Sévigné, ce qui se pratiquait beaucoup, mais une missive qui convienne — si possible ! — aussi bien à un auteur grec ancien qu'à son destinataire du Grand Siècle) ; mais discrètement aussi, un sujet déjà d'histoire littéraire, où interviennent l'évolution des chœurs, de la tragédie antique à la tragédie racinienne, et cette idée à laquelle on voit ailleurs Proust attaché, de la nouveauté de Racine propre, quoi qu'on dise souvent, à avoir dérouté ses contemporains. Par-dessus Racine enfin, il est plaisant de voir Sophocle communiquer avec Proust, de façon d'ailleurs complexe : car si l'auteur grec écrit parfois comme Proust (*si délié, si figolé, si charmeur, si fin, si délicat*), s'il fait du Proust, c'est pour retourner contre Racine les deux adjectifs que l'auteur de la *Recherche du temps perdu* abhorre le plus voir appliqués à son œuvre (*fin et délicat*), quand on oppose à la somptuosité raffinée de son cycle romanesque les livres bien charpentés, virils et forts, dont la nation a besoin²².

La lecture de la dissertation de Gisèle est aussitôt suivie cependant du corrigé proposé par Andrée, à la grande admiration d'Albertine :

« Ce n'est pas mal, dit-elle à Albertine, mais si j'étais toi et qu'on me donne le même sujet, ce qui peut arriver, car on le donne très souvent, je ne ferais pas comme cela. Voilà comment je m'y prendrais. D'abord, si j'avais été Gisèle, je ne me serais pas laissée emballer et j'aurais commencé par écrire sur une feuille à part mon plan. En première ligne, la position de la question et l'exposition du sujet ; puis les idées générales à faire entrer dans le développement. Enfin l'appréciation, le style, la conclusion. Comme cela, en s'inspirant d'un sommaire, on sait où on va. Dès l'exposition du sujet ou si tu aimes mieux, Titine, puisque c'est une lettre, dès l'entrée en matière, Gisèle a gaffé. Écrivant à un homme du XVII^e siècle, Sophocle ne devait pas écrire : mon cher ami. — Elle aurait dû, en effet, lui faire dire : mon cher Racine, s'écria fougueusement Albertine. Ça aurait été bien mieux. — Non, répondit Andrée avec un ton un peu persifleur, elle

qui la définissaient chez Corneille ; il n'apportera point de formules nouvelles au théâtre. Les modifications qu'il y introduira dépendront essentiellement de son tempérament souple, plus délicat que celui de Corneille, mais elles seront secondaires [...]. On voit donc que Racine n'a fait qu'ajouter à l'œuvre commencée si vigoureusement par Corneille » (*ibid.*, p. 340). Plaidoyer dès lors *pro domo* pour Proust, répondant à ses détracteurs dans la presse qu'une œuvre peut être *fine et délicate* et tout aussi bien solidement charpentée. Un autre sujet proposé demandait, sous une autre forme : « Comment Racine, souvent si énergique, est-il toujours appelé le *doux* Racine ? » (*ibid.*, pp. 244-247). Ou, pour prendre la question en sens inverse : « Faut-il attribuer à Corneille quelques-unes des qualités de psychologue et de moraliste qu'on attribue principalement à Racine ? » (*ibid.*, pp. 104-106).

23. Le dialogue supposé entre Plaute et Molière aux Enfers, proposé dans le manuel, commence par déterminer comment ces deux écrivains doivent se désigner mutuellement (voir *ibid.*, p. 159).

24. Dans la lettre de Rollin à Racine sur les chœurs dans *Esther*, le corrigé dit : « j'ai lu naguère deux pièces où se trouvaient déjà des chœurs : elles sont l'œuvre de poètes dont vous n'ignorez sans doute pas les noms, l'*Aman* de Montchrestien et *les Juives* de Garnier » ; mais « vous pouvez, Monsieur, vous glorifier d'autant plus de cette tentative que vous êtes, sinon le premier à en avoir fait l'essai, du moins le premier à en avoir tiré de telles beautés » (*ibid.*, p. 163). En sorte que tout en se contredisant, Gisèle et Andrée ont toutes deux raison.

25. Le correcteur rédigeant la lettre de Rollin à Racine souligne en note : « Si ce n'était pas là donner un démenti formel aux données mêmes de ce devoir, on pourrait, sans paradoxe aucun, essayer de montrer que les chœurs de Racine n'ont rien ou presque à voir avec l'antiquité grecque » (*La Composition de rhétorique*, op. cit., pp. 165-166). Andrée se montre spontanément plus hardie que l'auteur du manuel : elle franchit le pas.

26. Recherche, t. II, pp. 266-267.

aurait dû mettre : « Monsieur »²³. De même, pour finir elle aurait dû trouver quelque chose comme : « Souffrez, Monsieur (tout au plus, cher Monsieur), que je vous dise ici les sentiments d'estime avec lesquels j'ai l'honneur d'être votre serviteur ». D'autre part, Gisèle dit que les chœurs sont dans *Athalie* une nouveauté. Elle oublie *Esther*, et deux tragédies peu connues, mais qui ont été précisément analysées cette année par le professeur, de sorte que rien qu'en les citant, comme c'est son dada, on est sûr d'être reçue. Ce sont *Les Juives* de Garnier et *l'Aman* de Montchrestien²⁴. [...] Sophocle aux Enfers doit être bien informé. Il doit donc savoir que ce n'est pas devant le grand public, mais devant le Roi Soleil et quelques courtisans privilégiés que fut représentée *Athalie*. Ce que Gisèle dit à ce propos de l'estime des connaisseurs n'est pas mal du tout, mais pourrait être complété. Sophocle, devenu immortel, peut très bien avoir le don de la prophétie et annoncer que selon Voltaire *Athalie* ne sera pas seulement « le chef-d'œuvre de Racine mais celui de l'esprit humain ». [...] « Enfin », dit Andrée du même ton détaché, désinvolte, un peu railleur et assez ardemment convaincu, « si Gisèle avait posément noté d'abord les idées générales qu'elle avait à développer, elle aurait peut-être pensé à ce que j'aurais fait, moi, montrer la différence qu'il y a dans l'inspiration religieuse des chœurs de Sophocle et de ceux de Racine. J'aurais fait faire par Sophocle la remarque que si les chœurs de Racine sont empreints de sentiments religieux comme ceux de la tragédie grecque, pourtant il ne s'agit pas des mêmes dieux. Celui de Joad n'a rien à voir avec celui de Sophocle²⁵. Et cela amène naturellement, après la fin du développement, la conclusion : "Qu'importe que les croyances soient différentes ?" Sophocle se ferait un scrupule d'insister là-dessus. Il craindrait de blesser les convictions de Racine et glissant à ce propos quelques mots sur ses maîtres de Port-Royal, il préfère féliciter son émule de l'élévation de son génie poétique²⁶. »

Les exigences formelles de la lettre, de l'art épistolaire, et celles des connaissances historiques continuent à rivaliser entre elles : il s'agit de les combiner. La *convenance* des expressions à choisir dissimule mal l'*invraisemblance* criante de la situation : si Sophocle écrit des Enfers, pourquoi n'aurait-il pas connaissance de Voltaire ? pourquoi ne se livrerait-il pas à des considérations sur les sentiments chrétiens ? Pour finir, la célébration du *génie poétique* masque de fait la question de fond, la périlleuse

adaptation du monde antique à la scène française, des légendes à la vraisemblance, du paganisme à la bienséance. Et dans cet univers scolaire, chacun a son maître : Albertine qui va passer son certificat d'études, Gisèle qui y a réussi, Gisèle Andrée qui eût mieux fait qu'elle, et Racine dans l'immédiat Port-Royal d'où il est issu, dans l'éternité Sophocle qui lui donne l'accolade. En dernière analyse peu de choses auront été dites sur les caractéristiques de Racine et d'*Athalie*, même les convictions de Proust (que le dramaturge fut obscur à ses contemporains, et qu'il pratique avec art la distorsion) se voient déguisées et amenuisées par l'exercice scolaire, obligeant à n'énoncer que des idées *attendues*, si bien que le vrai Racine devra être lu et commenté ailleurs, parce que toutes les vérités profondes sur les écrivains ne sont pas bonnes à dire aux élèves, elles sont du ressort du monde adulte.

La compréhension de Racine s'est cependant enfuie : Gisèle commentatrice d'*Athalie* est dépassée par Andrée, elle-même surplombée par l'humour du narrateur et de Proust. La vérité de Racine ne s'atteint pas aisément. La mise en scène souriante d'un exercice scolaire est à plusieurs fonds. Elle reprend fidèlement les sujets communément proposés en ce temps au baccalauréat. Elle met discrètement en scène un Proust craignant, comme Racine, de ne pas être compris de ses contemporains, et rêvant peut-être à quelque écrivain du passé apercevant d'un seul coup d'œil les traits de son originalité. Proust agonisant n'est-il pas un nouveau Sophocle, adressant à des contemporains peut-être moins éclairés que Racine ses propres *Mémoires d'outre-tombe* ? Du sujet à son traitement, puis à l'appréciation du jury et à la critique d'Andrée qui veut briller devant Albertine, on s'aperçoit que tout est matière à réinterprétation, et toute réinterprétation elle-même sujette à caution. Ces ricochets de sens et de portée bénéficient au travail du romancier, qui s'amusant autour d'un exercice scolaire, le prend toutefois suffisamment au sérieux, parce qu'après tout même à l'écrit du certificat d'études, il y va ici de la littérature. Et sa pensée à rebondissements, sur ce que devrait écrire Sophocle à Racine, nourrit pour finir le mystère des écrivains, car Racine, sans doute trop bien rangé dans les tiroirs de l'enseignement, s'en évade pour poser devant nous l'énigme de ses paradoxes, et il n'est peut-être jamais aussi près de nous qu'au moment où sa compréhension semble nous échapper. Mais il fallait, pour le montrer, un plan et deux corrigés de dissertation.

Gavroche dans le mammoth, ou la pensée éducative de Victor Hugo

1. Le présent article fait l'objet d'une publication plus détaillée (notes et références) sur le site du Groupe Hugo (Université Paris 7).

Armand Erchadi, ancien élève de l'École normale supérieure (Ulm) et agrégé de lettres modernes, prépare une thèse de littérature comparée sur l'épopée indo-européenne. Ses travaux portent sur l'épique et ses avatars dans les domaines indien, iranien et européen ; les problèmes de traduction, en particulier de la poésie persane en français ; la poésie et la pensée romantique, en particulier Victor Hugo. Son expérience de l'enseignement l'a amené à exercer aussi bien en collège de banlieue qu'à la Sorbonne, à Harvard ou à l'Université Jawaharlal Nehru de New Delhi.

Introduction : rendre à Victor Hugo ce qui n'appartient peut-être pas à Victor Duruy

« Ouvrir une école, c'est fermer une prison »

« Ouvrir une école, c'est fermer une prison », cette formule devenue slogan a suscité tout au long du XX^e siècle l'interrogation des hugoliens, et pour cause, car elle ne se trouve nulle part dans l'œuvre de Victor Hugo¹. Citée sous diverses formes, à l'infinitif, à l'impératif au présent de l'indicatif, avec des variantes, elle est la plupart du temps attribuée à Hugo par ses partisans comme par ses adversaires, son caractère abrupt, voire simpliste, prêtant le flanc à la critique de tendance réactionnaire.

Or, plus on remonte dans le temps, plus les sources de cette formule diffèrent : le ministre de l'Instruction publique Victor Duruy en 1865, le médiéviste et député des Hautes-Pyrénées Achille Jubinal en 1868, une expression à la mode et sans auteur particulier en 1869, l'écrivain et homme politique britannique Thomas Macaulay en 1886.

En réalité, la solution de ce problème se trouve sans doute dans le *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* de Pierre Larousse, qui, aux tomes VII (article « École », 1870) et XIII (article « prison », 1875), donne cette

citation de Louis Jourdan : « Ouvrir une école aujourd'hui, c'est fermer une prison dans vingt ans. » Larousse n'étant guère avare en citations hugoliennes, il semble bien que Louis-Charles Jourdan (1810-1881), rédacteur au *Siècle*, soit l'auteur véritable de la formule. Ceci nous conduit à revenir en profondeur sur la pensée éducative de Victor Hugo, en nous défaisant des fausses évidences à son sujet.

Éducation et pénalité

Reste que, si cette formule a été si longtemps attribuée à Hugo, c'est qu'elle indique le lieu d'ancrage de sa réflexion, la « question sociale », dont la pénalité et l'éducation sont les deux versants.

La « Préface » du *Dernier jour d'un condamné* évoque en 1832 les « enfants déshérités d'une société marâtre, que la maison de force prend à douze ans, le bagne à dix-huit, l'échafaud à quarante ; infortunés qu'avec une école et un atelier vous auriez pu rendre bons, moraux, utiles ».

La conclusion de *Claude Gueux*, écrite la même année, ne dit pas autre chose : « Puisque vous êtes en verve de suppressions, supprimez le bourreau. Avec la solde de vos quatre-vingt bourreaux, vous paierez six cents maîtres d'école. »

Dans son intervention de 1847 à la Chambre des pairs sur les prisons, prévue mais non prononcée, Hugo affirme : « Tout homme coupable est une éducation manquée qu'il faut refaire. La prison doit être une école. »

De même, ces vers de 1853 : « Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne. / Quatre-vingt-dix voleurs sur cent qui sont au bagne / Ne sont jamais allés à l'école une fois, / Et ne savent pas lire, et signent d'une croix. »

Et l'année suivante : « Je voulais résorber le bagne par l'école ».

Dans *Les Misérables*, à propos de Monseigneur Myriel : « Il disait encore : – À ceux qui ignorent, enseignez-leur le plus de choses que vous

pourrez ; la société est coupable de ne pas donner l'instruction gratis ; elle répond de la nuit qu'elle produit. Cette âme est pleine d'ombre, le péché s'y commet. Le coupable n'est pas celui qui fait le péché, mais celui qui fait l'ombre. » Dans le livre sur l'argot : « Enfin, quel nom les malfaiteurs donnent-ils à la prison ? *le collège*. Tout un système pénitentiaire peut sortir de ce mot. »

Dans les chapitres du livre « Les Fleurs », finalement retirés du roman : « Un voleur, une fille publique, ce sont des infirmes. [...] Un vice est une dartre. Ouvrez des hospices moraux, c'est-à-dire des écoles. Traitez ces maladies. » Le « bon enseignement gratuit et obligatoire » fera disparaître « les pénalités monstres » avec « les enseignements imbéciles ».

Dans *William Shakespeare*, pour prouver que « la littérature secrète de la civilisation », Hugo énumère les professions représentées au bagne de Toulon en 1862 et termine par : « hommes de lettres, pas un ».

« Au vingtième siècle », Hugo prévoit « le châtement remplacé par l'enseignement ; la prison transfigurée en école ».

Le « sonnet pour album » de 1870 qui fait parler de belles réactionnaires : « il faut / Bâtir plus de prisons et bâtir moins d'écoles ». Et l'année suivante : « Un feu de peloton pour résoudre un problème / Me déplaît. Fusiller un petit garçon blême, / À quoi bon ? Je voudrais qu'à l'école on l'admît ». Et dans le même poème : « A-t-on fermé le bagne ? A-t-on ouvert l'école ? »

Ainsi la question éducative et la question pénale sont-elles intimement liées dans la pensée de Hugo : « deux questions, question de l'éducation, question de la pénalité ; et entre ces deux questions, la société tout entière » (*Claude Gueux*). Dans la liste des questions sociales étudiées par l'ami de l'ABC Jean Prouvaire sont citées « l'éducation, la pénalité » (*Les Misérables*), couple de notions que l'on retrouve dans le même ordre à la partie suivante du roman. La question sociale s'est d'abord pensée chez Hugo par la question pénale, et la question de l'éducation en découle. Se penchant sur le « système cellulaire », qui proposait d'attribuer une cellule individuelle à chaque prisonnier, il écrit : « Vous devez à l'enfant l'enseignement, à l'homme l'occupation,

2. L'ouvrage de Jean-Marc Hovasse fourmille de renseignements précieux à ce sujet : voir *Victor Hugo. Tome I. Avant l'exil (1802-1851)*, Paris, Fayard, 2001.

au coupable le châtement. / De là les trois grands problèmes, je dirais presque les seuls, qui embrassent la société tout entière : l'éducation, le travail, la pénalité. / [La] législation pénale [...] ne fait que combler les lacunes et compléter l'œuvre de [l'éducation et de l'organisation du travail] ». Les prisons passées et présentes s'avèrent être de funestes « maisons d'éducation », « hideux collèges de honte et de dépravation » : « Là, chaque spécialité [...] a ses professeurs qui font des cours de crime supérieur, qui expliquent les maîtres et les modèles, et qui enseignent aux petits coupables le respect et l'admiration des grands criminels ». En revanche, les prisons cellulaires (qui seront néanmoins des échecs) visent à séparer les prisonniers pour éviter l'influence pernicieuse des uns sur les autres, permettre les visites d'un instituteur et favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture aux prisonniers.

Toutes ces variations hugoliennes sur l'école et le bagne, l'éducation et la pénalité, sont autant de plaidoyers pour une instruction publique, plus précisément pour un enseignement « logique, scientifique, radical » (« Les Fleurs »), bref républicain. Pourtant, une fois les problèmes de l'institution et du programme résolus, reste le plus difficile, celui de la méthode : enseigner, certes, mais comment ? C'est sur ce point, le problème pédagogique, angle mort des travaux sur la pensée éducative hugolienne, que cette étude voudrait se concentrer. La salle de classe fait pendant, chez Hugo, au cachot, mais faut-il en faire une caserne ou, au contraire, une cour de récréation ?

Enfant autodidacte et père maître d'école

Au préalable, quelques éléments biographiques gagneront à être rappelés². Jean-Marc Hovasse, citant *Victor Hugo raconté par Adèle Hugo*, rappelle que le « petit Victor savait lire en entrant [à l'école de M. de La Rivière]. Il avait appris seul, on ne sait comment. » Si l'instituteur enseigne à l'enfant l'écriture, l'orthographe et la grammaire, puis le latin, c'est en revanche de façon toute naturelle, et sans contrainte extérieure, que la lecture vient à l'enfant.

Plus tard, le collège-séminaire des Nobles de Madrid, dirigé par des pères des Écoles pies, « ressemblait davantage à une prison qu'à l'école de M. de La Rivière »

Lors de son retour aux Feuillantines, en 1812, le jeune Victor renoue avec un apprentissage autonome en compagnie de son frère, en lisant les livres du cabinet de lecture de sa mère, rue Saint-Jacques. Trois ans plus tard, il est envoyé à la pension Cordier pour préparer l'École Polytechnique, par « un père dont l'objectif principal paraît être l'enfermement de ses enfants ». C'est à quinze ans, quand il commence à suivre les cours du « collège royal Louis-le-Grand » en tant qu'élève « externe des pensions », qu'il suit pour la première fois de sa scolarité le cycle officiel des programmes. Il sèche les cours au bout de six mois et finira, malgré son cinquième accessit au concours général de physique sur la « théorie de la rosée », par renoncer à Polytechnique à cause de l'insuffisance des revenus de son père. Victor Hugo n'a donc pas le baccalauréat, ce qui constituera un sujet de plaisanterie fréquent au début de la Troisième République.

Ainsi le futur « militant de l'école républicaine³ », qui aurait pu être ministre de l'Instruction publique aux côtés de Lamartine dans le gouvernement provisoire de 1848, connu essentiellement durant son enfance l'école buissonnière et l'école-prison. Il est intéressant de noter que Hugo pratiquera avec ses enfants l'enseignement au sein du foyer, justifiant ainsi sa méthode dans *Mes fils* : « La mère leur apprend à lire ; lui, il leur apprend à écrire. [...] Au père maître d'école succède le collège. Le père pourtant tient à mêler au collège la famille, estimant qu'il est bon que les adolescents soient le plus longtemps possible des enfants. Arrive, pour ces petits à leur tour, la vingtième année ; le père alors n'est plus qu'une espèce d'ainé ». La vie et la pratique de Hugo invitent ainsi à relire ses écrits sur l'éducation en allant au delà du *topos* de l'école républicaine.

Comme le soulignait Jean-Claude Fizaine, « on trouve dans l'œuvre de Hugo à la fois tout ce qui fonde et justifie l'école républicaine et laïque, et l'argumentaire complet des critiques les plus virulentes qu'on puisse lui adresser » (*Romantisme*, 1988), soit les deux termes du débat qui fait rage depuis quelques années entre ceux qu'on appelle autoritaires, républicains ou traditionalistes, d'une part, et libéraux, modernes ou pédagogistes, d'autre part. C'est ce paradoxe qu'il convient de résoudre : après une mise au point sur le fondateur de la tradition scolaire républicaine, puis sur le promoteur de l'école

3. Titre de l'article de Marie-Christine Bellosta, « Hugo, militant de l'école républicaine » dans *Victor Hugo et l'école*, actes du colloque organisé le 18 mai 1985 à l'Université de Caen par l'Institut national de recherche pédagogique et le Centre de recherche sur la modernité, INRP, 1986.

4. À ceci près : « Il s'était enseigné à lui-même à lire et à écrire ; tout ce qu'il savait, il l'avait appris seul » – les grandes leçons, qu'elles soient de lettres ou de choses, chez Hugo, sont apprises sans précepteur (ou du moins, si une rencontre initiale avec le « maître » est déterminante, sans répétiteur), du « Discours sur les avantages de l'enseignement mutuel » à Jean Valjean et à Gavroche.

5. Le souci des programmes et des manuels (en l'occurrence, d'histoire) apparaît dans *William Shakespeare* : « Cette histoire-là, on l'enseigne, on l'impose, on la commande et on la recommande, toutes les jeunes intelligences en sont plus ou moins infiltrées, la marque leur en reste, leur pensée en souffre et ne s'en relève que difficilement, on la fait apprendre par cœur aux écoliers, et moi qui parle, enfant, j'ai été sa victime. / Dans cette histoire il y a tout, excepté l'histoire. Étalages de princes, de "monarques", et de capitaines ; du peuple, des lois, des mœurs, peu de chose ; des lettres, des arts, des sciences, de la philosophie, du mouvement de la pensée universelle, en un mot, de l'homme, rien. La civilisation date par règnes et non par progrès. Un roi quelconque est une étape. Les vrais relais, les relais de grands hommes, ne sont nulle part indiqués. »

buissonnière, il faudra, pour dévoiler la pédagogie en acte chez Hugo, analyser une figure essentielle, celle de l'enfant d'éléphant, et en particulier la leçon d'argot offerte par Gavroche à ses deux élèves dans le ventre de l'éléphant de la Bastille, *école ouverte* – littéralement, éventrée – là où la Révolution avait *fermé la prison* par excellence.

La fondation d'une tradition républicaine : L'école épique et redoutable

Les amis de l'ABC : une mystique de l'école

Qu'était-ce que les Amis de l'ABC ? une société ayant pour but, en apparence, l'éducation des enfants, en réalité le redressement des hommes.

On se déclarait les amis de l'ABC. – L'Abaissé, c'était le peuple. On voulait le relever. Calembour dont on aurait tort de rire. Les calembours sont quelquefois graves en politique [...].

Tous les amis de l'ABC, dans *Les Misérables*, ont un point commun, la mystique de l'école, qui devient au cours du XIX^e siècle inséparable de l'idéal républicain. Combeferre, comparé à Condorcet, « déclarait que l'avenir est dans la main du maître d'école, et se préoccupait des questions d'éducation. » Feuilly « avait une autre préoccupation encore : s'instruire ; ce qu'il appelait aussi se délivrer⁴. » Enjolras, surtout, prononce un vibrant discours sur l'école républicaine : « L'Égalité a un organe : l'instruction gratuite et obligatoire. Le droit à l'alphabet, c'est par là qu'il faut commencer. L'école primaire imposée à tous, l'école secondaire offerte à tous, c'est là la loi. De l'école identique sort la société égale. Oui, enseignement ! Lumière ! Lumière ! tout vient de la lumière et tout y retourne. Citoyens, le dix-neuvième siècle est grand, mais le vingtième siècle sera heureux. [...] On pourrait presque dire : il n'y aura plus d'événements. On sera heureux. »

Enjolras appartient à ce que Hugo nomme l'« école épique et redoutable que résume ce mot : Quarante-trois ». Sa mystique scolaire n'interdit pas de rapprocher les deux sens du mot « école », l'établissement d'enseignement et la doctrine, comme il le fait lui-même sur

le mot « abaissé » : dans les deux cas, il s'agit d'une école militante et militaire à la fois. Cette idée apparaît peut-être pour la première fois sous la plume de Hugo dans *Les Chants du crépuscule*, lorsque les adolescents, qui deviendront les révolutionnaires de Juillet 1830, voient passer Napoléon : « Vous êtes les enfants des belliqueux lycées ! » Plus tard, dans *Quarante-trois*, « On regardait défiler les élèves de l'École militaire, qualifiés par les décrets de la Convention "aspirants à l'école de Mars" », cette même Convention qui « décrétait l'instruction gratuite [et] organisait l'éducation nationale par l'école normale à Paris, l'école centrale au chef-lieu, et l'école primaire dans la commune. »

L'école républicaine

Le discours sur « La liberté de l'enseignement » du 15 janvier 1850 est naturellement un des textes le plus cités lorsqu'il s'agit de l'éducation chez Hugo. Opposé à la « grande » loi Falloux, qui place sous la tutelle de la hiérarchie catholique l'enseignement primaire et une part de l'enseignement secondaire et supérieur, Hugo intervient pour défendre l'« instruction gratuite et obligatoire », « droit de l'enfant ». Il exige, avant Jules Ferry, un État surveillant et enseignant à la fois. Le discours porte ainsi sur l'institution et le programme⁵ scolaires, et non sur la pédagogie.

L'institution pourtant, chez Hugo, n'est pas une fin en soi : elle est toujours au service de l'individu. Son socialisme – le ministère de l'Instruction publique est, selon Hugo, un « ministère socialiste par excellence⁶ » – est toujours tempéré de libéralisme. Un passage de l'essai sur « La Civilisation » est particulièrement révélateur :

La civilisation modifiant son but, et commençant par l'homme au lieu de commencer par la nation ; la société conséquence de l'individu, et non plus l'individu dérivé de la société ; telle est la nation nouvelle. L'individu devenu la grande affaire, le citoyen au premier plan et la cité au second, la construction de l'homme d'abord, ayant pour résultante la construction de la société, ceci est le grand horizon inattendu. [...] De là autour de l'enfance, germe d'un univers nouveau, tout un groupe d'institutions qui manquent aujourd'hui. Enseignement gratuit et obligatoire, assistance, égalité

6. Il existe deux « ministères » socialistes (s) par excellence, l'un aboli et l'autre mis en danger par « M. Bonaparte » : le « ministère de l'agriculture et du commerce » et « le ministère de l'instruction publique ». « Le point de départ du socialisme, c'est l'éducation, c'est l'enseignement gratuit et obligatoire, c'est la lumière. [...] Que fait M. Bonaparte ? il persécute et étouffe partout l'enseignement. Il y a un paria dans notre France d'aujourd'hui, c'est le maître d'école. / Avez-vous jamais réfléchi à ce que c'est qu'un maître d'école, à cette magistrature où se réfugiaient les tyrans d'autrefois comme les criminels dans un temple, lieu d'asile ? Avez-vous jamais songé à ce que c'est que l'homme qui enseigne les enfants ? Vous entrez chez un charbonnier, il fabrique des roues et des timons ; vous dites : C'est un homme utile ; vous entrez chez un tisserand, il fabrique de la toile ; vous dites : C'est un homme précieux ; vous entrez chez un forgeron, il fabrique des pioches, des marteaux, des socs de charrue ; vous dites : C'est un homme nécessaire ; ces hommes, ces bons travailleurs, vous les saluez. Vous entrez chez un maître d'école, saluez plus bas ; savez-vous ce qu'il fait ? il fabrique des esprits. / Il est le charbonnier, le tisserand et le forgeron de cette œuvre dans laquelle il aide Dieu : l'avenir. » (Napoléon le petit). Dans *Les Misérables*, Jean Valjean alias M. Madeleine, déclare que « Les deux premiers fonctionnaires de l'état, c'est la nourrice et le maître d'école. » (*Les Misérables*).

par l'éducation, liberté par la pensée, écoles, collèges, gymnases, ateliers, laboratoires, hygiène, développement de l'esprit, développement du corps, ouverture de l'intelligence, science de la santé, versement de lumière sur le petit être. La civilisation humaine, depuis six mille ans inattentive à ce qui l'attend et vivant chétivement au jour le jour, se réveille enfin, s'aperçoit que Demain existe, comprend que Demain est son maître, et se sent prise de cette préoccupation immense : l'enfant. L'enfant, c'est-à-dire l'avenir.

Cette page est suivie un peu plus loin des mots « Liberté, Égalité, Fraternité. », et c'est encore la devise républicaine qui sert ailleurs (dans une ébauche des *Misérables*) d'embrasseur à la pensée éducative hugolienne :

Liberté. Égalité. Fraternité.
Liberté –
Égalité – question de l'égalité identique à la question de l'éducation.

Libéralisme et socialisme

Dans *Claude Gueux*, Hugo demandait « [une] bible par cabane » ; dans *William Shakespeare*, une trentaine d'années plus tard, il écrira : « Nous voudrions voir dans les villages une chaire expliquant Homère aux paysans. » Entre les deux, Hugo ne s'est pas contenté de remplacer la Bible par Homère et d'embrasser la cause républicaine et laïque. S'il ne s'agissait que de cela, l'on pourrait se contenter de cette formule de Marie-Christine Bellostà concernant le discours contre la loi Falloux : face à la réaction, « le libéral Victor Hugo se trouvait rejoindre la Montagne pour demeurer fidèle à son libéralisme. » Or le changement est plus profond, il est d'ordre pédagogique.

Dans *Claude Gueux*, Hugo écrit : « Examinez cette balance : toutes les jouissances dans le plateau du riche, toutes les misères dans le plateau du pauvre. Les deux parts ne sont-elles pas inégales ? La balance ne doit-elle pas nécessairement pencher, et l'état avec elle ? Et maintenant dans le lot du pauvre, dans le plateau des misères, jetez la certitude d'un avenir céleste, jetez l'aspiration au bonheur éternel,

jetez le paradis, contrepoids magnifique ! Vous rétablissez l'équilibre. La part du pauvre est aussi riche que la part du riche. » En 1832, la misère est éternelle ; faites lire l'écriture sainte et vous aurez la paix sociale ; mais en 1849, a fortiori en 1864, on peut détruire la misère : avec l'irruption du peuple dans l'histoire, Hugo abandonne le modèle éducatif anglais fondé sur la Bible et affirme que le but n'est plus désormais la paix sociale malgré le peuple, mais la paix sociale avec le peuple.

Quoi qu'en dise Hugo lui-même dans *William Shakespeare*, où, à propos de l'éducation, il évoque ces « hommes qu'on appelle socialistes » dont l'auteur de ce livre, si peu de choses qu'il soit, est un des plus anciens », pour preuve « *le Dernier jour d'un condamné* date de 1828 et *Claude Gueux* de 1834 », une modification discrète mais significative s'est opérée entre le libéralisme et le socialisme hugoliens en matière d'éducation : il s'agissait d'éduquer les misérables ; il s'agit désormais aussi d'éduquer ou de rééduquer les riches. C'est notamment l'un des points évoqués dans la fameuse conclusion du chapitre « Les deux devoirs : veiller et espérer » des *Misérables* :

L'avenir arrivera-t-il ? il semble qu'on peut presque se faire cette question quand on voit tant d'ombre terrible. Sombre face-à-face des égoïstes et des misérables. Chez les égoïstes, les préjugés, les ténèbres de l'éducation riche, l'appétit croissant par l'enivrement, un étourdissement de prospérité qui assourdit, la crainte de souffrir qui, dans quelques-uns, va jusqu'à l'aversion des souffrants, une satisfaction implacable, le moi si enflé qu'il ferme l'âme ; chez les misérables, la convoitise, l'envie, la haine de voir les autres jouir, les profondes secousses de la bête humaine vers les assouvissements, les cœurs pleins de brume, la tristesse, le besoin, la fatalité, l'ignorance impure et simple.

« [Ténèbres] de l'éducation riche » et « ignorance impure et simple » des misérables sont mises en balance et dénoncées comme les deux faces du même problème. Libérale et socialiste, l'école républicaine selon Hugo se voit confier implicitement une tâche qui paraît momentanément insurmontable : « L'idéal est effrayant à voir ainsi perdu dans les profondeurs ».

7. « Présentation » de Victor Hugo et l'école.

8. Aux deux premiers sens d'« école », l'établissement d'enseignement et la doctrine, s'ajoute donc ici le troisième : la *doxa*. On en trouve une critique dans William Shakespeare : « Mais d'abord définissons cette expression, l'école. Quand nous disons l'école, que faut-il sous-entendre ? Indiquons-le. L'école, c'est la résultante des pédantismes ; [...] l'école, c'est l'orthodoxie classique et scolastique à enceinte continue, l'antiquité homérique et virgilienne exploitée par des lettrés fonctionnaires et patentés, une espèce de Chine soi-disant Grèce ; l'école, c'est, résumées dans une concrétion qui fait partie de l'ordre public, toute la science des pédagogues, toute l'histoire des historiographes, toute la poésie des lauréats, toute la philosophie des sophistes, toute la critique des magisters, toute la fêrude des ignorantins ».

9. Hugo semble d'ailleurs avoir entrevu l'affadissement que subiraient ses vers lorsqu'il deviendrait poète officiel et réservoir de réitations de la III^e République : « On emploie à tracer des distiques moraux, / Dignes d'être scandés aux écoles primaires, / Les doigts, qui caressaient la gorge des chimères » (*Dernière Gerbe*).

Hussards noirs ou noirs bourreaux ? L'éternelle école buissonnière

L'école-prison

Jacques Seebacher écrivait que, pour Hugo comme Michelet, « l'idéal de l'école est naturaliste, buissonnier, sans coupure aucune du côté des traditions non plus que des aspirations. Et son principal adversaire est le cuistre, enfermé dans la classe-prison, cave pénale où la poésie devient torture, par peur d'en sortir et par révolte cléricale de toutes les sexualités⁷. » D'*ouvrir une école*, Hugo passe ainsi à *fuir de l'école*⁸, et presque toujours dans sa poésie, comme si le vers était par définition rétif à l'institution scolaire⁹. Si ce renversement peut s'expliquer d'abord logiquement, dans la mesure où la première cible de Hugo est l'école cléricale, la verve satirique du poète s'étend rapidement à tous les pédants et à l'idée même d'un savoir positif.

Ainsi, avant Foucault, Hugo dénonce une école qui n'a pour dessein que « surveiller et punir » ; avant Bourdieu et Passeron, l'Âne s'en prend à l'école des héritiers : « Ils sont le fanatisme, ils sont le préjugé ; / Durs, ils tiennent l'enfant dans les aïeux plongé », « Jamais de conquérants, toujours des héritiers ; / Toujours les mêmes pas dans les mêmes sentiers ». À l'Âne, qui attaque le savoir englué dans le passé, celui des héritiers, Kant répond par une critique de l'instruction payante : « Tant [que] / D'abjects vendeurs pourront, sans être foudroyés, / Dire au seuil rayonnant des écoles : Payez ! / [...] / Les oreilles de l'âne auront raison dans l'ombre ! »

Dans l'école-prison, les armes favorites du maître-bourreau sont la retenue et les lignes à copier. Cette dernière punition est particulièrement odieuse au poète en ce qu'elle a pour effet de faire haïr la poésie à l'enfant. « Les Griffonnages de l'écolier », dans *L'Art d'être grand-père*, peignent Charles ayant « fait des dessins sur son livre de classe » au lieu de travailler à son thème latin. Le « censeur du collège », « ce geôlier », surgit et envoie l'écolier en retenue – « Or c'est précisément la récréation » – et l'élève songe alors : « – Suis-je donc en prison ? », avant que Juvénal en personne ne vienne le consoler.

Le plus célèbre poème hugolien sur l'école, « À propos d'Horace » dans

Les Contemplations, offre, sur un sujet similaire, une particularité : l'invective contre les pédants y atteint une intensité qu'on ne peut comparer qu'à *Châtiments*, même si elle est à prendre ici au second degré puisqu'elle est essentiellement prononcée par l'enfant Hugo. Tout y passe, de « Marchands de grec ! marchands de latin ! cuistres ! dogues ! » à « hibou hagard », en passant par « Philistins ! magisters ! [...] pédagogues ! », « imbéciles », « gredins », « monstre aux ongles noirs de crasse », « horribles bonshommes, / Mal peignés, mal vêtus », « lourds pédants », « Grimauds hideux », « cancre », « Eunuques, tourmenteurs, crétins », « vieux », « noirs », « engourdis », « cruches », « endormeurs », « traîtres », « fermoirs de la bible humaine ! sacristains / De l'art », « Guichetiers de l'esprit, faquins », « porte-clefs de l'azur », « vieux tigre », « metteur de bâillons », « cuistre », « affreux tas de vils pédants iniques », « êtres noirs », « tarentule », « moines », « diacres », « bedeaux dont le groin renifle ! / Crânes d'où sort la nuit, pattes d'où sort la giffe, / Vieux dadais à l'air rogue », « noirs tessons », « vieux pots égueulés des soifs qu'on ne dit pas », « hurleurs de holà », « ignorantin », « culs de bouteille », « cuistre », « abbé », « magister antique, / Trop noir pour que jamais le jour y pénétrât », « éternel pédant ».

Si la jouissance manifeste dans l'insulte et la malédiction rappelle *Châtiments*, c'est aussi le cas de la composition du poème : à la manière de l'itinéraire de « *Nox* » à « *Lux* », ce poème de la noirceur pédagogique s'achève sur une « vision sublime » des « Temps futurs » (« Un jour, [...] apprendre sera doux » et l'écolier » sera « ébloui » par l'« aube » et la « clarté sereine ») ; par ailleurs, on retrouve un rapport entre « À propos d'Horace », qui appelle les écoliers à fouailler l'enseignant, et le poème « Le Maître d'études », ode au « Saint et grave martyr », « sublime forçat du bain d'innocence », qui est analogue à la relation entre « Le bord de la mer », appel au tyrannicide, et « Non » dans *Châtiments*, comme un ressaisissement du poète, voire, au sens pictural, un repentir.

Le poème des *Contemplations* offre enfin un renversement capital, puisque « cancre » – et dans une moindre mesure « grimaud », qui est un terme polysémique et peut désigner le cuistre comme l'élève des petites classes – n'y désigne plus le dernier de la classe, l'élève paresseux, mais l'enseignant. Jeune homme, Hugo se rêvait enseignant d'un nouveau genre dans le « Discours sur les avantages de l'enseignement mutuel » ;

dans *Les Contemplations*, il se met en scène comme écolier, et transforme ses enseignants en mauvais élèves. Cette inversion des rôles, fréquente chez Hugo, comme lorsque le poète déclare à l'évêque : « Et c'est moi le croyant, prêtre, et c'est toi l'athée », témoigne aussi de sa préoccupation pédagogique.

Les critiques que l'Âne formulera contre l'école concerneront le conservatisme des maîtres-bourreaux (« Pédagogues ! toujours c'est ainsi que vous faites. / Tout l'esprit humain doit se mouler sur vos têtes »), le collège-prison, inséparable du cléricalisme (« Écolâtres, au fond de votre enseignement / Est Rome, enfermant l'âme en sa funèbre enceinte ») et l'ennui des leçons vides de sens (« Et les cailloux sont doux, et la raclée est bonne / À côté de ceci : suivre un cours en Sorbonne », et plus loin « Fouillez-moi, rossez-moi ; mais ne m'enseignez pas. / Gardez votre savoir sans but, dont je suis las »).

« Je m'appelle la mort et je suis la science »

Mais la critique hugolienne, dans *L'Âne* et ailleurs, ne se borne pas à l'école des abbés. Un fragment écrit vers 1845 interpelle un jeune homme de dix-huit ans : « tu prends un air grave, tu as de grands livres sous le bras, tu vas au collège, [...] et tu dis : – *Dans un an, j'aurai fait ma philosophie*. – Écoute, dans un an tu sortiras du collège et tu entreras dans la vie. [...] Un jour enfin tu t'apercevras tout à coup, et comme subitement éveillé, que tes cheveux sont blancs, que ton front est ridé, que tes yeux sont ternis, que ton dos est voûté, que ton pas est pesant, que ta maison est déserte, que tes affections [amours] sont mortes, que ton cœur est vide, et que voici là-bas, déjà parfaitement distincte et visible, et toute grande ouverte, la porte du tombeau [...]. Alors, à ce moment suprême, où le plus fort tremble de tous ses membres, où le plus croyant frissonne de toute sa pensée, veux-tu que je te le dise ? tu n'auras pas encore fait ta philosophie. »

Il y a dans ce passage deux critiques de l'éducation : celle du « cuistre », « escargot qui commente les aigles » comme Zoïle critiquant Homère, et celle, plus profonde, qui marque la limitation de la pensée humaine face au problème de l'infini, ou pour le dire sans ambages, de la mort. Le savoir scolaire, abrégé du savoir positif, n'est alors d'aucune utilité.

De même, dans le discours contre la loi Falloux, si Hugo ne proscriit pas l'enseignement religieux, il est intéressant de noter que c'est au nom d'une réflexion sur l'espérance : « La mort est une restitution. » Cette critique du savoir positif sera prolongée dans *L'Âne* et contient le principe qui mine de l'intérieur toute mystique de l'école : l'école ne peut pas tout. Si ouvrir une école c'est fermer une prison, ce n'est pas, ce ne pourra jamais être, fermer le tombeau. Impuissant face à la mort, le savoir positif n'est donc lui-même qu'un savoir de mort, comme l'indique un fragment du poème *Dieu* : « Je m'appelle la mort et je suis la science. »

Pourtant, loin de nier le désir d'apprendre et de connaître, cette mise en perspective permet d'atténuer le respect excessif qu'inspire l'institution scolaire et de rendre l'éducation à sa nature première, comme pratique concrète de la pédagogie, en un temps et un lieu particuliers.

Où écolier rime avec hallier

Si l'école est la marâtre, la nature est la mère, comme le rappelle le vers final d'« À propos d'Horace » :

Ô nature, alphabet des grandes lettres d'ombres !

L'« éternelle école buissonnière » est une expression qui apparaît à deux reprises dans *Les Misérables*, pour qualifier les amoureux, puis les gamins de Paris : autrement dit, l'école buissonnière n'est pas tant le fait de manquer l'école que de participer d'un milieu, de devenir génie d'un lieu, partie d'une nature, qu'elle soit champêtre ou urbaine. À la question « Des sages ? », le poète répond, dans *Toute la lyre* :

*En veux-tu voir, songeur ? Vois ces frais écoliers
Qui s'échappent des bancs et courent aux halliers,
Et vont aux champs, légers, libres, de jeunesse ivres,
Poussant des cris, cueillant des fleurs, jetant les livres*

Ceci permet de relire différemment le grand poème de l'école buissonnière, « Ce qui se passait aux Feuillantines vers 1813 » (*Les Rayons et les Ombres*) et son fameux distique :

*J'eus dans ma blonde enfance, hélas! trop éphémère,
Trois maîtres : – un jardin, un vieux prêtre et ma mère. –*

En effet, ce poème n'est pas tant une première version d'« À propos d'Horace », même si le poète livre le portrait d'un « principal d'un collège quelconque », « fort laid, mais [...] stupide », « homme chauve et noir », qu'une profonde méditation sur les liens qu'entretiennent l'esprit et le lieu. Il s'agit de montrer que des milieux divers, d'un côté les « cloîtres profonds », « ennuyeuses prisons », de l'autre les solitudes agrestes, où l'enfant « croissait au hasard », produisent des éducations différentes.

Hugo montre ainsi l'importance pédagogique du lieu : il est mauvais pour l'enfant de le séparer trop tôt de son foyer. Les pensions dénaturent l'élève comme les *comprachicos* défigureront le petit être. Cette grave question, toujours actuelle, du lieu pédagogique – faut-il soustraire l'enfant à son milieu d'origine ou au contraire l'y laisser ? – fait apparaître des milieux propices et des milieux néfastes. Si le cloître est pernicieux, le jardin est bénéfique :

*Et les bois et les champs, du sage seul compris,
Font l'éducation de tous les grands esprits!*

*Et n'oubliez jamais que l'âme humble et choisie
Fait pour la lumière et pour la poésie,
Que les cœurs où Dieu met des échos sérieux
Pour tous les bruits qu'anime un sens mystérieux,
Dans un cri, dans un son, dans un vague murmure,
Entendent les conseils de toute la nature!*

Il existe un troisième environnement, le milieu urbain, c'est-à-dire Paris, qui apparaît comme un milieu ambivalent. Respirer son air rend intelligent, car l'« air qu'on respire, tout est là. [...] L'enfant de Paris, même inconscient, même ignorant, car, jusqu'au jour où l'instruction obligatoire existera, il a sur lui une ignorance voulue d'en haut, l'enfant de Paris respire, sans s'en douter et sans s'en apercevoir, une atmosphère qui le fait probe et équitable. Dans cette atmosphère il y a toute notre histoire ; les dates mémorables, les belles actions et les belles œuvres,

les héros, les poètes, les orateurs, *le Cid*, *Tartuffe*, *le Dictionnaire philosophique*, *l'Encyclopédie*, la tolérance, la fraternité, la logique, l'idéal littéraire, l'idéal social, la grande âme de la France. » Mais, en même temps, la grande cité secrète la misère. Nous verrons que l'éléphant de la Bastille, dans *Les Misérables*, sera la représentation d'un lieu pédagogique, éphémère, imparfait, en ruine, mais d'un lieu tout de même qui conserve en son sein l'air de Paris tout en protégeant les enfants des plus graves dangers extérieurs.

Le fragile sanctuaire de la connaissance, ou Gavroche, lumpen-pédagogue

Les tâtonnements de la pédagogie

Composé à dix-sept ans pour le concours de poésie de l'Académie française, le « Discours sur les avantages de l'enseignement mutuel » évoque une méthode pédagogique anglaise à la mode dans les milieux libéraux, qui consistait à faire instruire, dans une même classe, les moins bons élèves par les meilleurs, sous le contrôle du maître. Le jeune Hugo s'y rêve instituteur :

*Enfants, rassurez-vous ; mon front n'est point sévère,
Je veux surtout qu'on m'aime et peu qu'on me révère ;
Je n'aurais pas été ce magister jaloux,
Pédant gonflé de morgue et bouffi de courroux*

*J'écoute mal un sot qui veut que je le craigne,
Et je sais beaucoup mieux ce qu'un ami m'enseigne.*

L'enseignement mutuel, fondé sur la « force de l'exemple, invincible magie », est comparé à la fois à une société de cour parfaitement réglée dont l'instituteur est le « Roi », dispensant « les rangs et les emplois », et à une société militaire, fondée sur l'émulation ; mais il s'agit en un sens moins de comparaisons et de métaphores que de jeux de rôles semblables à ceux que pratiquent déjà les enfants dans les cours de récréation. Cette pédagogie de l'exemple, de l'entraide et de l'émulation est d'abord une pédagogie ludique : le « temple de l'étude » devient ruche où bourdonne

un « essaim joyeux ». Or la parution du poème dans *Le Conservateur littéraire*, l'année suivante, est précédée d'une note qui en loue la forme et en critique le fond, précisant que « de mûres réflexions et une observation mieux entendue de la méthode mutuelle [ont] déjà fait presque revenir » l'auteur à des idées plus traditionnelles. Même s'il s'agit sans doute là de mieux faire accepter cette publication aux lecteurs du journal, il n'en reste pas moins que l'incertitude, d'emblée, est de mise lorsqu'il s'agira pour Hugo de définir une pédagogie concrète.

Ces tâtonnements persisteront chez lui, comme en témoigne un fragment pédagogique des années 1860-1865 sur l'éducation des femmes», « le plus délicat et le plus profond des problèmes sociaux » :

La femme ignorante est un écueil, la femme savante en est un autre. [...] La femme bestiale ennue, la femme masculine déplaît. [...] L'érudition est un poids, la pédagogie est un fardeau. [...] L'homme veut la femme femme. Il a raison. De là le problème, quelle sera l'éducation ?

Il faut que la femme reste femme et soit intelligence. Ni illettrée, ni érudite. [...] Savoir tout ; impossible. Savoir les mêmes choses que l'homme, à quoi bon ? Qu'est-ce que la femme ? Le complément de l'homme. La solution du problème est là. Donnez à la femme, non une éducation plagiée, mais une éducation complètement. L'homme passe dix ans dans les collèges ; les méthodes sont informes, les classiques sont arbitraires, le professorat a sur les yeux un bandeau de préjugés, mais en somme ce que l'enfant apprend est nécessaire. L'apprentissage du latin et du grec, c'est la première heure de la vie donnée à l'idéal ; ne la regrettez pas. L'idéal est un lest généreux. Le reste de l'existence n'appartiendra que trop aux bas côtés de la destinée. [...] L'homme sort du collège [...]. Il passe la Manche, il entre dans Londres, on lui parle une langue inconnue, il n'entend pas et ne peut répondre. Le voilà sourd-muet. C'est à cette sortie du collège qu'il rencontre la femme, sa compagne sur cette terre, son enchantement, son point d'appui. Si elle sait ce qu'il sait, elle lui est inutile ; si elle sait ce qu'il ignore, quel doux et gracieux secours ! il sait le latin, elle sait l'anglais. Il a la science des chiffres et des textes ; elle a la science des fleurs, des insectes, des oiseaux, des étoiles. Il est plus près de la poésie, elle est

plus près de la musique. [L']homme explique les abeilles de Virgile à la femme qui lui explique les abeilles de la ruche. [...] De cette façon l'homme trouve la vraie femme. Ignorante, non. Savante, oui. Mais charmante.

Au-delà d'une indéniable misogynie d'époque et de classe que Hugo se gardera bien de formuler ouvertement dans ses écrits, c'est le rapport avec Rousseau, précurseur de la pédagogie moderne, qu'il est plus intéressant d'étudier. En passant de l'enseignement mutuel à l'enseignement complémentaire, Hugo confie à la jeune fille les savoirs pratiques – « fleurs », « insectes », « oiseaux », « étoiles » – qui constituaient l'apprentissage d'Émile chez Rousseau¹⁰, en y ajoutant l'apprentissage des langues étrangères. Même si Hugo ne précise pas si ces savoirs sont entièrement acquis selon les principes de l'éducation négative chers à l'auteur de *L'Émile*, il opère ainsi une véritable *division du travail* pédagogique entre les deux sexes, qui permet de tenir compte des apports de Rousseau sans abandonner les humanités classiques. Contrairement à Rousseau, chez qui « toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes », chez Hugo la complémentarité est active et dans les deux sens.

Ainsi, la pédagogie se cherche sans cesse chez Hugo, mais maintient trois soucis constants : user de méthodes novatrices, protéger la nature de l'élève (l'enfant, la future femme), prodiguer l'affection en même temps que l'instruction. Ces trois caractéristiques de la pédagogie hugolienne se résument en un animal-totem qui hante sa poésie et sa mythologie, l'éléphant.

Mammouths troublant l'ordre et éléphants anarchistes

Lorsqu'il veut montrer que la nature est capable d'innover, contrairement aux pédants et aux pédagogues, l'Âne prend notamment l'exemple suivant :

*Dans la matière, encor, passe ; on peut innover ;
Il est permis d'aller, de chercher, de trouver
[...]
Des mammoth troublant l'ordre, et dans les grès, les schistes
Et les gneiss, des femurs d'éléphants anarchistes*

10. Rousseau effectue une distinction entre l'observation qui mène à des axiomes (prérogative de l'homme) et l'observation pure (dont doit se contenter la femme), différence que ne semble pas faire Hugo : « La recherche des vérités abstraites et spéculatives, des principes, des axiomes dans les sciences, tout ce qui tend à généraliser les idées n'est point du ressort des femmes, leurs études doivent se rapporter toutes à la pratique ; c'est à elles à faire l'application des principes que l'homme a trouvés, et c'est à elles de faire les observations qui mènent l'homme à l'établissement des principes. » (*Émile ou de l'éducation*, V)

11. C'est-à-dire
« mammoths ».

Énorme, littéralement hors norme, l'éléphant est un être à part dans la création, comme le mammoth se tient hors de l'histoire, dans une préhistoire qui a les couleurs du rêve et de la chimère. Cette monstruosité pachydermique est présente chez Hugo dès *Cromwell*, lorsque Carr évoque le « char pyramidal » de « Sennacherib », « d'éléphants attelé », et traînant après lui :

[...] *six cents éléphants, mouvantes forteresses,
Qui, dans les légions déchaînant leurs pas lourds,
Sur leurs dos monstrueux faisaient bondir des tours.
Ce n'était que chameaux, buffles, zèbres, molosses,
Mammons¹¹, d'un monde éteint prodigieux colosses*

Trente-cinq ans plus tard, l'éléphant de la Bastille constituera à son tour un espace hors société dans *Les Misérables*.

De l'éléphant, Hugo retient autant les défenses que la trompe : ainsi, *défenseur* inexorable du droit de l'enfant, le poète fait de l'éléphant le protecteur par excellence du petit être. C'est ce qu'indiquent deux rimes révélatrices, celle d'« enfant » avec « éléphant », complétée par celle d'« enfant » avec « je défends » (ou d'« enfance » avec « défense »). Dans *Les Quatre vents de l'esprit* :

*Je suis hai. Pourquoi ? Parce que je défends
Les faibles, les vaincus, les petits, les enfants.*

Dans *Toute la lyre* :

[...] *et jamais l'éléphant
N'a peur, pourvu qu'il soit conduit par un enfant.*

Dans « Le poème du Jardin des plantes » de *L'Art d'être grand-père* :

*Je vais dans ce jardin parce que cela plaît
À Jeanne, et que je suis contre elle sans défense.
J'y vais étudier deux gouffres, Dieu, l'enfance.*

Et plus loin :

*Que les rhinocéros et que les éléphants
Sont évidemment faits pour les petits enfants.*

Dans *William Shakespeare*, Eschyle est rapproché de l'éléphant d'Asie, ce qui donne lieu à une digression sur le rôle protecteur du pachyderme :

Le gigantesque théâtre eschylien était comme chargé de surveiller le bas âge des colonies. [Il] les maintenait dans le cercle hellénique. Dans l'Inde, on donne volontiers les enfants à garder aux éléphants. Ces bontés énormes veillent sur les petits. Tout le groupe des têtes blondes chante, rit et joue au soleil sous les arbres. L'habitation est à quelque distance. La mère n'est pas là. Elle est chez elle, occupée aux soins domestiques, inattentive à ses enfants. Pourtant, tout joyeux qu'ils sont, ils sont en péril. Ces beaux arbres sont des traîtres. Ils cachent sous leur épaisseur des épines, des griffes et des dents. Le cactus s'y hérise, le lynx y rôde, la vipère y rampe. Il ne faut pas que les enfants s'écartent. Au-delà d'une certaine limite, ils seraient perdus. Eux cependant vont et viennent, s'appellent, se tirent, s'entraînent, quelques-uns bégayant à peine et tout chancelants encore. Parfois un d'eux va trop loin. Alors une trompe formidable s'allonge, saisit le petit, et le ramène doucement vers la maison.

Enfin, l'affection de l'éléphant pour l'enfant et de l'enfant pour l'éléphant repose sur la complémentarité du gigantesque et du minuscule qui n'est pas sans rappeler la proximité du poème et de l'écolier dans « Les Griffonnages de l'écolier » : « C'est un géant ayant sur l'épaule un marmot. », Dans « Ce que dit le public », l'enfant de « Six ans » déclare ainsi : « Moi, j'aime l'éléphant, c'est gros. » La fascination de l'enfant pour l'animal est celle du petit pour le grand et de l'innocent pour le monstrueux. Ainsi la visite du « Jardin des plantes » dans *L'Art d'être grand-père* constitue une indispensable leçon de choses, et relève de la pédagogie, ce que l'on appellerait aujourd'hui une activité d'éveil : « Un immense besoin d'étonnement, voilà/ Toute l'enfance ».

L'éléphant constitue donc, au sens de ce que Pierre Albouy a nommé la « création mythologique » chez Victor Hugo, un mythe hugolien de l'éducation, qui s'épanouira dans *Les Misérables*. Il a toutefois des

racines profondes, dans l'antiquité grecque et romaine comme dans les mythologies orientales, et des retours inattendus, comme ce « mam-mouth » qu'un récent ministre de l'Éducation nationale se proposait de « dégraisser ». Ainsi, dans la bibliothèque de Hugo à Hauteville-House figurent les *Observations physiques et morales sur l'instinct des animaux, leur industrie et leurs mœurs* de Hermann Samuel Reimarus où l'on lit que l'« éléphant, qui, en proportion de sa grandeur, a très-peu de cervelle, est cependant très-spirituel de sa nature, & très-susceptible d'instruction. »

Tout en étant symbole de force guerrière (que l'on songe à Alexandre ou Hannibal), l'éléphant est, en effet, très tôt chez les naturalistes classiques un paragon d'intelligence et d'instruction. Pour Aristote, de « tous les animaux sauvages, le plus facile à apprivoiser et le plus doux, c'est l'éléphant. On peut lui apprendre une foule de choses, qu'il comprend, puisqu'on l'instruit même à se prosterner devant le Roi. Il a des sens exquis ; et il a d'ailleurs une intelligence supérieure à celle des autres animaux. » (*Histoire des animaux*, trad. J. Barthélémy-Saint-Hilaire) Plin l'Ancien ajoute, dans son *Histoire naturelle* (trad. É. Littré) :

L'éléphant est le plus grand [des animaux terrestres], et celui dont l'intelligence se rapproche le plus de celle de l'homme ; car il comprend le langage du lieu où il habite ; il obéit aux commandements ; il se souvient de ce qu'on lui a enseigné à faire ; il éprouve la passion de l'amour et de la gloire ; il possède, à un degré rare même chez l'homme, l'honnêteté, la prudence, la justice ; il a aussi un sentiment religieux pour les astres, et il honore le soleil et la lune.

[...]

Un éléphant, d'une intelligence trop lente à retenir ce qu'on lui enseignait, ayant été plusieurs fois fustigé, fut trouvé (c'est un fait certain) répétant la nuit sa leçon. [...] Mucianus, trois fois consul, rapporte qu'un éléphant avait appris à tracer les caractères grecs [...].

L'éléphant a, dit-on, tant de douceur à l'égard de plus faible que lui, qu'au milieu d'un troupeau de menu bétail il écarte avec sa trompe les animaux qui sont devant lui, de peur d'en écraser quelqu'un par mégarde [...].

Buffon, enfin, a consacré des dizaines de pages à l'éléphant : « Les Asiatiques, très-anciennement civilisés, se sont fait une espèce d'art de l'éducation de l'éléphant, et l'ont instruit et modifié selon leurs mœurs. » (*Histoire naturelle*) Cet « animal est supérieur aux autres par l'intelligence, malgré l'énormité de sa masse, malgré la disproportion de sa forme ; car l'éléphant est en même temps un miracle d'intelligence et un monstre de matière ». Il insiste sur son amour des enfants, citant le marquis de Montmirail :

Un éléphant venait de se venger de son cornac en le tuant ; sa femme, témoin de ce spectacle, prit ses deux enfans et les jeta aux pieds de l'animal encore tout furieux, en lui disant : Puisque tu as tué mon mari, ôte-moi aussi la vie, ainsi qu'à mes enfans. L'éléphant s'arrêta tout court, s'adoucit, et comme s'il eût été touché de regret, prit avec sa trompe le plus grand de ces deux enfans, le mit sur son cou, l'adopta pour son cornac et n'en voulut point souffrir d'autre.

Enfin, Buffon rapporte à la même page une scène qui semble annoncer Gavroche abrité dans le ventre de l'éléphant : « Un soldat de Pondichéry [...] se voyant poursuivi par la garde, qui le vouloit conduire en prison, se réfugia sous l'éléphant et s'y endormit. Ce fut en vain que la garde tenta de l'arracher de cet asile ; l'éléphant le défendit avec sa trompe. »

Si les animaux sont essentiels à la poétique éducative de Hugo, c'est que le problème de l'éducation et de la pédagogie conduit le poète à s'interroger sur ce qui constitue l'homme, ce qui fait l'humain, et donc naturellement à le rapprocher et à le distinguer de l'animal. Dans le bestiaire scolaire hugolien, digne de La Fontaine, si le cancre, c'est-à-dire le crabe, avec ses pinces et sa démarche oblique, représente le pédant et appartient à la satire ; si l'âne permet de faire l'éloge de la bêtise contre le savoir humain et relève plus proprement de la fable ; l'éléphant, avec son énormité, ses défenses, sa trompe et son intelligence, incarne l'intangibilité du droit de l'enfant à la vie et à l'éducation. De ce point de vue, Hugo reste encore partiellement tributaire de la représentation classique de l'éléphant ; c'est en transformant ce symbole de force formidable en abri fragile et temporaire qu'il crée le mythe original, proprement hugolien, de l'éducation moderne.

12. «Où le petit Gavroche tire parti de Napoléon le Grand», *Les Misérables*, IV, 6, ii.

13. Voir Paul Valéry et *l'enfant d'éléphant*, Paris, Gallimard, 1986.

Gavroche-Ganesh

Si le projet napoléonien d'une fontaine en forme d'éléphant, place de la Bastille, ne fut jamais achevé, un modèle grandeur nature y fut élevé en 1814, avant d'être détruit un peu plus de trente ans plus tard. C'est à l'intérieur du ventre de cet éléphant que Gavroche accueille ses deux petits frères et se consacre brillamment, quoi que brièvement, à «l'instruction de ces êtres en bas âge¹²».

C'est donc ici que le programme hugolien – *ouvrir une école, c'est fermer une prison* – va être appliqué à la lettre, puisque à l'endroit où la Révolution a fermé la prison par excellence, la Bastille, Gavroche va ouvrir une école pachydermique. Élèves et professeur deviennent ainsi, selon une expression empruntée au célèbre conte de Rudyard Kipling, chère à Nathalie Sarraute¹³ et que ne renierait pas Hugo, des *enfants d'éléphant*.

Espace à part, énigmatique, le ventre de l'éléphant est pourtant présenté par Gavroche comme une évidence, un lieu dénué de la moindre bizarrerie, comme en témoigne son dialogue avec Montparnasse :

– Et où loges-tu ?
– Dans l'éléphant.
– Dans l'éléphant ?
– Eh bien oui, dans l'éléphant ! repartit Gavroche. *Kekçaa !*

Ce refuge, accessible grâce à un trou pratiqué entre les jambes de devant, est en ruine, des plâtras se détachent des ses flancs et, quoi que «symbole de la force populaire», il n'en a pas moins «quelque chose d'une ordure qu'on va balayer et quelque chose d'une majesté qu'on va décapiter».

Gavroche ne se contente pas d'y donner une leçon d'argot. Il présente tout un programme scolaire, ajoutant à la leçon d'argot une leçon de choses et une leçon de morale. Il promet des sorties culturelles (au théâtre, à l'opéra, chez le bourreau). C'est ainsi que «cette petite providence en guenilles», comme l'appelle Hugo, fonde en quelque sorte une de ces *ragged schools* dont parle Dickens et qu'évoque un passage

de *L'Archipel de la Manche*, le livre liminaire des *Travailleurs de la mer* : «Les enfants pauvres ont des écoles gratuites officiellement qualifiées *Écoles des Déguenillés* (Raggeds' schools).» L'école de Gavroche est très exactement une école déguenillée, et Gavroche, *lumpen-prolétaire*, est aussi un *lumpen-pédagogue*, un pédagogue en haillons.

Par ce mythe pédagogique à la fois grotesque et sublime, Hugo retrouve, en connaissance de cause ou non¹⁴, l'un des dieux principaux du panthéon hindou. Ganesh est, en effet, le dieu à tête d'éléphant de l'éducation, du savoir et de l'intelligence, patron des écoles. Mais ce dieu intercesseur est un aussi un enfant insolent, un gavroche hindou : Shiva, de retour d'une longue absence, trouve un jeune homme, conçu par sa compagne Parvati seule, qui lui barre l'entrée de sa demeure ; furieux, Shiva lui coupe la tête, qui roule au loin ; s'apercevant de son erreur, il promet à Parvati de la remplacer par la tête de la première créature venue – ce sera l'éléphant.

Comme le mammouth, Ganesh est rouge. Son véhicule est une souris, ce qui fait songer au «candélabre» de fortune de Gavroche, que le narrateur appelle «le rat de cave». Du reste, les enfants-éléphants ne sont pas rares dans les fables, mythes et récits de prodiges, ainsi Plutarque, dans ses *Vies parallèles*, en évoque un, entre autres signes défavorables à l'aube d'une bataille entre Marcellus et Hannibal : «dans [le temple] de Jupiter, des rats avaient rongé de l'or ; on disait aussi [...] qu'un enfant était né avec une tête d'éléphant».

Si «L'école est sanctuaire autant que la chapelle», comme le rappelle un vers des *Quatre Vents de l'esprit*, c'est un sanctuaire fragile, peut-être monstrueux, où le miracle pédagogique ne tient qu'à un fil, peut-être un de ces «bouts de ficelle trempés dans la résine qu'on appelle rats de cave».

Conclusion : l'éducation et le problème du mal

Ainsi, l'école et l'éducation nationale, instituées par l'État pour intégrer le peuple à l'ordre social, sont les signes d'un besoin de transcendance. Mais la critique des pédants et l'éloge de l'école buissonnière viennent

14. La bibliothèque de Hugo à Hauteville-House contient, comme l'indique la base établie par J. Cassier sur le site du Groupe Hugo, pas moins de sept ouvrages sur l'Inde. Dans *William Shakespeare*, il est question de l'Inde et des «vastes poèmes du Gange» qui «marchent dans l'art du pas des mammouths».

15. « Certes, le malheur, nous l'avons dit, fait l'éducation de l'intelligence [...]. Disons-le simplement, ce n'était pas lui qui avait volé, ce n'était pas l'homme, c'était la bête qui, par habitude et par instinct, avait stupidement posé le pied sur cet argent, pendant que l'intelligence se débattait de tant d'obsessions inouïes et nouvelles. Quand l'intelligence se réveilla et vit cette action de la brute, Jean Valjean recula avec angoisse et poussa un cri d'épouvante. » (Les Misérables)

rappeler une forme d'immanence, la nécessaire prise en compte de la nature de l'enfant. Hugo, il est peut-être utile de le rappeler, n'est pas un traditionaliste républicain avant l'heure, fanatique de l'école ; le point de vue de l'auteur des *Misérables* n'est pas forcément celui d'Enjolras. En ces temps de polémiques virulentes, la relecture de Hugo permettrait sans doute de *dépassionner* les questions scolaire et pédagogique. Mais ces *passions* contemporaines mêmes, « Le poème du Jardin des plantes » ne les explique-t-il pas, quand il suggère que les animaux, réincarnations possibles des hommes méchants, sont, face aux enfants, des démons apercevant des anges, un enfer voyant un bout du paradis ? En effet, l'enfance est, ou devrait être, la bonté pure, que l'enseignement aide, ou devrait aider, à croître. Or, quand ce paradis se révèle enfer, quand la monstruosité semble l'emporter chez le jeune être, quand l'enseignement augmente le mal au lieu de le guérir, un désarroi immense frappe l'État comme la société civile : *l'enfant, c'est-à-dire l'avenir*, disait Hugo, mais il rajoutait ailleurs *l'avenir arrivera-t-il ?*

Par delà le discours politique et l'activité militante, l'œuvre de Hugo – poèmes et romans – nous dit que l'école ne nous délivrera pas du mal, pas plus qu'elle ne nous guérira de la mort.

À l'école des ignorantins du bagne de Toulon, Jean Valjean, en apprenant « à lire, à écrire, à compter », apprend à « fortifier sa haine » : « Dans de certains cas, dit Hugo, l'instruction et la lumière peuvent servir de rallonge au mal. » Inversement, témoin Mirabeau, une mauvaise éducation peut engendrer, dans des conditions historiques données, un génie (voir l'étude sur Mirabeau dans *Littérature et philosophie mêlées*). Pour Jean Valjean, c'est la rencontre avec un évêque et avec un petit savoyard qui produiront en lui la vraie commotion intellectuelle et morale, le véritable apprentissage. L'« éducation de l'intelligence » se fait par l'exemple et l'expérience seulement, par ce que Hugo appelle le « malheur¹⁵ » à propos de Jean Valjean. Mais mettons Montparnasse à la place de Jean Valjean, Jean Valjean dans le rôle de Monseigneur Myriel, la bourse qu'il donne à Montparnasse au lieu des chandeliers qu'il avait reçus de l'évêque, Gavroche remplaçant le petit savoyard : nulle commotion, point de réveil de l'intelligence, aucune tempête sous un quelconque crâne. Bref, ce qui avait réussi dans la première

partie du roman manque à la quatrième : en pédagogie, nulle méthode n'est infaillible, la moindre modification des conditions de départ perturbe le résultat final. Si l'orateur a des certitudes politiques, le poète, lui, contemple l'enfant et l'animal, le jardin et la mesure, le mal qui se corrige et le bien qui se pervertit – et demeure pensif.

Philosophie et politiques de l'École

Le paradoxe de l'École : inspirer la société et être à son écoute

Agrégé de lettres classiques,
Jean-Pierre Weill est Inspecteur
général honoraire. Il a écrit
plusieurs textes sur l'éducation.

Par définition l'enseignement, parce qu'il est avant tout transmission des connaissances acquises, est en décalage avec le présent et *a fortiori* le futur, mais par définition également il donne les moyens d'accéder au présent et de construire le futur. Telle est la contradiction qu'il ne s'agit en aucun cas de résoudre, mais dont il convient de prendre la mesure.

Il fut des civilisations et des époques où, sans doute faut-il y voir l'effet trompeur du sophisme de l'éphémère, la société a été ou a pu paraître figée. Au XXI^e siècle un simple regard rétrospectif d'une génération suffit pour prendre conscience de la métamorphose de notre société et de sa mobilité. Nous sommes donc partie prenante puisque, sans que pour autant nous comprenions la tectonique des plaques, nous contribuons au déplacement. Ainsi l'École, j'entends par là l'institution scolaire jusqu'à l'enseignement supérieur, et encore serait-il bon d'y inclure les premières années, est, sans pouvoir les répercuter sur le champ, confrontée aux changements techniques et technologiques, au rythme de la vie économique et sociale, aux avatars de la culture.

Comment peut-elle assurer sa vocation d'héritière et pour ainsi dire d'ingénieur sans céder aux pressions dont certaines ne sont pas innocentes ?

La recherche scientifique dans tous les domaines apporte chaque jour des nouveautés (Michel Prigent a évoqué l'exemple de la numérisation), remet en cause les acquis, tandis que l'enseignant sait bien que le précepte majeur de la réussite que j'emprunte à l'excellent petit livre de poche des instructions de 1985, appelé familièrement, le « petit Chevènement » est de « ne jamais se mettre au niveau des élèves, mais toujours se mettre à leur portée » ce qui suppose un traitement des connaissances qui, parce que l'École n'est pas l'Université, est une forme de simplification. Un décalage temporel s'impose, la tortue ne rattrapera pas Achille et si la nouveauté n'est pas assimilée les dégâts sont bien connus, ce qui n'empêche pas parfois dans certaines matières que je ne nommerai pas de s'y cramponner. Et pourtant ces chercheurs s'ils arrivent à leurs fins, le doivent à cette École bien fruste qui les a formés. C'est un constat élémentaire, l'École est néanmoins toujours remise en cause et somme toute, de manière tout à fait légitime parce qu'elle est condamnée à être à la fois force de réaction et de progrès.

Or il nous arrive depuis quelque temps un phénomène singulier que la toute puissance de la technologie met bien en évidence : nos instruments de travail vieillissent vite : une génération a connu émerveillée le crayon à bille et il fut un temps une nouveauté honnie et même bannie à l'École, puis il a remplacé plumes et stylo et voilà que la pratique de l'ordinateur le balaie déjà quasiment dans le passé ; notre livre traditionnel en papier lui est, semble-t-il en sursis. Il serait absurde que l'École ne prenne pas en compte ces nouvelles données, mais – surprise ! – en ce domaine l'élève est souvent plus habile que le maître. Il y a là matière à réflexion, car ce n'est plus seulement l'objet de l'enseignement qui est en cause, mais les outils et la manière d'enseigner qui se modifient et contraignent l'École à se soumettre à un renouvellement. Si elle n'y prend garde, elle paraît très vite obsolète et le recyclage est inévitable et urgent.

Toutefois dans le même temps la multitude des informations non hiérarchisées condamnerait les élèves à l'anxiété sartrienne de la liberté, si l'École n'était là pour les guider. La technologie conditionne les modes d'enseignement de l'École, mais l'École est nécessaire pour éviter que l'élève qui se prend au jeu de la technologie n'en devienne lui-même le jouet.

Il n'est plus légitime d'enseigner telles quelles certaines pratiques qui sont déjà désuètes ou en passe de l'être. Encore convient-il d'être lucide : si l'École prépare les élèves en fonction des pratiques supposées valides et destinées à le demeurer, sa prétendue utilité risque d'être menacée à plus ou moins brève échéance. Les tenants à courte vue et à œillères d'une politique scolaire fondée sur les nécessités « techniques » de la société seront pris au piège de leur vision bornée car telle pratique encore vivante peut au petit matin rejoindre les oubliettes. « De Tempé la vallée un jour sera montagne » cela se passe aujourd'hui en moins d'une génération.

Dans ces conditions l'École ne peut que tenter de se diriger dans deux voies qui ne sont contradictoires qu'en apparence. D'une part il est de sa survie, je veux dire de son efficacité, de tenir compte des évolutions techniques et technologiques et de se soumettre à une remise en cause permanente, d'autre part elle continue à enseigner dans tous les domaines les connaissances héritées et nécessaires. Sous prétexte que le dessin se fait sur ordinateur faut-il renoncer à apprendre à dessiner, sous prétexte qu'il existe de calculatrices faut-il renoncer à apprendre le calcul ? Des apprentissages de fond garantissent les adaptations futures. La mode des « compétences » qui prétendent se substituer aux connaissances et évacuer l'héritage repose sur l'illusion que le virtuel peut remplacer le réel. En fait compétence implique connaissance. À l'École de développer des compétences fondées donc sur des connaissances afin de ne pas être exclu du devenir d'une société dont la vie est conditionnée par inventions et découvertes. Je voudrais noter au passage que plus les maîtres sont compétents, autrement dit, plus ils allient savoir et savoir faire, plus ils ont des chances d'assumer ce difficile exercice et plus les élèves, eux, ont de la chance d'être mieux préparés à être acteurs de la vie de la société plutôt que d'en être les victimes.

*

Le deuxième volet du paradoxe tient aux conditions socio-économiques. Pour certains l'École est complice du « système », pour d'autres elle serait au contraire « ringarde et frileuse ». Pour les premiers, de même que la petite fille qui selon l'analyse de Barthes dans *Mythologies*, serait préparée par ses jouets à sa condition de femme,

l'élève serait conditionné par l'École à sa future place dans la société ; pour les autres l'École tiendrait l'élève à l'écart de la « vraie vie », celle qui est fondée sur la *struggle for life*, la concurrence, les intérêts socio-économiques qui sont sa seule finalité !

Si de fait l'École se fondait sur l'image socio-économique de la société et se pliait strictement à ses besoins, elle nierait tous ses principes.

L'École reçoit certes des élèves issus d'une société inégalitaire, confrontés à des tensions économiques souvent douloureuses et cependant, elle considère les élèves comme « libres et égaux en droit » tout en sachant bien que de fait ils sont inégaux par leur condition sociale, par leurs dispositions intellectuelles et physiques. Ce n'est pas de l'hypocrisie, mais l'idéal de l'École se fonde non pas sur la notion de hiérarchie, mais sur celle de juste répartition des rôles. À chacun elle donne ou devrait donner les moyens de développer ses possibilités. Pendant longtemps le certificat d'études a muni chacun d'armes égales pour affronter la vie. Le Bac ne joue plus ce rôle véritablement, toutefois l'École tente de compenser les inégalités par ses apports, par la complémentarité des disciplines. Contrairement à ce qu'une Renommée mensongère tente et réussit à faire croire, les concours, les sélections ne sont pas là pour classer, mais servent à distribuer les rôles selon les dispositions de chacun pour la meilleure cohérence de la société. Ce qui implique pour l'enseignement par exemple qu'à qualification différente corresponde une fonction différente. L'idée de classement social est la conséquence du dévoiement d'une société où chacun cherche à se mesurer à autrui, ce qui crée artificiellement une échelle sociale. Or profondément notre École repose sur les principes d'une morale kantienne ennemie de la tricherie, du mensonge et qui entend récompenser chacun selon ses mérites, mais il serait, il est absurde de hiérarchiser les mérites. Reconnaissons cependant que parfois la réalité est tout autre et il y a, je crois, une faille dans notre système scolaire qu'il faudra, je l'espère, un jour corriger : trop souvent nous éliminons par l'échec, alors qu'il serait plus fructueux de valoriser les réussites, dans tel ou tel domaine, de ceux qui échouent dans tel autre domaine. La réorientation au lieu d'être conçue comme une occasion de valorisation de l'élève et une chance pour la société prend trop souvent la forme d'une exclusion.

Pleine de bonnes intentions l'École est donc aux prises avec un défi : elle ne peut fermer les yeux sur une société où les réseaux comptent plus que les mérites, où la répartition des richesses n'obéit guère à la justice. Elle espère que son enseignement ne formera pas des loups en lieu d'hommes, mais s'aperçoit qu'elle continue à avoir affaire à une société de loups. L'École doit-elle comme le Béranger de Ionesco continuer à résister et ne pas devenir hippopotame ?

Aujourd'hui en effet l'École subit une pression : à sa vocation « humaniste », je dirais humaine pour contredire mon bestiaire, s'opposent des forces politiques ou plutôt technocratiques qui aimeraient en faire une auxiliaire de la vie économique de la société. Tributaire de la société telle qu'elle est et telle qu'elle devient l'École se sent missionnaire au-delà du présent puisqu'elle est le trait d'union entre le passé et le futur, mais comme elle n'est pas une institution abstraite, qu'elle comprend des maîtres, des élèves qu'elle relie par un contenu, elle est tiraillée par les luttes que les uns et les autres se livrent au gré des influences, des convictions, voire des pulsions. L'École risque, et c'est parfois le cas, de perdre son crédit d'autant que qui veut noyer son chien l'accuse de la rage. Dans un monde dominé par une vision de la réussite à court terme qui classe les lycées et même les Universités à Shangai, on oublie aisément que les résultats chiffrés et les statistiques ne sont qu'une part de la vérité et que les connaissances humaines ne se réduisent pas à celles des « sciences dites dures » et aux résultats immédiats, que la réussite économique n'est souvent qu'un cache-misère et même un obstacle au progrès.

Si l'École fut un temps l'unique dispensatrice de culture, pour de nombreuses raisons elle a perdu son monopole et la culture dominante ne coïncide pas avec celle l'École. Distribuée par les médias, plus facile d'accès, une culture prétendue populaire, le plus souvent inspirée en fait par des publicités à vocation commerciale, quand ce n'est par des idéologies de tous ordres, ne peut manquer de déteindre sur l'École. Cette culture qui s'attache à l'immédiat, néglige l'effort, touche facilement le public scolaire. D'autre part elle est renforcée de nos jours par une sourde conspiration contre la culture au profit d'une recherche de l'intérêt, de l'enrichissement. L'Éducation nationale n'est plus la seule « École ». La société infuse, ce n'est pas le lieu d'en analyser les moteurs, voire les mobiles, une culture dont les médias se font le vecteur et les

coteries y trouvent leur pâture. Il n'est que feuilleter les magazines et le journal réputé le plus sérieux de notre pays n'hésite pas à consacrer sa Une à une vedette sportive ou aux caprices d'un chanteur à la mode. Où l'École trouverait-elle de la cire pour boucher les tympans des élèves séduits par les Sirènes ? Elle serait objet de risée. Au nom de quelle vérité le ferait-elle ? Un anarchisme culturel très présent secrète un refus de choisir, ou bien des rejets arbitraires. Dans un cas comme dans l'autre c'est l'effort intellectuel qui est banni au nom d'une liberté sans contenu qui est négation de la liberté.

L'École est alors parcourue par une double tension dont les programmes constituent une bonne caisse de résonance. D'un côté les programmes, pour ne pas paraître passésistes, tâchent de ne pas accentuer trop le décalage d'avec la culture ambiante, flattent le goût de la facilité d'accès par un désir de simplification, de formulation à la mode, laissent une place aux nouveautés, d'un autre côté ils tentent de préserver l'héritage formateur. Il n'est jusqu'à la vêtue des maîtres pour refléter les tendances de l'époque et éviter le conventionnel, quitte à retomber dans une autre forme de convention. À cela s'ajoutent les volontés des décideurs qui au gré des fantaisies démagogiques de chacun et des groupes de pression infléchissent la politique scolaire.

Si l'École renonce à son rôle culturel qui est le seul moyen d'intégration sociale pour les plus démunis et si elle cède avec complaisance à toutes les influences concurrentes, elle se perd et notre société va à la dérive, mais si inversement elle se cabre et ne sait pas tirer parti de ce que la société, y compris sa culture « populaire » a de vivant, parfois de novateur, le résultat est identique, elle court au suicide et la société avec, car elle est non seulement une référence, elle est le laboratoire de la société en devenir, dans la mesure où formatrice de la jeunesse elle anticipe sur le futur.

Jusqu'à l'Université le maître est un généraliste : le terme n'a rien de dépréciatif, il n'est pas sauf à l'être à titre personnel, un spécialiste, à la différence de l'universitaire. En ce sens, quelle que soit sa matière, il est dépositaire, en particulier dans l'enseignement secondaire, d'une culture générale, mathématique, philosophique, historique, littéraire, technique selon sa qualification. Autrement dit il a la maîtrise d'un savoir et il le met à la disposition de jeunes esprits avec la manière de s'en servir.

Tout le problème de l'École est de fabriquer à partir de l'assimilation de ces savoirs combinés ensemble un homme responsable. Si le savoir n'est qu'une addition de connaissances, l'École a failli. « J'ai vu cent laboureurs plus heureux et plus sages qu'un recteur de l'Université » écrit Montaigne. C'est pourquoi j'entends culture, comme l'ensemble des connaissances et pratiques nécessaires pour assurer une liberté de jugement.

La situation actuelle est préoccupante : le recrutement des maîtres s'est fait ou se fait en masse, le public scolaire est d'une hétérogénéité diabolique. Il est sans doute possible en particulier grâce à l'enseignement à distance de transmettre au moins les « fondamentaux » (le terme est à la mode) et sur place de guider les élèves : les moyens actuels permettraient de diffuser, sous toutes les formes, des cours, des démonstrations peaufinées par les professeurs les plus compétents, ce qui éviterait certains ratages et faciliterait une distribution des tâches : c'est une solution que j'ai préconisée sans aucun succès.

En réalité au lieu de privilégier les concours qui sélectionnent au meilleur niveau, le politique préfère un moindre degré de qualification. Si les moyens en personnel hautement qualifié ne sont pas donnés pour tenir l'équilibre entre l'adaptation nécessaire aux retombées d'une société aux mille facettes et l'« institution des enfants » pour me référer encore à Montaigne, le poids social pèsera plus que celui de l'École. Nous savons ce qu'il en est des pays où l'École est défaillante. Un pays a besoin d'une École forte qui atteigne tous les élèves d'égale manière et l'École a besoin d'être respectée. Cela suppose une formation permanente des maîtres pour s'adapter aux mouvements de la société et pouvoir ainsi être à son écoute. Cela suppose que la société croie assez en ses maîtres pour les écouter.

Des maîtres de qualité, une remise à niveau permanente, une tension entre la volonté de maintien des acquis et la soumission aux attraits de la nouveauté, un pied dans le passé, un autre dans le futur : quelle École résisterait à cette enjambée ? La nôtre, si elle préfère valoriser à exclure, si elle substitue la répartition à la concurrence. La nôtre, si la société comprend que l'heure n'est pas à la mode, mais à la culture vivante, qu'elle n'est pas à la communication, mais à l'action, pas à la tricherie, mais à l'effort.

Défendre l'école aujourd'hui : le comment du pourquoi

Agrégé de philosophie,
Frédéric Dupin a enseigné
pendant sept ans dans une
dizaine d'établissements de toute
nature, entre le Nord et la Seine-
Saint Denis. Il travaille depuis
septembre 2009 à l'ESPE de Paris,
où il s'occupe essentiellement de
la préparation au concours de
professeur des écoles (histoire et
théorie de l'éducation). À l'origine
de la création de l'*Université
conventionnelle*, il s'intéresse à
tout ce qui touche à l'innovation
sociale en matière d'éducation
ou de diffusion de la culture.
Il vient de soutenir sa thèse sur
Auguste Comte.

La question de l'école prend volontiers en France une tournure martiale. S'agissant d'éducation, et à en juger seulement par la violence des passions mobilisées, le philosophe amateur pourrait se croire à la veille du sac de Rome ou de quelques effondrements définitifs de la culture occidentale. Le catastrophisme ou le désarroi se déclinent en effet volontiers en série de livres brûlants dont la manufacture saisonnière annonce, dans les librairies, la rentrée scolaire et la saison des champignons. Leur répondent avec non moins de constance, et en forme de contrepoint dialectique, les ouvrages programmes de pédagogues inventant le fil à couper le beurre, de politiques en mal d'idées ou de sociologues imbus d'expertise. De là des polémiques interminables, et une atmosphère de fin d'époque, qui, derrière le tumulte des combats, accompagnent peut-être bien concrètement la relégation progressive des questions scolaires hors de l'horizon de notre temps.

Politesse ou réalité, l'usage serait donc, lorsqu'on s'aventure à parler d'éducation, de sacrifier d'abord à la défense ou à la promotion d'un camp ; quitte à reconnaître après coup ce que cette lutte pourrait avoir de vaine ou de dérisoire. Cet article se propose d'opérer différemment. Nous ne partons pas du principe que les fronts sont clairs et qu'il n'est qu'à fourbir ses armes. Il nous semble plutôt que les conditions minimum d'intelligibilité d'un quelconque « combat pour l'école » ne

1. Allons même plus loin, la question du « pourquoi » est peut-être aujourd'hui d'autant plus évidente qu'elle a acquis une forme d'autonomie rhétorique en se découplant d'un examen réel de son articulation aux moyens, au « comment » de l'école proprement dite. Les finalités de l'école sont un sujet de conversation comme un autre, et chacun peut à loisir y ajouter sa suite de majuscules favorites en prenant un air soucieux.

sont pas remplies, une fois mises de côté les habitudes partisans. La question scolaire nous paraît en effet avoir atteint un point d'indétermination qui voue la plupart des discours à la dernière confusion. L'urgence serait ainsi de commencer par déterminer sous quels rapports la discussion sur l'école peut aujourd'hui avoir lieu sans sombrer dans les polémiques vides qui laissent les âmes sincères désorientées ou amères. Pour des raisons qui seront explicitées plus loin, nous estimons que c'est en plaçant la réflexion sur le terrain des moyens qu'un peu de lumière peut se faire.

Il ne s'agira ici donc pas simplement de clarifier un impératif – « défendre l'école » – recouvrant au fond nombre d'ambitions divergentes et confuses ; ni même uniquement de lui restituer un contenu substantiel, ce qui engagerait alors un choix pédagogique effectif en lui restituant l'envers d'autres options possibles. Toutes ces questions, utiles et nécessaires à leur niveau, ne font en effet guère que réitérer une même interrogation sur la finalité, la raison d'être de l'école sans parvenir suffisamment à mordre sur la situation de l'éducation contemporaine. Les appels à la « refondation », et autres déclarations principielles, semblent en outre le plus souvent ignorer que toute alternative s'inscrit dans une somme de conditions qui ne peuvent le plus souvent que dénaturer *a priori* leurs fins propres.

À quoi bon, en effet, égrener les objectifs scolaires les plus élevés et les plus louables lorsque l'institution obéit d'abord à des logiques propres, étrangères en leur fond, à ces mêmes ambitions et à la poésie des fins, parce qu'elles sont et se veulent profondément des logiques politiques ? Le mépris du comment voue alors le pourquoi au bavardage aux yeux des professionnels de la réforme, comme du grand public¹. C'est que la meilleure façon de s'égarer sur ce que l'on désire consiste à affirmer une fin en mobilisant les moyens qui la nient. Combien de « refondations de l'école » n'ont sans doute avorté que pour n'avoir su vouloir, en quelque sorte, véritablement les suites de leurs principes en concluant que leurs ambitions leur imposaient de se priver sans remèdes de certains moyens ? Car toute fin est porteuse, par elle-même, de ses moyens propres. On ne fait, par exemple, pas la paix avec des armes, et nous savons du reste ce que valent les missionnaires armés. De même faut-il continuer à laisser croire qu'on

fasse de l'instruction avec des politiques publiques ? De la liberté avec du gouvernement ? Il y a là au moins un problème qu'on voudrait contribuer à éclairer.

Car ces moyens, omniprésents et prescripteurs, qu'il nous faudra juger et critiquer, disons le d'un mot, ce sont pour nous ceux de *l'État démocratique*. Ce dernier désigne toutefois bien plus qu'une administration publique, en ce sens distincte de la propriété privée, même si, en matière d'éducation, l'initiative de l'État en vient, en France, à exercer un monopole de fait. Nous entendons par là un dispositif politique ramenant systématiquement toute chose à un problème de « bonne gouvernance », engageant le contrôle d'une classe bien particulière, celle des élites démocratiques. L'emprise de l'État ne doit ainsi pas être seulement comprise comme un avatar du contrôle bureaucratique, même si celui-ci ne doit pas être minoré ; elle n'appelle pas simplement une réaffirmation des principes de liberté de l'enseignement, dans leur signification républicaine. Cette emprise s'exprime dans une *politisation*² générale des esprits qui revient à ériger les moyens politiques (contrôle, contrainte, incitation, expertise etc.) en seuls moyens légitimes et efficaces. Comme nous le verrons, nous ne croyons donc pas que la « privatisation » de l'école constitue une panacée, précisément parce que la société civile elle-même, et l'entreprise privée au premier chef, sont tout aussi « politisées. » Par *État démocratique* nous entendons donc une structure imposant à la société dans son ensemble le gouvernement comme technique universelle.

Ce n'est pas le lieu de pousser plus loin l'analyse politique de cette structure, qui tend à ne considérer toute chose que comme un objet *d'administration* (un de ses caractères les plus saillants serait ici son impuissance à légitimer un sens et un but à son propre pouvoir) ; nous voulons simplement montrer que la généralisation de ces moyens, l'emprise de cette vision de la société sur l'éducation même, voue la « défense de l'école » à l'inconséquence. Précisément parce que, dans leur principe, instruire et gouverner constituent deux actions profondément opposées. On pourrait le comprendre si on se souvenait que l'idée d'école publique renvoie à la nécessité pour une République de s'assurer qu'une école est instituée : elle ne signifie pas que l'État se constitue en tuteur de la nation, ou en administrateur de la « formation » des individus, garant de leur

2. Nous l'entendons ici en un sens précis. Nous ne voulons pas seulement dire que certaines écoles se réclament de « la gauche ou de la droite », comme on dit, et qu'elles s'inscrivent alors dans le « débat politique », au titre de ministère brigué ou de programme avancé... Nous voulons dire que la *pensée* de l'école s'inscrit désormais immédiatement dans la perspective des pensées de gouvernement, et s'y subordonnent docilement. Il semble que l'on estime, en dernière analyse, que l'éducation relève comme telle de l'initiative de l'État en sorte que l'école est d'emblée conçue comme le moyen d'autre chose.

carrière ou de leur moralité. Parce que nombre de défenseurs de l'école ne sont pas clairement conscients de cette différence, un glissement a pu être possible de la conception pluraliste et indépendante qui était celle de l'école publique républicaine, vers la constitution d'un vaste système de conformation sociale, celui de la « formation tout au long de la vie », qui associe et articule aujourd'hui explicitement professeurs, parents, coaches, service d'orientation, d'insertion professionnelle et de développement personnel.

Aussi nous semble-t-il inutile de jouer plus longtemps le jeu de la « défense de l'école » avant d'avoir mesuré ce que cette somme de conditions rend ou non possible. Par là, nous voulons réaffirmer l'irréductibilité de l'école à l'ordre politique lui-même et expliciter ce que la politisation complète des questions scolaires entraîne comme contradictions dans l'esprit même des « défenseurs de l'école ». Car nous nous adressons ici d'abord à ceux qui, réaffirmant la spécificité et l'irréductibilité du scolaire au social, acceptent pourtant d'articuler leur discours suivant le lexique et l'horizon de l'État enseignant avec sa fatalité réformatrice. C'est en effet à son niveau que se constituent précisément les impossibilités fondamentales contre lesquelles bute, nous le montrerons, l'effort d'instruire : centralisation pédagogique excluant le pluralisme nécessaire à l'essor d'une instruction substantielle, utilitarisme et économisme regardant toute éducation libérale classique comme le sacrifice de l'employabilité et de l'avenir des élèves, progressisme démocratique qui dénonce la moindre exigence comme élitiste : tout cela paralyse le discours sur l'éducation en lui assignant d'abord des politesses politiques. Il n'y a, dans la politisation de l'école, que les suites de l'imposition progressive de moyens uniques, ceux de l'État, aux fins propres de l'éducation. Cette contradiction et cette schizophrénie suffisent, selon nous, à expliquer la présente atonie verbeuse des querelles sur l'école. Perspective à la fois libératrice, puisqu'aucune fatalité n'est attachée à notre époque, et exigeante, car le défi qu'elle définit s'avère davantage institutionnel que conceptuel. *C'est en effet dans la conquête de nouveaux moyens pour l'instruction, contre le monopole centralisateur et administratif de la gouvernance publique, que pourrait se jouer l'avenir de l'éducation. C'est à ce compte qu'on restituerait alors un contenu à un mot d'ordre aujourd'hui dévoyé à force d'avoir été brandi par tous les camps : « Défendre l'école. »*

Défendre l'école : un impératif défini

Nous supposons en premier lieu que « défendre l'école », c'est toujours défendre une *certaine* école, un projet scolaire enveloppant des choix intellectuels, moraux, économiques et pédagogiques, tout ensemble, qui n'existent comme choix que parce qu'ils excluent précisément d'autres écoles possibles. Il serait trop simple de parler d'autre chose lorsqu'on parle d'école, de « questions de société » par exemple ; cela reviendrait à dissoudre le singulier dans l'indéfini, à substituer à l'économie d'une fin propre les tourbillons d'un moment ou d'une époque. Qu'a par exemple la « violence scolaire » de scolaire sinon une détermination géographique, et l'accident d'un lieu ? Que dit cette violence de l'école en tant que telle qu'elle ne dise d'abord de la société d'aujourd'hui et de ses problèmes ? Nous poserons donc, d'abord à titre d'hypothèse, que l'école est quelque chose de singulier, d'irréductible à la transmission de valeur ou la reproduction sociale, à ce qui ne résulte que de la matrice commune à toutes les institutions d'un moment historique : les mœurs. Il s'agira alors, dans l'expression « défendre l'école », d'assumer l'article défini comme une manière de trancher dans ce fond commun afin de lui donner l'orientation et l'avenir qui lui fait défaut. De lui donner un sens.

Car qu'il y ait un combat pour l'école à mener, nul n'en doute. Nous irions même plus loin : toute école véritable suppose le conflit. Il y a ironiquement du vrai dans l'atmosphère belliqueuse entourant la question scolaire. Prise au sérieux, l'école devrait être le lieu des dissentiments les plus âpres, des prises de partie les plus opposées, et non des querelles lasses et recuites. Là devraient s'épanouir les clivages essentiels. Choisir une école, n'est-ce pas choisir le type humain qui nous semble devoir nous succéder ? La question scolaire ne devrait-elle pas permettre de clarifier les grands antagonismes moraux et religieux en jugeant nos imperfections à l'aune d'une jeunesse appelée, en principe, à les rédimier ? Tout projet pédagogique est un projet anthropologique : il devrait s'exprimer sur ce plan avec sérieux et conséquence en déclinant les insuffisances intellectuelles et morales qu'il entend corriger. Une école sérieuse doit nécessairement juger son temps puisqu'elle vise à le dépasser. Comment un professeur pourrait-il célébrer son époque sans nier ses ambitions ? Ou abdiquer devant les dernières modes sans abolir sa fonction propre, perdre tout honneur en même temps que toute singularité ?

3. Qu'on songe entre autres illustrations à la pièce de Montherlant, *La ville dont le prince est un enfant*.

L'éducation, comprise dans sa spécificité, instaure donc un rapport essentiellement polémique aux institutions rivales qui composent la société. Si les mots ont un sens, et si, par exemple, le professeur ne se réduit pas à l'adulte, alors l'école prend en effet position par rapport, et parfois contre, la famille dont elle n'est ni la prolongation ni l'émanation. Si l'instruction n'est pas qu'un service d'insertion professionnelle et de « socialisation », alors l'éducation n'a rien d'une inculcation des valeurs majoritaires ou d'une formation « professionnalisante » qui s'accommoderait aussi bien de travailleurs parfaitement incultes une fois sortis de leur étroit champ de « compétence », ou d'experts à la maîtrise aussi dérisoire que subtile. À l'égard de la science, par exemple, l'école établit nécessairement une distance avec la pure transmission des résultats en imposant un détour par la méthode; de même, abordant l'ordre humain, elle sépare la politesse de la morale en convoquant les usages au tribunal du jugement, et ainsi de suite. Tout enseignement vivant suppose ce bref moment de suspension et d'examen qui faisait déjà juger intolérable aux autorités que Descartes pût, à des fins d'exposition et de méditation, supposer un moment Dieu trompeur pour mieux en démontrer l'existence.

L'État et ses ambitions politiques sont, de la même manière, imperceptiblement suspendus par un ordre scolaire dont les hiérarchies et les coutumes propres se construisent toujours implicitement comme une contre société, ou du moins comme une société qui n'étant pas absolument celle du dehors, s'ouvre à la subversion ou à l'héroïsme parce qu'elle propose d'autres vertus, d'autres hiérarchies que celles reconnues officiellement³. Comme institution singulière toute école marque et suppose un écart avec la société ou le milieu humain; elle est l'expression d'un jugement sur le temps et l'histoire qui amène l'éducateur à arbitrer ce qui doit être conservé et promu du passé pour l'avenir, à l'occasion de chaque nouvelle génération. En cela l'éducation ne se confond ni avec la simple transmission des acquis d'une culture, ni avec la conformation d'être sociaux. Sa fonction propre est d'ébranler ces deux tendances sociales, c'est-à-dire de résister à ces deux faces de l'inertie humaine.

On dira alors peut-être que l'école, ainsi entendue, est rare et fragile. On doutera même qu'il ait jamais existé longtemps quelque école, et

pourquoi pas? Nous ne voulions rien dire d'autre. Reprocher aux définitions précédentes leur ambition et leur spécificité, qu'est-ce dire, en effet, sinon qu'aucune école véritable ne peut se donner dans la paresse d'une évidence administrative ou d'une nécessité sociale? Qu'est-ce dire sinon qu'on a toujours une école proportionnée à un combat, c'est-à-dire la défense ou la conquête d'une distance avec les évidences de la « tradition pédagogique » se donnant pour le dernier mot de la formation des hommes par eux-mêmes?⁴ Nous accorderons donc que l'école doit être défendue, c'est-à-dire choisie, définie, et assumée en fonction de quelques lignes de clivages élémentaires la séparant de ses autres, et d'abord de la « société », comme on dit, forme indéfinie qui n'a d'autre contenu que d'être englobante, d'autre définition que d'être un tout qui refuse de se définir comme une totalité⁵. Nous passerons à cette défense, lorsqu'elle existe, ses outrances comme relevant de son identité propre: pourquoi en effet faudrait-il parler de l'avenir en minuscules? Il ne fallait pas moins qu'un Pascal pour opposer entre elles deux écoles vraies, les collèges jésuites et les « petites écoles » de Port-Royal, et confondre leur ennemi commun, la machine de l'université royale.

Nous disons donc que l'école, si elle accepte de se définir par des fins propres, suppose une forme de conflit d'une part avec les institutions qui lui disputent l'attention de ses élèves et d'autre part avec les autres écoles proprement dites, dont la diversité même assure que le terrain scolaire est bien le lieu d'un choix humain supérieur. C'est en ce sens que Condorcet, et même Jaurès⁶, pouvaient voir dans la liberté d'enseignement et le pluralisme éducatif, la condition et la marque de ce que les écoles seraient autre chose qu'un département de l'administration des populations ou de la formation des travailleurs, mais encore des phares de conscience et de culture. Que des projets éducatifs puissent se donner pour tels, suivant le modèle par exemple des écoles antiques de philosophie, qu'ils puissent se développer et se construire suivant leurs normes propres sans avoir constamment à se plier aux techniques de gouvernement et aux « valeurs » de la politisation démocratique, n'est-ce pas la condition d'une véritable singularité?

Cette liberté a un prix naturellement, mais c'est le prix du sérieux. En refusant de prendre pour viatique que « tout est dans tout », ou plus proche de nous, en refusant de faire de toute question d'école, nous

4. À ce sujet, est-ce tout à fait un hasard si dans ses *Souvenirs sans égards*, Alain se déclare, en matière scolaire, du côté des jansénistes? Et si en dépit de projets et de fins si différents, la classe d'Arnaud et celle de Chartier nous semblent également dire la même chose sur ce qu'est et doit être une classe?

5. Voir Jean-Claude Milner, *De l'école*, 1984, rééd. Paris, Verdier, 2009.

6. Voir « l'école communale » procès verbal de la séance de l'Assemblée Nationale du 21 octobre 1886, in Jaurès, *Rallumer tous les soleils*, Paris, Omnibus, 2006, p. 39 et suivantes.

7. Pour s'en assurer, on pourra lire l'ouvrage de Mona Ozouf, *L'École, l'Église, la République (1871-1914)*, Paris, Seuil, Points Histoire, 1992.

8. Il suffit de se reporter à la dernière pétition en date : <http://www.suppressiondesnoteselementaire.org/>

9. À la notable exception des écoles privées hors contrat (dont le récent renouveau s'inscrit dans le propos de cet article en un sens), le choix des familles pour le privé se fait davantage pour des raisons d'optimisation du « capital éducatif » de leurs enfants que pour des raisons axiologiques : les attentes à l'égard de l'école sont les mêmes et se formulent dans le langage de l'insertion sociale et de l'orientation professionnelle, principe architectonique de l'éducation contemporaine. Voir, *Le système éducatif en France*, Paris, la Documentation française, 2009, p. 253-264.

l'avons dit, une vague « question de société » indéfiniment soumise aux commentaires journalistiques, nous admettons que toutes les éducations ne se valent pas, que nous pourrions en défendre une plutôt qu'une autre, et même nous demandons la responsabilité de ces choix. Or il semble que la formulation même de ces exigences semble inaudible ou paradoxale : la légèreté avec laquelle des finalités sont sans cesse ajoutées à l'éducation nationale, sans souci de cohérence ou d'efficacité, témoigne de l'entière déréalisation de la question du projet pédagogique. Mélange de jargon universitaire et de platitude démagogique, le discours sur l'école est devenu incapable de formuler sérieusement des finalités singulières ; tout au plus parvient-il à articuler des horizons politiques aussi vagues que creux, au diapason des formules électorales. C'est là une des marques les plus fermes de la politisation de l'école que cette abolition des fins dans le règne des moyens par excellence : les moyens politiques.

La fin des fins

Défendre l'école, ce serait, nous l'avons dit, d'abord assumer la pluralité des réponses possibles à la question de son pourquoi. Décliner les fins de son action, accepter de définir, c'est-à-dire déterminer, l'instruction que l'on délivre, s'interdire les faux-semblants d'objectifs maximalistes, flous ou contradictoires, qui diluent toute singularité à l'école et la dissolvent dans un carrefour d'activités de puéricultures, de propagande et de formation. Cette exigence n'est pas si lointaine qu'on ne puisse encore entendre les échos de la guerre scolaire où le prêtre des congrégations et l'instituteur républicain s'assuraient mutuellement par de vertes invectives de la singularité de leur propre projet éducatif⁷. Dans leur plus haute expression, chacun jugeait son temps, à sa manière et il n'est alors pas douteux qu'il fut bien ainsi question d'école, pour le meilleur et pour le pire. Toutefois, en est-il encore de même dans les combats de papiers du temps présent ? Est-il bien question d'école lorsque sous la rubrique « éducation » des grands quotidiens sont principalement traitées des problèmes « sociétaux » : violence, inégalité, incivilité, consumérisme etc. ? Nul ne nie l'importance de ces questions politiques, mais dans quelle mesure l'école serait-elle davantage convoquée au tribunal de ces injustices que l'entreprise, les médias ou la classe politique ?

Le problème est ailleurs, en amont. Il réside dans une éviction de la question des fins propres de l'école, une réduction du scolaire au social qui est si générale qu'on n'y prête presque plus attention. Les principes de la notation appellent par exemple moins une réflexion sur les moyens d'évaluer et de rendre pertinent la critique d'un travail, par définition perfectible, que la dénonciation des effets de « stigmatisation » ou de « sélection » ainsi produits⁸. L'important n'est pas de comprendre ce que l'on fait mais d'avoir une école démocratique. Imaginons une minute qu'on oppose à l'activité économique ce genre d'exigence, qu'on impose une échelle de valeurs démocratiques à l'activité marchande, ne se récrierait-on pas de cette ingérence scandaleuse dans la logique de la production ? Si l'entreprise « démocratique » apparaît souvent comme une provocation insolente ou naïve, l'école du « vivre ensemble » se réclame, elle, de la simple évidence. C'est bien que la question des fins de l'école s'efface. En l'espèce, un autre signe probant tient à l'évolution du pluralisme éducatif lui-même. Lorsque la confrontation entre école publique et école privée se déploie principalement sous la forme d'un « palmarès » des lycées et des résultats d'entrée dans quelques grandes écoles⁹, il est permis de douter que la guerre scolaire soit bien vivace. Un consensus *utilitariste et progressiste* domine, nous le verrons ; dès lors la définition concrète des buts de l'éducation ne laisse pas de doute : il s'agit de parvenir. Peut-être faudrait-il malgré tout se féliciter de l'accord tacite autour des palmarès journalistiques ou des tests PISA. Mais le calme, comme la liberté, a un prix ; et il est permis de penser qu'on a justement éteint le conflit sur l'école en évacuant le problème scolaire de l'école même, pour lui substituer le problème du classement social, du classement international, du classement tout court, avec les résultats que l'on sait du reste¹⁰. La question du pourquoi, pour sa part, est moins que jamais à l'ordre du jour.

Dans le même ordre d'idées, on a pu également dire que l'effacement de cette question des fins, comme problème philosophique, ne devait pas peu au paradoxal consensus sur les buts et les principes d'une école « démocratique »¹¹. Il ne serait question que de transcription politique de ces objectifs désormais communs. Cela rehausse la défaite d'un cran en la plaçant sur un plan plus « noble » que celui de l'arrivisme social, celui de la démocratisation des sociétés modernes. L'éviction du pluralisme scolaire se justifierait au nom d'une évidence, celle de l'épiphanie

10. Le procès fait à l'école comme lieu de reproduction sociale, a sans doute réussi à discréditer et culpabiliser les tenants d'une école définie scolairement, en faisant d'un professeur consciencieux un « allié objectif de l'exploitation », tout en libérant la compétition scolaire de tout sur-moi d'exigence culturelle. Il est devenu clair que l'école n'est qu'un préambule à la guerre pour l'argent, de là ce faux débat entre un progressisme impuissant et compatissant et un réalisme se satisfaisant de limiter la casse. Ainsi du rapport Thélot.

11. Voir Blais, Gauchet, Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris Bayard, 2002. Les auteurs le constatent pour s'en féliciter puisqu'ils cherchent les moyens de mettre davantage et plus efficacement l'école au service de la politique démocratique. Ils témoignent en cela d'une incapacité à dépasser ce point de vue politique sur le monde qui est le propre de la passion démocratique.

12. Cela reviendrait à soumettre l'ordre politique à l'idée d'une école spécifique, à juger d'une politique à l'aune de l'exigence morale et humaine portée par un projet pédagogique. De même que la philosophie politique des anciens ne consistait pas à chercher à résoudre les problèmes des hommes d'état, à jouer les conseillers du Prince, mais à défendre, contre l'horizon politique de l'existence, un horizon et un genre de vie philosophique, comme l'a rappelé Léo Strauss ; de même on jugerait d'une politique à la nature de l'éducation qu'elle permet, à l'excellence des individus qui peuvent s'y épanouir. Spinoza ne disait-il pas que la qualité d'un État se juge à la facilité qu'il y a à y philosopher ?

13. Conclusion de *La formation de l'esprit scientifique*.

démocratique. Le suffrage et son intégration aux mœurs permettrait alors de se dispenser des singularités de l'étude, ou des décisions anthropologiques essentielles, toutes subordonnées d'emblée à quelque profonde maxime de bonne politique. Outre que ce diagnostic est probablement contestable, d'abord parce que la démocratie peut être comprise en bien des sens, et que ce consensus n'en serait plus vraiment un si l'on voulait pousser un peu les présupposés politiques des uns et des autres, il nous semble qu'il faut chercher ailleurs la confusion actuelle. Car l'école ne se constitue pas en politique n'importe comment. Plus précisément il faudrait déterminer qui ici est le genre, qui est l'espèce : s'il s'agit d'interroger l'école dans sa capacité à réaliser des ambitions politiques, par ailleurs louables (égalité, liberté etc.), ou si ce n'est pas plutôt à l'État, à la société civile d'accepter de se soumettre à l'examen de l'école, c'est-à-dire d'opposer aux ambitions politiques des exigences d'une toute autre nature¹². La célèbre formule de Bachelard, « non l'école pour la société, mais la société pour l'école »¹³, peinerait en effet à s'articuler dans le langage des politiques publiques et du conseil en formation continue : quelle programme en tirer sinon d'abord d'obliger les fournisseurs de « programme » eux-mêmes à revenir à l'humilité de l'étude ? Partir de la politisation de l'école est donc tendancieux : cette politisation est moins un point de départ qu'un point d'arrivée, un état en amont duquel il conviendrait davantage de remonter, en interrogeant l'école moderne, plutôt que de dévaler le torrent d'une philosophie politique « appliquée » à l'éducation.

Le cercle politique de l'école

Cette inversion des pôles entre l'école et l'État doit être prise pour ce qu'elle est : une position contre l'école libre et autonome : la dénonciation a priori de toute sécession scolaire comme illégitime. L'enseignement doit être serf pour le bien de tous, telle est l'idée. La pensée, le doute, la liberté peut-être, doivent être sagement écartés afin de laisser le politique administrer le bonheur de chacun et garantir l'égalité démocratique. Sans doute laisser subsister une école qui se définisse singulièrement serait-il en effet à la fois hasardeux et insatisfaisant du point de vue politique : faute de vigilance adminis-

trative, l'instruction et la culture des sciences ne finiraient-elles pas par introduire de coupables inégalités ? La paix et le contentement des autres seraient affaires trop sérieuses et respectables, en démocratie, pour laisser à chacun le soin de les trouver suivant sa voix propre, sans satisfaire avant toute chose aux exigences d'une culture commune, et du « vivre ensemble ». Aussi l'éducation ne serait-elle, dans cette perspective, élevée, équitable et républicaine, qu'à la condition que l'État s'en empare entièrement¹⁴.

Sous une apparence nouvelle, nous retrouvons alors ici un problème classique, celui de la parabole christique des *Frères Karamazov*. Le grand inquisiteur de Dostoïevski se propose en effet rien moins que de réaliser le bonheur des hommes pour eux, en les dispensant de toute vie intérieure. Imaginant le retour du Christ dans cette société bien gouvernée, Ivan Karamazov en vient à la conclusion que toute émancipation véritable serait inévitablement considérée comme une atteinte à l'ordre global. Le Christ serait en conséquence à nouveau emprisonné. Le problème est bien connu. Peut-on faire le bonheur d'autrui sans qu'il le veuille ? Que vaut un contentement payé de sa liberté même ? De la même manière devrions-nous soutenir une « école » qui réaliserait l'égalité, la paix et le calme si elle le faisait par l'abaissement général et méthodique de toute culture et de toute liberté intérieure ? Ce serait du moins une manière de poser un problème *du point de vue des exigences d'une école véritable* (là encore quelles que soient ses options fondamentales) et non d'admettre comme des données ou des points de départ irrécusables les questions que les politiques se posent à eux-mêmes, et parfois pour eux seuls.

Or cette question, ainsi inversée, peu semble à même de l'entendre ou de la prendre réellement au sérieux. C'est même la marque la plus claire de la dissolution progressive de la question de l'école dans l'indétermination de la politique. Car il est bien évident que seuls des esprits éduqués peuvent se poser une telle question : il est facile de ne pas comprendre en quoi Ivan Karamazov propose un dilemme moral ; il suffit de considérer toute interrogation morale comme étant ou devant être résolue au niveau de l'organisation technique de la société. Or comme Eric Weil l'avait noté, le souci de l'éducation exprime la recherche d'une liberté inaccessible à toute ingénierie politique extérieure parce

14. Nous renvoyons à ce que nous disons un peu plus loin du constantinisme scolaire.

15. Le romancier britannique James Graham Ballard a su peindre avec force le portrait de cadres supérieurs en proie à la vacuité de leur réussite standardisée, manufacturée, et leur fuite dans l'absurde en quête d'une subjectivité jusqu'alors laissée en friche. Pensons par exemple à *Crash !* ou *Millenium People*.

qu'elle ne revient pas à un contentement dont on jouit, mais repose dans une dignité et une satisfaction que l'on se donne à soi-même. Or la politique peut bien, comme art, agencer des moyens au service de transformations sociales, elle est impuissante à éveiller une intelligence ou à lui soumettre une voie pour son propre contentement. De là l'incompréhension qui accueille le plus souvent quiconque oppose à « l'école de la réussite » la nécessité de comprendre, de former son goût et son jugement, d'abord. Car que peut valoir une « réussite » quelconque (on imagine, professionnelle) sans la liberté et l'instruction qui lui donnerait du prix ? Peut-on réussir sans d'abord avoir conquis sa propre liberté ? Ignore-t-on que ces réussites sur commande laissent en réalité souvent ceux qui en jouissent dans un vague sentiment d'inanité ou d'absurdité ?¹⁵

Or il est naturel d'opposer à ces objections l'idée que la subjectivité n'est pas plus l'objet d'une conquête que la liberté d'un travail, toutes deux se donnant comme des biens naturels, immédiatement mobilisables par l'individu le plus inculte. Mais ce n'est qu'en revenir au problème lui-même, puisque le contradictoire ne ferait que réaffirmer l'inutilité, à ses yeux, de toute école, de toute éducation sortie du simple accompagnement de l'insertion sociale. Il ne ferait que marquer à nouveau son incompréhension devant l'idée d'école et la nécessité de se former soi-même au travers d'une éducation autonome, souveraine, libérée de finalités extérieures. Être sensible au dilemme du grand inquisiteur suppose d'avoir en soi l'idée d'un contentement bien différent du simple confort de l'existence, et c'est en cela qu'Ivan Karamazov n'est pas tout à fait le matérialiste et l'athée qu'il croit être. On ne peut en dire autant de tout le monde. Car qu'on puisse ainsi préférer au progrès, à la croissance, ou à la « démocratie », l'instruction seule ; qu'on puisse estimer qu'aucune égalité réelle ne peut s'établir sur l'extinction du souci d'instruire, c'est en effet un paradoxe aujourd'hui que les politiques scolaires et leur rhétorique rendent proprement inaudible. Pourtant, nous l'avons dit, une école n'existe que par sa capacité à suspendre, même momentanément, même le temps d'une jeunesse, les valeurs collectives en les relativisant à son aune propre et souveraine. Il n'est que plus cruel, aux défenseurs d'une école (quelle qu'elle soit), de voir sous le nom d'éducation célébrée la démission de tout effort pour juger et se dégager de son temps.

Ce long détour nous éclaire donc : l'effacement de l'école doit moins se comprendre comme la mort d'une idée, dévorée par une autre, que comme l'effacement d'un problème à partir duquel développer des fins spécifiquement scolaires. Ce n'est pas une école qui s'est dissoute au détriment d'une autre, mais l'exigence scolaire comme exigence propre, dressée face à l'ordre mondain. Ce dernier marque sa domination par l'omniprésence de son langage, celui de la *réforme*, conçue comme amélioration incapable de légitimer moralement le bien dont elle se réclame et culmine dans la célébration des seuls moyens, coupés de toute finalité humaine et n'aboutissant qu'à une indéfinie répétition du principe de l'action¹⁶. Le nihilisme n'a ainsi rien d'une malédiction historique, il est le fruit de la politisation complète des activités humaines, dès lors ramenées à des objets indéfiniment transformables, indéfiniment soumis à l'examen et à la réforme. Il devient alors possible de comprendre comment paraît subsister un débat sur l'école (ses défauts, ses ambitions) sans pourtant toucher à l'essentiel. Tous s'accordent en effet à tenir l'école dans la dépendance du point de vue politique, ou gouvernemental.

L'effacement du problème de la fin de l'école peut ainsi se comprendre par cette permanente mise en demeure politique qui tétanise les défenseurs de l'école. C'est elle qu'il nous faut étudier maintenant.

L'action et la modernité, ou la double sommation politique

Le premier aspect de cette sommation politique est d'ordre pragmatique. « Que proposez-vous ? » est en effet souvent le dernier mot des discussions, le tour par lequel nous sommes sommés de prendre au sérieux les vraies questions et d'abandonner les fausses. Car entendons-nous bien, la question est plus précise. « Que proposez-vous pour faire reculer l'échec en licence, le chômage des jeunes, les incivilités et l'obésité ? » il ne s'agirait pas que vous proposiez, par exemple, d'instruire uniquement en vue de faire comprendre les mathématiques ou aimer Racine. Le contribuable ne paie pas pour cela, et en tout cas il n'élit pas des responsables politiques pour faire expliquer *La princesse de Clèves*. Plus largement une politique scolaire n'est pas l'expression d'une ambition pédagogique. Soyons responsables, il ne s'agit pas de

16. La célébration du suffrage est un exemple parmi d'autres : « voter » n'est qu'un moyen qui devrait être corrélié à une fin rationnelle (par exemple le contrôle effectif des représentants), cela devient désormais une fin et un bien en soi, au point que le moralisme télévisuel aboutit toujours dans une dénonciation de l'abstention ; et ce quand bien même il serait permis de douter de l'efficacité de ces moyens dans la réalisation des fins affichées lorsque le débat public est dominé par le jeu des partis. L'essentiel étant de réaffirmer la nécessité des élections. On n'est plus très loin ici du pur fétichisme.

cela. On le voit rapidement lorsque la question se précise, lorsqu'elle aboutit au fond au nœud du problème dans l'équation contemporaine : « Quel programme avez-vous pour l'école ? » Disons même le fin mot : « Que proposeriez-vous si vous étiez ministre de l'éducation nationale ? », voilà la vraie question, la seule sérieuse ; le vrai point de vue définissant la juste perspective. Il est entendu que les « pourquoi » de l'école sont à chercher en dehors d'elle-même, dans une société administrée « démocratiquement » et qui sommerait chacun de « prendre ses responsabilités », c'est-à-dire de fourbir son plan de réformes et ses « propositions ».

Or pour une école déterminant ses responsabilités propres d'après ses ambitions scolaires et ses partis pris pédagogiques, l'impératif de la réforme déroute, étourdit. Car il ne s'agit justement point de gouverner, mais d'instruire ; il ne s'agit pas de se substituer au décideur politique, mais d'occuper davantage et plus adéquatement sa place d'enseignant. L'illettrisme pour qui veut faire apprendre à lire suppose que l'élève puisse travailler : le remède n'est jamais politique pour qui sait qu'apprendre n'est pas une réalité statistique mais un travail individuel dont rien ne dispense. Les difficultés des professeurs sont ainsi quotidiennement affrontées avec la patience et la force de l'instruction elle-même. Aucun professeur n'ignore qu'il est difficile d'apprendre, d'abord parce qu'il a souffert lui-même pour essayer de dominer son savoir. Dès lors la position du réformateur ou du décideur ne peut sembler que risible aux yeux du professeur laborieux. Il sait que toujours les difficultés renaîtront, avec chaque élève. Toujours elles ne pourront être surmontées que par l'instruction elle-même. De là l'ironie qui accueille inmanquablement les circulaires, ou les « propositions », qui laissent parfois penser que l'éducation pourrait se passer de professeurs, et même d'élèves, mais que la bonne société n'aurait qu'à surgir, par pure émanation du verbe politique. Pour qui enseigne, un ministre est nécessairement voué au charlatanisme.

On comprend alors que nombre de professeurs s'agacent de se voir opposer à leur travail des nuages de statistiques et de circulaires impératives, de se plier régulièrement à une nouvelle « réforme. » Non pas certes au nom du « corporatisme » ou des réflexes de castes, mais peut-être plus essentiellement parce que la plupart des professeurs n'interprètent justement pas leur propre fonction de manière politique, c'est-à-dire à l'horizon de la

transformation et de l'administration bureaucratique d'une population. Ils savent que leur travail est d'une autre nature : et qu'ils doivent essayer de l'accomplir avec leurs moyens propres. Chacun sa place, chacun son rôle. Ajoutons que si nul ne rechigne à aider l'orientation d'un élève, l'instruction reste une fonction perçue comme une magistrature morale, une médiation avec des savoirs, des vérités et une culture n'ayant qu'accidentellement cette valeur « politique » ou « économique » à laquelle veulent la ramener nombre de sociologues ou de politiques.

Reste que le professeur soucieux d'enseigner se voit pour finir sommé d'être « responsable », entendons de fournir un discours que sa pratique nie, sous peine de n'être pas pris au sérieux. Rappeler qu'instruire est toujours difficile n'est, nous le savons, pas une réponse sérieuse au problème de l'échec scolaire. La puissance du paradigme politique impose alors un choix cornélien : se faire un décideur de l'école (et ainsi quitter sa classe, lui préférer à terme le militantisme) pour prendre en main la « bonne réforme », ou rester professeur et passer alors pour le râleur irresponsable, refusant confortablement de mettre les mains dans le cambouis. Ce dispositif permet alors simultanément d'offrir une sortie respectable à des professeurs médiocres, n'ayant guère le goût de l'enseignement, et de culpabiliser les professeurs capables souhaitant seulement instruire. Parce que le dernier réserve sa parole pour ses cours, et parce que le premier vit de rendre publiques ses « propositions », il ne fait aucun doute de savoir qui sera le plus entendu. Au jeu du « que proposez-vous ? », c'est la parole du professeur qui est frappée progressivement de mutisme, alors que la médiocrité pécore sans fin sur l'éducation. Tel est le résultat de *l'impératif de l'action*.

Le second aspect du problème, la seconde sommation adressée aux professeurs, est plus nettement historique : il renvoie plus explicitement à la question du « malaise enseignant » et à la célèbre « crise de l'école ». Ce dernier lieu commun a pour lui quelques grands textes, beaucoup cités et peu lus, ainsi que de nombreuses anecdotes, situations ou chroniques journalistiques dont chacun fait son fond propre et qui, mises bout à bout, constituent le plus souvent un tableau éloquent, et noir, cela va sans dire, de l'éducation contemporaine. L'idée d'une crise de l'école, dans ces deux versions, présuppose alors plus ou moins explicitement l'existence d'une crise de la culture, ou d'une crise de l'époque

17. On sait qu'Alain Finkielkraut, depuis *La défaite de la pensée* (1985) a pu apparaître comme une figure paradigmatique de cette tendance.

qui invite à désigner des coupables macro-historiques, aussi commodes qu'indistincts. La « démocratie », la « modernité », la « technique » sont ainsi quelques uns des accusés les plus célèbres au procès de l'école contemporaine. L'émergence de « nouveaux publics », qu'on les définit en terme sociétaux (« les jeunes d'aujourd'hui ») ou sociaux et géographiques (« les jeunes des banlieues ») constitue un argument commun dans cette peinture d'une école bousculée par l'époque. Forcément inadaptée, forcément archaïque, forcément en retard sur les exigences de l'actualité, l'école doit s'excuser de ses survivances et prendre le train de l'histoire. On peut alors comprendre le « malaise enseignant », dans cette perspective, comme l'expression d'une inadéquation entre certaines valeurs professionnelles et le monde d'aujourd'hui. Le second aspect de la mise en demeure politique de l'école d'aujourd'hui est *l'impératif de la modernité*. Suivant le mot d'ordre de Rimbaud, désormais, « il faut être absolument moderne. »

Or de la même manière qu'un professeur en tant que tel n'a pas et ne peut pas se substituer au décideur politique, un véritable professeur ne peut pas se soumettre inconsidérément à l'actualité. Nous rappelions plus haut que ce décalage est inhérent à l'école. Après tout, on ne peut enseigner qu'un savoir constitué, nécessairement en retard sur le dernier cri et la recherche la plus pointue. Sous ce rapport, nous le redisons, il n'est pas bien étonnant que l'école soit un lieu « classique » ; l'avant-garde n'a pas, par définition à se soucier de transmission : elle trace la route. Et c'est du reste le drame des « éducateurs d'avant-garde » voués par position à capitaliser des postures déjà constituées, que de toujours devoir se découvrir au final trop « classiques, » trop « institutionnels ». Il ne faut donc pas s'étonner de ce que les plus grands apparatus de l'éducation nationale font souvent profession d'innovation permanente, taraudés par une haine de soi toute progressiste : « l'éducation nouvelle » a bien vieilli... Plus profondément, il résulte alors de ce décalage nécessaire entre école et modernité que bien des défenseurs de l'école assument parfaitement de passer pour des contempteurs de l'époque. Si la crise de l'école résulte de l'avènement de la modernité, il est loisible à des défenseurs conséquents de tirer de l'abaissement de l'école une preuve de l'inanité du programme moderne¹⁷. De là le ton amer de ces « antimodernes » dressant le bilan du sacrifice de la culture sur l'autel de la démocratisation scolaire, dont Nietzsche fut un prophète

exemplaire¹⁸. De là l'acrimonie inévitable des parangons de cette même modernité qui condamneraient n'importe qui et n'importe quoi du moment que cela paraîtrait aller contre le sens du progrès ou du vent¹⁹. Il ne serait donc pas tout à fait vrai d'affirmer que la question du pourquoi de l'école a disparu : seulement ceux qui invoquent l'irréductibilité de l'école l'énoncent dans un lexique politique, celui de l'interminable procès de la modernité. En cela ils noient de leur amertume le véritable problème : comment affirmer des finalités pédagogiques souveraines, non asservies à la politisation des esprits ?

Cela nous conduit au point précis auquel nous souhaitons arriver. La conjugaison de l'impératif de l'action, l'invitation à se substituer, même et d'abord en pensée, au ministère, se conjugue au problème de la modernité pour indiquer *le lieu* du discours sur l'école aujourd'hui. Car dresser le procès de la modernité, s'attirer la foudre de quelques écrivains, fourbir de sombres méditations sur l'ère de la technique, ou tracer un énième plan de réformes, *cela n'avance pas à grand chose*. Le particulier philosopant sur son époque peut en tirer quelques lumières et une forme mélancolique de lucidité ; il sait que l'école et la politique suivent le flot des événements. Agir serait agir à un tout autre niveau que celui d'une autorité nationale ; il faudrait être commissaire européen, président des États-Unis ? Autre manière de payer son obole à la politisation. Il faudrait l'empire absolu pour faire le bien. Et pourtant on ne peut. L'engagement se retourne alors en scepticisme : on enseignera ce que l'époque permettra qu'on enseigne ; on visera au « moindre bien », qui sera toujours un moindre mal. Ce faisant on laisse en plan le véritable chantier. Car subsiste la double nécessité, à la fois contrainte et devoir, de « prendre ses responsabilités », autrement dit de se salir les mains au jeu politique, puisque tout en dépend²⁰, et celle d'être moderne, c'est-à-dire de suivre le mouvement. Adaptation de l'école à la société, hypertrophie du politique comme poursuite indéfinie de l'actualité et adaptation toujours réitérée à la « nouveauté » : le paradigme politique dilue toute exigence d'instruction dans la soumission aux faits divers. Reconnu comme réalité dernière de notre temps, d'abord par l'aspect inéluctable des réformes et des changements sociaux, cette politique de l'adaptation ne laisse aux défenseurs de l'école qu'à se promettre de résister dans un combat dérisoire contre l'époque, assurés d'être parmi les derniers gaulois luttant contre le désastre programmé,

18. Dans son essai « Sur l'avenir de nos établissements. » Pour un commentaire éclairant de ces pages, et qui déconstruit le fonds de misanthropie inhérent à cette thèse, nous renvoyons à l'article de Jean-Michel Muglioni dans le numéro 33 du *Philosophoire*.

19. Modèle de procès en réaction, l'ouvrage de Daniel Lindenberg, *Les nouveaux réactionnaires*, Paris, le Seuil, 2004.

20. Sur le sens de cet impératif, se « salir les mains », on lira l'analyse roborative que Jacques Ellul fait du mot sartrien (et avec lui de l'histrionisme engagé) dans son *Exégèse des nouveaux lieux communs*, rééd. La table ronde, 2003.

21. Voir la tribune de Claire Mazon dans *Marianne* 2 du 25 septembre 2010.

22. La politisation religieuse constitue la marque la plus sûre de la décomposition des fois théologiques, ainsi que Comte l'avait vu. De la même manière, la culpabilisation des familles et des travailleurs soucieux seulement d'accomplir dignement leur existence, naturellement trop peu soucieux d'engagement, définit une nouvelle ligne de front.

et pour tout dire, toujours déjà consommé. Lignée antonine parmi les débris de la décadence. Ainsi l'échec de l'école se vit-il au final comme la marque et la preuve de la dignité de ses défenseurs²¹. L'impuissance se fait alors vocation, et même plus, marque de probité.

Pourtant, nous l'avons vu, cette situation n'est pas une fatalité ou une malédiction lancée sur l'époque : elle s'explique par l'extension indéfinie des techniques de gouvernement à toutes les sphères de la vie. C'est donc au fond l'analyse de cette sphère et de ses moyens propres qui doit permettre de rétablir l'assiette des défenseurs de l'école.

L'administration de la formation et le constantinisme scolaire

Une figure résume l'ensemble de la question, celle de l'État enseignant. La politisation du scolaire n'a en effet rien d'une fatalité : elle s'inscrit et suppose un *médium* par lequel les méthodes pédagogiques sont traduites en procédés de gouvernement politiques, ou de sélection et de promotion économique. La constitution, en France, d'un monopole de l'enseignement par l'administration publique a pu constituer un premier pas en ce sens, mais comme nous l'avons dit, ce n'est pas le caractère *public* de l'État qui est ici décisif : l'école privée n'a rien d'une panacée puisqu'elle participe aujourd'hui de la même mise au pas de l'école. Le problème, c'est l'extension du domaine de l'administration politique, sur le plan des méthodes, des acteurs mais aussi des principes, à *toutes* les institutions sociales. Le gouvernement se donne comme l'horizon de toute action, le politique comme point de fuite de tout questionnement, abolissant ou soumettant les exigences morales, religieuses ou spirituelles autrefois rivales²². L'idée de « bonne gouvernance », c'est-à-dire de la recherche d'un consensus « responsable » entre toutes les élites, privées ou publiques, chargées d'une part de pouvoir social, exprime cette ambition, qu'on n'oserait presque dire totalitaire, de ne rien laisser échapper, dans l'existence humaine, à la pratique d'un gouvernement éclairé. Se constitue ainsi une vaste administration de la formation qui envahit tout l'espace et nous fait perdre jusqu'à l'idée de poser la question scolaire autrement que d'après les réquisits de cette même administration (classement social, vivre ensemble, égalité des chances etc.) Derrière tout cela, on

le verra, il y a l'idée que l'éducation est une force seconde, nécessairement tributaire de son autre. Comment comprendre ce dispositif ? D'abord en partant d'un constat un peu provincial, la position du ministère de l'éducation nationale ; nous détaillerons ensuite les principales modalités par lesquelles agit l'État enseignant.

Constatons donc d'abord, dans le prolongement de ce qui précède, que le ministère de l'éducation nationale a en effet su depuis une quinzaine d'années faire progressivement l'unité contre lui, tout à la fois en se constituant en foyer convergent unique de l'essentiel des problèmes liés à l'éducation, même très éloignée de l'école proprement dite (la violence scolaire, la justice sociale) et en se drapant dans une pratique technocratique obscure pour échapper aux simples questions de bon sens. Le ministère joue alors le rôle d'un totem concentrant sur lui toutes les attentions, revendiquant toutes les responsabilités de manière à justifier qu'il n'en assume d'autre que l'adaptation aux nécessités de l'heure. Il assume par excellence les deux impératifs de l'action et de la modernité : il est la maxime rimbaldienne en mouvement. La réforme s'affirme comme le point de départ, l'origine et le fondement de tout questionnement sur l'école. Il ne faut alors pas chercher ailleurs la constitution d'un chœur de critiques et d'attaques qui peut désormais faire de ses démêlés avec l'État enseignant l'alpha et l'oméga d'une défense de l'école héroïque et désespérée. Le moloch gouvernemental, singulièrement au travers de certains ministres s'est alors finalement constitué en miroir des impuissances du monde enseignant dans son ensemble. Au travers de Claude Allègre ou de Xavier Darcos par exemple, il a pu constater qu'on ne le comprenait pas, et même qu'il ne se comprenait pas lui-même.

Si de réformes en réformes, on peut bien voir se dessiner une évolution globale et cohérente, vers l'arrondissement complet de l'école aux exigences sociales, celle-ci apparaît davantage comme le symptôme des vastes transformations sociopolitiques des démocraties occidentales que comme les suites d'un choix pédagogique, ou même politique, clairement explicité. Les réformes tendent à adapter l'éducation à une société qui va son train, la « société de la connaissance », et devant laquelle aucune attitude n'est envisageable, sinon l'assimilation frénétique. Désormais, lorsqu'on soulève une question scolaire, il semble qu'on ne cesse en réalité de parler d'autre chose que d'école, mais par exemple de

23. Éclairés, non infailibles... Comme dans toute vision révolutionnaire du monde, le mal n'est pas nié, il surgit simplement sous la forme de la faiblesse des individus, ou de leur trahison. Saint Just voyait des lâches et des complots partout... Et certes, il en trouva facilement. De là ceci que nul ne s'étonne d'être déçu par l'homme providentiel périodiquement porté au pouvoir afin d'accomplir pour nous le salut commun : cela fait partie de la même vision politique du monde que de croire que tout passe par les chefs... et que les chefs sont imparfaits.

24. L'éducation qu'avaient reçue Descartes ou Robespierre était de suffisamment bonne qualité pour qu'ils puissent s'en donner à eux-mêmes une autre une fois devenus adultes : elle avait formé leur jugement. Peut-on en dire autant de celle dispensée à nos contemporains, rendus incapables de s'élever au dessus de la nécessité de s'adapter au présent ?

compétition pour l'excellence, d'évaluation internationale, d'employabilité, d'ascenseur social. Quelques figures emblématiques auraient ainsi pris sur elle de signifier à ceux qui se soucient d'école qu'il n'est plus temps d'en souhaiter la refondation ou l'accomplissement, de quelque façon qu'on l'entende. Il s'agit à la fois d'acter la fin de l'école comme institution défendant son autonomie ou sa spécificité au regard de finalités politiques globales, et de signifier définitivement la toute puissance de la société administrée sur elle-même.

Car l'État républicain s'est dissout lui-même dans l'extension cancéreuse de ses attributions, et par la constitution d'une gouvernance illimitée dont il est un médium, mais non l'essence. D'arbitre du droit, garantissant les libertés et les droits des citoyens, il s'est en effet fait progressivement l'opérateur unique du changement humain, le réceptacle de toute colère comme de toute espérance par l'essor de ses prétentions exécutives. Il accomplit en ce sens la vision révolutionnaire du monde, vision prométhéenne qui déclare la société un ordre artificiel ouvert à la modification indéfinie, moyennant une suffisante concentration de puissance. Tout est possible. Les résistances seront vaincues par la patience d'une élite de décideurs éclairés²³. Dans le champ de l'école l'État démocratique a ainsi progressivement étendu ses prérogatives à l'édification morale (d'abord sous la forme du patriotisme, puis du catéchisme démocratique, le culte du « vivre ensemble ») puis à l'insertion professionnelle (avec l'orientation puis la rhétorique de « l'égalité des chances. ») L'ouverture du marché de la formation continue, rebaptisée « formation tout au long de la vie », ne laisse pas douter que bientôt pas un choix humain n'échappera au contrôle et à l'admonestation de la gouvernance publique, soucieuse d'hygiène, de croissance et de tolérance.

Considérer l'école comme une fonction instituante, première, qui laisse libre l'adulte de refonder éventuellement autrement sa propre éducation²⁴, s'avèrerait en effet trop peu moderne, et trop peu responsable : il faut s'assurer que tous poursuivent la construction de leurs compétences tout au long de la vie, par la promotion de référentiel d'apprentissage commun (exemple du CECRL pour les langues) ou de certifications multiples permettant de transcrire économiquement ses apprentissages (les VAE etc.) Et il est possible qu'en effet le CECRL permette une plus

grande mobilité professionnelle internationale, que les VAE satisfassent aux légitimes aspirations de travailleurs souhaitant évoluer dans leurs carrières. Ce sont sans doute même des ambitions politiques légitimes. Mais ce ne sont que cela. Et il est loisible d'affirmer que l'école n'a pas pour vocation de poursuivre ces buts à l'exclusion de finalités pédagogiques. Il est loisible de juger qu'un boulanger n'a pas nécessairement à se languir toute sa vie de ne point être trader, et qu'il suffit à son éducation qu'elle lui ait fourni de quoi juger et assumer ses actes librement, sans dépendre des permissions accordées plus ou moins libéralement par des chefs démocratiques... Se promettant ainsi de peser sur tous les rapports sociaux, comme de réaliser justice et liberté par les moyens du pouvoir, l'État enseignant s'est constitué en pure expression des rapports de force sociaux en affirmant la compétition sociale comme horizon unique.

Au fond la domination des moyens politiques sur l'école traduit donc deux choses. D'une part l'institution scolaire a été progressivement dépossédée de son autonomie et de sa vocation par la prolifération d'initiatives politiques. D'autre part, elle a perdu confiance dans sa force propre, cherchant dans des justifications étrangères à sa logique propre (notamment en terme de justice sociale) son salut et sa légitimation. Ces deux tendances s'accordent en une forme de *constantinisme* scolaire²⁵ affirmant le caractère nécessaire et indispensable de l'initiative politique dans l'œuvre d'instruction ; comme auparavant Constantin avait posé la nécessité et légitimité du concours de l'État à la propagation de la Foi. Cette confusion des attributions temporelles et spirituelles s'est désormais radicalisée sous l'effet de la décomposition des finalités rivales de la vision politique du monde. C'est donc sans doute par défaut que le terrain éducatif se trouve occupé par un réformisme aveugle. Mais s'il faudrait ainsi s'attacher à restituer sa singularité et sa dignité à l'école, par l'explicitation de sa vocation propre à instituer un futur, à assumer des choix anthropologiques autonomes, il reste que la première étape vers cette refondation serait d'abdiquer des moyens dominants pour défendre l'école. À la fois en refusant la double sommation évoquée plus haut, et en reconnaissant le caractère nécessairement biaisé de toute approche s'inscrivant dans les limites de ce constantinisme. Il s'agirait par exemple de travailler à donner à la culture scolaire une unité qui puisse lui permettre de s'inscrire véritablement dans le débat axiologique plutôt

25. Nous empruntons cette référence à Victor Goldschmidt, *Platonisme et pensée contemporaine*, Paris, Vrin, 2000, p. 137.

26. Bien sûr, il est loisible de considérer cette dégradation comme la vérité de toute école. Après tout, nombre de penseurs ont pu affirmer que l'école n'était qu'une fonction sociale et que sa prétention à constituer un sanctuaire, ou un carrefour où les valeurs sociales s'éprouvent à l'aune de l'avenir et de la tradition, relevait d'une superstition archaïque. Mais il est alors inutile de perdre son temps à réfléchir au *sens* de l'éducation ; et il n'y a pas de combat à mener pour ou par l'école. Il suffit d'explicitier les buts sociaux poursuivis de manière majoritaire et d'y aligner le système éducatif. On dira que cette mission semble résumer les politiques publiques menées par l'État enseignant ? C'est justement ce que nous souhaitons mettre en lumière. Il n'en sera que plus facile de penser les moyens nouveaux de répondre aux ambitions de ceux qui ne désespèrent pas d'avoir *quelque chose* à apprendre à autrui.

que de servir d'instrument d'ascension sociale. Veiller à l'indépendance temporelle des professeurs en mettant leur discours à l'abri des pressions économiques ou des sollicitations politiques.

*

Il n'est pas nécessaire de voir dans les difficultés de l'école d'aujourd'hui les conséquences de je ne sais quelle cause macro-historique (« la modernité », la « démocratie », les « jeunes d'aujourd'hui » etc.) dont la généralité nous vouerait à de confortables déplorations. C'est sur le plan d'évolutions institutionnelles, d'équivoques bien humaines, et par suite, modifiables, que se joue la partie. La figure de l'État enseignant détermine en effet l'horizon du combat scolaire en faisant de la « réforme » le point de fuite de tout discours sur l'éducation. Occupant le terrain des moyens « raisonnables » pour aborder les fins éducatives, l'État démocratique a ainsi corrompu ce que l'instruction publique a pu un temps être, une institution limitée et circonscrite, pour tendre à l'illimitation d'une bureaucratisation des individus, de leur formation et de leur devenir. La politisation de l'école culmine ainsi dans le discours sur « la formation tout au long de la vie » qui revient à transférer intégralement les questions éducatives à l'ingénierie sociale. Comme toute technique, la politisation définit, on l'a vu, une manière de poser les questions légitimes, c'est-à-dire à l'aune des modes de ses propres modes de résolutions. Cette mise en demeure politique permanente institue par suite une confusion radicale sur le sens de l'éducation tout à la fois en imposant des finalités politiques à la pratique scolaire et en déterminant ses moyens propres à partir de l'expertise administrative. Dans les deux cas, on nie la spécificité et l'autonomie de la question scolaire en ce qu'elle se déploie d'abord sur le plan anthropologique et moral. Ce faisant, elle se dégrade en un catéchisme socioculturel sans grande consistance, simple reflet des passions sociales²⁶ ; pure machine scolaire incapable en définitive d'influer sur les comportements autrement que par son propre poids institutionnel et la puissance de son inertie administrative.

L'Université est-elle soluble dans la professionnalisation ?

1. Marc Bloch,
L'étrange défaite,
Écrits clandestins,
texte *Sur la réforme
de l'enseignement*,
Paris, Folio, collection
Histoire, 2009, p.262.

Docteur en philosophie,
esthétique et sciences de l'art,
Alexandre Massipe a soutenu à
Paris I une thèse intitulée
*S'engager aux côtés de la classe
ouvrière pour « changer la vie »* :
1919-1939. Il a enseigné deux ans,
comme chargé de cours à Paris I.
Il est conservateur territorial
des bibliothèques.

Par là, soit dit en passant, notre rayonnement international a été gravement atteint : en beaucoup de matières, les étudiants étrangers ont cessé de venir chez nous, parce que nos universités ne leur offrent plus qu'une préparation à des examens professionnels, sans intérêt pour eux. D'autre part, à nos groupes dirigeants, trop tôt spécialisés, nous ne donnons pas la culture générale élevée, faute de laquelle tout homme d'action ne sera jamais qu'un contremaître. Nous formons des chefs d'entreprise qui, bons techniciens, je veux le croire, sont sans connaissance réelle des problèmes humains ; des politiques qui ignorent le monde ; des administrateurs qui ont l'horreur du neuf. À aucun nous n'apprenons le sens critique, auquel seuls le spectacle et l'usage de la libre recherche pourraient dresser les cerveaux. Enfin, nous créons, volontairement, de petites sociétés fermées où se développe l'esprit de corps, qui ne favorise ni la largeur d'esprit ni l'esprit du citoyen¹.

À l'heure où l'on réforme l'enseignement supérieur tous azimuts, les réflexions rédigées en 1944 par Marc Bloch sur notre système universitaire apparaissent d'une actualité brûlante. Tout ce que cet historien avait relevé se retrouve chaque jour dans nos Universités. En effet, les temps présents ne jouent pas en faveur du savoir et de la réflexion désintéressés, tout au contraire sont-ils obsédés par la professionnalisation, c'est-à-dire par « l'adaptabilité des cursus au monde d'aujourd'hui ».

Est-ce à dire que la mission de l'Université est d'assurer une pensée toute acquise au monde-comme-il-va ? Le rôle premier de l'Université ne réside-t-il pas pourtant dans le fait d'aiguiser la conscience de jeunes gens dont elle a la charge, et ce à l'abri d'une société de plus en plus largement tournée vers le rendement à court terme ? Pour tenter d'analyser un phénomène plus complexe qu'il n'y paraît, il convient de constater l'écart grandissant, au sein de l'Université, entre la voie professionnelle et celle de la recherche. Comment ne pas s'émouvoir du fait que certains étudiants, triés sur le volet, aient la possibilité d'intégrer un Mastère professionnel pendant que d'autres, de plus en plus nombreux, doivent préparer un Mastère recherche qui ne les enchante guère ? En outre, en rompant progressivement avec sa raison d'être, le savoir en discussion, l'Université actuelle, quand bien même existerait-il encore de nombreuses poches de recherches désintéressées, actives et de qualité, semble s'acharner à vouloir former des professionnels au bagage culturel utilitariste. Dès lors, une professionnalisation mesurée et respectueuse de la spécificité des différents cursus universitaires est-elle seulement possible ? À travers cette adaptation de l'Université au monde marchand, que le philosophe et mathématicien Gilles Châtelet appelait « l'Université *Reader's Digest* », nos dirigeants ne visent-ils pas à une massification de l'enseignement universitaire plutôt qu'à sa véritable diffusion ? Comment, en effet, prétendre faire de l'Université le lieu de l'égalité des chances si l'on abandonne, réforme après réforme, un enseignement humaniste au profit d'activités qui, si elles ne sont pas inintéressantes, n'en demeurent pas moins secondaires dans la formation du citoyen éclairé telle que l'entendaient les « Lumières » ?

L'ensemble des gouvernements qui se sont succédé ces quinze dernières années ont décidé que l'étudiant n'était plus à l'Université pour penser par lui-même, pour mettre le monde à distance mais pour se former à un métier. Dès lors, il n'était plus question de travailler en profondeur la pensée d'un auteur, pas plus que de prendre le temps nécessaire à la compréhension de telle période historique ou de tel courant artistique ; il convenait dorénavant d'être bref. Sous couvert de pluridisciplinarité et de passerelles entre les disciplines, le savoir se trouvait ainsi émietté pour se transformer en nécessaire culturel de survie. La conférence de Bologne de juin 1999, durant laquelle vingt-neuf pays européens ont signé un texte commun regroupant six actions à mener

au sein des Universités, prendra officiellement acte d'un virage déjà largement entamé. L'action qui traite du premier cycle universitaire est, à cet égard, on ne peut plus éloquente : « Un premier cycle d'étude d'au moins trois années menant à un premier grade correspondant à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. ». Fort de cette volonté européenne, et à l'aube des années 2000, la transformation radicale de l'Université française vers la professionnalisation pouvait passer à la vitesse supérieure. Dès lors que le rôle dévolu à l'Université était clairement affiché, on avait tout loisir de changer de vocabulaire, et il n'était plus question de parler de matières enseignées mais de *crédits*. Si l'idée de départ, celle de voir des étudiants se former à un métier n'avait rien de scandaleuse, encore eût-il fallu s'entendre sur ce qu'elle signifiait véritablement. Deux options s'offraient alors à l'Université : considérait-elle la culture humaniste comme une ressource essentielle pour défendre son employabilité ou bien devait-elle se contenter de professionnaliser massivement la plupart des maquettes pédagogiques et de « stagiariser » le moindre module pour répondre aux besoins à court terme de secteurs professionnels plus ou moins florissants et ce au mépris des connaissances disciplinaires ? S'il s'était agi, comme le défend Guy Le Boterf dans son article intitulé « Pour des cursus professionnalisés² » de « développer chez les étudiants une large palette de connaissances et de compétences pour qu'ils puissent faire face à l'évolution des secteurs d'activité, y réussir des parcours et des transitions professionnels », nous aurions souscrit sans réserve à cette volonté de professionnalisation. Sauf qu'aujourd'hui nous en sommes loin, très loin. En choisissant la voie de la professionnalisation à grande échelle, l'Université française a opéré un tournant dont de nombreux acteurs et commentateurs de la vie universitaire se félicitent encore bruyamment aujourd'hui. Ceux-là ne tardent pas à brandir les résultats de quelques filières universitaires professionnelles où les étudiants réussissent honorablement leur entrée sur le marché du travail. Très bien. En revanche, ces commentateurs ne daignent jamais se pencher sur le devenir de ces milliers d'étudiants parvenus jusqu'à la Licence³ et dont les Mastères professionnels ne veulent pas. Ils ne disent jamais non plus le désarroi dans lequel se retrouvent ces étudiants déclassés qui s'engagent, par défaut, dans des voies où ils échoueront la plupart du temps, tant leur motivation est faible et tant, parfois, leurs connaissances sont dramatiquement insuffisantes. Aussi, la manière dont est actuellement

2. *Le Monde*, mercredi 12 mars 2008.

3. Certains d'entre eux auront décroché une Licence grâce aux largesses d'une notation vidée de toute signification. Est-ce pour se vanter de statistiques flatteuses que l'on délivre ainsi généreusement le diplôme de Licence à ces étudiants auxquels on répond, à l'entrée en Mastère, « que l'on ne peut plus rien pour eux » ?

4. Le scandale ultime réside dans le fait que certains Mastères professionnels s'en vont recruter leurs futurs étudiants à l'extérieur de l'Université, laissant le soin aux autres Mastères de composer avec les effectifs restants.

5. En effet, pour les Mastères recherche qui ne sont pas très sollicités, il est important de conserver un nombre d'étudiants, sinon en progression, du moins constant sous peine de voir leur enveloppe budgétaire rognée.

menée la professionnalisation à l'Université ne peut que constituer une machine à exclure, en plus de dépouiller la voie de la recherche de ses meilleurs éléments.

La professionnalisation a en effet conduit l'Université à opérer des inégalités de traitement considérables entre les cursus généraux et professionnels, partant à une paupérisation accélérée de la voie de la recherche. La mise en place à l'Université d'une sélection pour l'accès aux filières professionnelles, tandis que les sections recherches demeurent ouvertes à tous, constitue une vision de l'égalité des chances et du respect de la spécificité des différents cursus fort curieuse. N'y a-t-il pas là une concurrence déloyale, pis, une iniquité scandaleuse entre les filières générales et les filières professionnelles ? Si l'Université a décidé de faire entrer la sélection dans son mode de fonctionnement, pourquoi ne l'a-t-elle pas fait pour l'ensemble de ses cursus ? Où a-t-on déjà vu pareille organisation qui consiste à créer des castes d'étudiants quatre étoiles ? N'est-on pas là devant la plus insupportable, car la plus injuste, des sélections ? Aussi, cette inégalité de traitement devrait à tout le moins conduire à la modestie ceux qui considèrent la professionnalisation de l'Université comme une éclatante réussite. En outre, si cette lutte, *a fortiori* inéquitable, entre les deux différents types de filières universitaires se pose dès la troisième année de Licence, elle se fait plus violente encore lorsque l'étudiant atteint le niveau Mastère⁴. Que dire en effet de la situation des Mastères recherche qui, trop souvent, acceptent bon gré mal gré⁵ les recalés à l'entrée des Mastères professionnels qui « faute de mieux » ou « en attendant » s'engagent dans la voie, fort étroite, de la recherche ? Tandis qu'elle souffre déjà d'un manque de considération et de financement chroniques, la recherche universitaire devient ainsi, comble de la malhonnêteté et de l'hypocrisie, une voie de délestage pour étudiant mal-aimé de la voie professionnelle. En plus de rendre l'ambiance quelque peu malsaine, une telle situation ne constitue-t-elle pas le meilleur terrain qui soit pour le développement de quantités d'injustices ? Il n'est évidemment pas question pour nous d'ignorer le fait que certaines sections professionnelles universitaires sont de très bonne facture et que, de fait, elles obtiennent des taux d'insertion professionnelle enviables. Réjouissons-nous en, mais avec une sélection bien souvent drastique, des stages fleuves, des effectifs réduits, d'abondants crédits et les faveurs de l'administration, il serait tout à fait problématique que

les sections professionnelles ne s'en sortent pas mieux que les sections générales qui, elles, cumulent de très nombreux handicaps. Le bonheur de quelques-uns serait-il condamné à faire le malheur d'une majorité d'autres ? Aussi, pour quelques étudiants labellisés professionnels qui réussissent, combien de centaines de milliers d'étudiants au profil généraliste, profil d'ailleurs de plus en plus contestable tant, comme nous le verrons un peu plus loin, les enseignements disciplinaires universitaires sont saignés à blanc, se retrouvent sur le bord de la route une fois leur Licence en poche avec l'indifférence pour seule considération ?

Les dommages collatéraux d'une professionnalisation accélérée, et quelquefois irréfléchie, se font le plus ressentir dans les disciplines appartenant au champ des lettres, des arts et des sciences humaines. Disciplines asphyxiées petit à petit par des filières professionnelles qui marient, de manière racoleuse, une heure de sociologie à une heure de philosophie entrecoupée par quelques diapositives d'histoire de l'art en assaisonnant le tout d'un stage et de lendemains professionnels enchanteurs. Le « je-prendrai-bien-un-peu-de-tout » érigé en modèle indépassable à une meilleure entrée sur le marché du travail ? À voir, car si certains Mastères professionnels gagnent leur pari d'autres sont loin de briller par leurs débouchés. Ainsi, lorsque, il y a quelques années maintenant, j'ai moi-même intégré un Mastère II recherche, je n'ai pas mis longtemps avant de m'apercevoir que les effectifs de ce Mastère étaient composés pour moitié d'étudiants provenant d'un Mastère I professionnel, estampillé, de mémoire, « Culture et communication⁶ ». Sans doute pour ces étudiants au profil professionnel, le marché de l'emploi était-il au final moins radieux que prévu ? Mais qu'importe puisque le Mastère professionnel dont ils étaient issus continuait fièrement à se présenter dans une brochure alléchante, comme le meilleur passeport vers l'emploi dans le domaine de la culture. Est-ce bien la peine d'ajouter que les quelques étudiants, voguant opportunément entre cursus professionnels et cursus généralistes, qui se sont engagés dans un travail de thèse l'année suivante, ne sont pas allées plus loin que la fin de leur première année ? Dépités sans doute par un travail de recherche très exigeant auquel ils souscrivaient d'autant moins que leurs études antérieures ne les y avaient nullement préparés. Et pour cause, l'entrée en force de la professionnalisation a radicalement transformé les rapports que les étudiants entretiennent avec le savoir. Ainsi, une part importante de la population

6. Intitulé « fourre-tout » auquel aucune Université française ne semble vouloir échapper. Qu'importe si les professionnels de la culture eux-mêmes mettent en garde contre cette inflation démesurée au vu de l'étrécissement des débouchés. Étrange, alors que l'on ne cesse de nous répéter que les cursus universitaires professionnels répondent toujours à de réels besoins en terme d'emplois...

7. Ouvrage collectif rédigé sous la direction de Corinne Abensour, Bernard Sergent, Jean-Philippe Testefort et Edith Wolf, *De la destruction du savoir en temps de paix*, Paris, Éditions Mille et une nuits, 2007, p. 324.
8. Quiconque souhaite en savoir plus sur la situation des stagiaires en France doit lire l'ouvrage rédigé par le collectif « Génération précaire » et intitulé *Sois Stage et tais-toi !* paru en 2006 aux éditions de La Découverte.
9. Il s'agit des intitulés pré-réforme LMD. La maîtrise correspondant au Mastère I et le D.E.A et D.E.S.S respectivement au Mastère II recherche et au Mastère II professionnel. Actuellement, et tandis que le mémoire de recherche de Mastère I est en voie d'extinction, le mémoire de Mastère II recherche subsiste mais sous une forme plus brève et peut inclure un rapport de stage.

étudiante bercée par un ersatz de culture professionnelle dès la première année de Licence et, plus largement, conditionnée par un monde où le « tout et tout de suite » est une valeur sûre, refuse désormais ce qui ne sert pas l'instant présent. Frédérique Kleman note ainsi dans son article « La violence faite au savoir » que « tout se passe comme si la relation qui liait les étudiants à ce qu'ils étudient ou à ce qu'ils apprennent ne procédait plus vraiment d'un intérêt pour ce savoir lui-même, mais d'une simple logique d'utilité qui lui est devenue totalement extérieure et qui s'avère destructrice⁷. » Imagine-t-on une seule seconde les ravages causés par un tel état d'esprit sur un enseignement de philosophie, de littérature ou d'histoire de l'art ? À propos des rapports entre les étudiants et le savoir, il convient de dire un mot des professionnels que l'Université recrute pour assurer les cours professionnels et ceux, comme nous allons le voir, dits *professionnalisants*. Majoritairement, ces professionnels se montrent fort consciencieux et apportent par leur personnalité, leur profil et leur expérience de terrain une vraie plus-value à leurs cours. Pourtant, parfois aussi, certains d'entre eux, embauchés à la va-vite ou, pour le dire de manière pudique, par connaissance, s'avèrent être catastrophiques. Ne sachant pas réellement ce qu'est une salle de classe ni parler devant un public étudiant, ils arrivent en classe avec un cours qui reste à construire ou bien se contentent de vanter la structure dont ils ont la charge tandis qu'ils égratignent la structure concurrente.

Que serait enfin la toute-puissance de la professionnalisation sans ces fameux stages professionnels dont on ne cesse de nous répéter qu'ils sont très utiles et incroyablement formateurs ? Bien entendu, il est, sinon primordial, du moins tout à fait bénéfique, d'effectuer un ou plusieurs stages durant sa scolarité. Assurément encore de nombreux étudiants participent à des stages sérieux et utiles, mais beaucoup d'autres aussi sont considérés comme quantité négligeable et bon marché⁸. Aussi insupportable soit-elle, une telle situation dépasse largement le cadre de notre exposé. Dès lors, plus que le stage lui-même, c'est la rédaction du rapport de stage qui nous intéresse ici. D'une démarche intellectuelle, solitaire, exigeante, parfois maladroite mais quelquefois aussi novatrice avec la rédaction du mémoire de Maîtrise, de D.E.A ou de D.E.S.S⁹, nous sommes passés, au moyen du rapport de stage, à une démarche trop souvent paresseuse et peu stimulante sur un plan intellectuel où l'entreprise (futur employeur oblige ?) est décrite

comme « faisant-ce-qu'elle-peut-dans-un-monde-où-la-concurrence-est-rude ». Il n'est qu'à lire certains rapports de stage pour prendre conscience de tout ce qui a été perdu au cours de cette mutation, et Frédérique Kleman de préciser :

Leur modèle¹⁰ de comportement est certes celui du pragmatisme, mais c'est surtout celui de l'adhésion et du conformisme. Ils sont incapables de remettre en cause la vision de la réalité dans laquelle ces normes les enferment. Voilà sans doute pourquoi ils paraissent généralement réticents à s'extraire du regard sur la réalité que l'entreprise leur impose et dont ce qu'on leur apprend ne doit jamais déborder¹¹.

De même que tout savoir qui exige un peu de hauteur est de plus en plus couramment mis de côté, tout ce qui ne se plie pas au diktat entrepreneurial est-il condamné à être relégué au rang de vieillesse ?

À lire de tels propos, l'on pourrait croire que je fais partie de ceux qui vouent l'entreprise aux gémonies, de ceux qui considèrent que l'Université se doit de vivre repliée sur elle-même, de ceux qui, enfin, méprisent le travail manuel en lui préférant, ô combien, le travail intellectuel. Rien n'est plus faux. Rien n'est plus éloigné de ma réflexion que ce qui consisterait à ne pas reconnaître la noblesse de la filière professionnelle¹². Je pense simplement que les rapports tissés présentement entre l'Université et l'entreprise sont nocifs pour le travail de réflexion et inégalitaires. Pourtant, au milieu de cette Université désormais à deux vitesses, subsistent des initiatives qui méritent d'être saluées comme celle de « LA MANU¹³ ». Fondée en 2008 par Julie Coudry, ancienne présidente de la Confédération étudiante, et Laurent Bérail, « LA MANU » est une structure qui vise à aider l'intégration professionnelle des étudiants par la prise de conscience de leurs multiples savoir-faire. À ce titre, « LA MANU » organise régulièrement des rencontres entre la population étudiante et les chefs d'entreprise, met en place, par exemple, des conférences sur la place des littéraires dans l'entreprise ou bien encore propose des simulations d'entretien d'embauche. Pour quelles raisons « LA MANU » constitue-t-elle à mes yeux une très bonne initiative ? Premièrement, l'étudiant fait lui-même le choix d'adhérer, ou pas, à la démarche, c'est-à-dire

10. Celui des étudiants.
11. *De la destruction du savoir en temps de paix*, p. 329.
12. Il est d'ailleurs fort curieux que ce gouvernement qui se targue d'avoir fait entrer la professionnalisation à l'Université soit celui-là même qui a raboté l'enseignement en lycée professionnel en le faisant passer de quatre à trois années. Le tout dans l'indifférence générale.
13. En référence au latin *manus* (la main) et au terme manufacture, « LA MANU » a pour mission de « fabriquer du lien entre les étudiants et les entreprises ». Selon le site Internet de l'organisation (www.la-manu.fr), « LA MANU » a pour but de « faire tomber les murs qui les séparent et construire les ponts d'un avenir commun. Elle est portée par une conviction : l'aspiration forte des étudiants à se prendre en main et à entreprendre pour leur avenir. ».

qu'il décrète par et pour lui-même ce qu'il considère comme important pour son avenir. Autrement dit, en conscience, il décide de faire le point sur sa situation, ses carences ainsi que ses aspirations professionnelles. Deuxièmement, cette volonté de rapprocher les étudiants des entreprises vient compléter des enseignements généralistes sans les sacrifier. Preuve par l'exemple qu'il aurait été tout à fait envisageable de mettre en place une cohabitation respectueuse de l'enseignement humaniste entre l'Université et le monde professionnel. Mais si, en dernière instance, ce n'était pas la mise en place d'une cohabitation harmonieuse qui intéressait nos dirigeants, mais bien plutôt le fait de massifier l'enseignement supérieur à moindre coût ?

Si nous avons préféré le terme de professionnalisation à celui de professionnel dans l'intitulé de notre exposé, c'est qu'il caractérise mieux le mouvement de fond qui s'opère actuellement à l'Université et qui ne concerne pas seulement les filières professionnelles. En effet, il nous faut parler à présent, non des filières universitaires spécifiquement professionnelles, mais de ces enseignements dits *professionnalisants* qui fleurissent de plus en plus abondamment au sein des maquettes pédagogiques des filières généralistes. Ainsi, les étudiants de Licence générale, surtout les première et deuxième année, ont, depuis quelques années maintenant, l'obligation de suivre une foule d'enseignements *professionnalisants* dans lesquels on retrouve pêle-mêle des cours d'informatique, de langues vivantes, d'atelier CV et autres séances de techniques d'expression. Bien entendu, les emplois du temps et les moyens financiers n'étant pas extensibles à l'infini, cette compilation indigeste de miettes de savoir-faire s'accompagne d'une réduction drastique des heures dévolues aux enseignements disciplinaires. Pour faire image, disons qu'un étudiant en Licence d'histoire a un nombre d'heures consacré à l'élaboration d'un CV égal à celui dédié à l'étude de la décolonisation et de ses conséquences. De la même façon, j'ai dû, en tant qu'enseignant, subir les assauts d'un nouvel enseignement de Licence pompeusement intitulé « Construction du projet personnel », enseignement qui venait, lui aussi, en remplacement d'enseignements théoriques et généralistes que l'on avait rabotés d'une heure par-ci et d'une demi-heure par-là. En parcourant la note de présentation de cette nouvelle « matière », j'appris que pour la valider, l'étudiant devait se soumettre à deux épreuves différentes : une épreuve écrite qui consistait

en la rédaction d'un dossier sur le métier qu'il souhaitait faire plus tard ainsi qu'une épreuve orale de vingt minutes durant laquelle il devait présenter son dossier devant un examinateur. D'emblée, mon incrédulité fut grande face aux attendus de ces épreuves, et je ne tardais pas à m'interroger sur mes compétences à diriger et à juger de tels travaux. Si les intentions de départ pouvaient paraître salutaires, le résultat fut nul et non avvenu. Sans rigueur ni suivi, comment accorder le moindre crédit à ce qui s'apparente, quatre fois sur cinq, à un travail copié-collé où le tissu de banalités a vite fait de lasser le correcteur même le plus indulgent ? Comment, et alors que les effectifs de Licence sont légion, faire autre chose ici, tout comme d'ailleurs lors des cours de langues étrangères ou d'informatique, que de l'abattage ? Comment, ensuite, avec ce type de travaux, éviter l'écueil de la bonne conscience lisse et consensuelle puisque l'étudiant va tout faire, et c'est bien normal, pour se montrer sous son meilleur jour avec les éternelles professions de foi oscillant entre « je-travaillerai-dur » et « ce-métier-que-je-rêve-de-faire » ? Enfin, qui peut décemment croire qu'un exposé de vingt minutes assorti d'un dossier lénifiant permettra à un étudiant en réelle difficulté d'éclaircir un avenir professionnel incertain ? Personne, mais, en réalité, le but recherché de ce type de travaux est tout autre. En effet, puisque nous ne parvenons décidément pas à faire baisser l'échec massif en première année universitaire, et plutôt que d'offrir un enseignement exigeant et juste à tous¹⁴, nous nous bornons désormais à injecter des doses massives de matières *pseudo-professionnalisantes* aux attendus flous, partant inévaluables. Alors apparaît le vrai visage d'une professionnalisation insatiable et démagogique en ce qui concerne les séances *professionnalisantes* infligées aux étudiants de Licence : ralentir massivement l'échec des premières années universitaires en proposant des pans entiers de la formation où le 15/20 constitue la note minimale. Freiner l'échec, donc, et ce, bien sûr, à peu de frais, un vacataire payé chichement pour *coacher* des étudiants coûtant (bien) moins cher qu'un enseignant qualifié.

Jusque-là regard critique, et parfois acerbe, sur la marche du monde, l'Université deviendrait-elle, au fur et à mesure des réformes, celle qui accompagne une mondialisation *forcément* inévitable, *forcément* heureuse ? L'Université du XXI^e siècle est-elle condamnée à n'être qu'une immense salle des perdus où l'étudiant vient chercher deux ou

14. Ce qui, bien entendu, n'exclut nullement un enseignement professionnalisant régulier, sérieux et exigeant.

15. Gilles Chatelet, *Les animaux malades du consensus*, article intitulé *L'Université de masse : Université « Reader's Digest » ou Université charismatique ?*, (Contribution au débat « Douze thèses sur l'Université » du Cercle Condorcet, séance plénière du 5 octobre 1987), Paris, Nouvelles Éditions Lignes, 2010, p. 79.

trois savoir-faire tout en ayant, et est-ce bien le rôle de l'Université, sagement intégré le catéchisme entrepreneurial ? Gilles Châtelet avait compris avant les autres ce que l'on avait à perdre à procéder ainsi et l'exprimait en des termes dont l'acuité et la modernité ne cessent d'interroger l'Université de l'an 2010 :

La philosophie, au regard de la demande sociale immédiate, apparaît pourtant comme « inefficace et subversive » et les mathématiques « inutiles ». La Prusse des années 1820, bien plus pauvre que la France actuellement, n'a pas hésité à « investir » dans les mathématiques pures et la philosophie. Le résultat ? L'université de Berlin a fait de la Prusse du XIX^e siècle, un pays au rayonnement intellectuel mondial. Si la France sacrifie les sciences sociales, les mathématiques pures et la philosophie, elle ne sera plus qu'une médiocre sous-traitante à la traîne de Tokyo ou de Singapour¹⁵.

Saurait-on mieux décrire l'impasse dans laquelle s'entête aujourd'hui l'Université française ? Certes, à chaque rentrée universitaire, et ce dans un unanimité étourdissant, les enseignements généraux perdent du terrain au profit d'enseignements professionnels pour quelques-uns, *professionnalisants* pour tous. Cette entrée du monde professionnel à l'Université serait, toujours selon de très nombreux commentateurs, le signe que la France serait enfin prête à relever les défis du XXI^e siècle. Que notre chère patrie serait enfin en passe de gagner le pari de l'intelligence. Dès lors, peu importe que cette Université que nous portons aux nues se construise de plus en plus largement sur le mensonge, l'injustice et l'hypocrisie. Peu importe puisqu'une infime partie des étudiants qui réussit suffit à notre contentement tandis que des milliers d'autres, bombardés sur le marché du travail avec des diplômes bancals, errent de petits boulots en moitié de C.D.D. Ce que nous n'avons pas compris, ce que nous ignorons superbement, c'est le chef de file du mouvement surréaliste, André Breton, qui, parlant du devenir humain, nous l'a appris voilà plus d'un demi-siècle maintenant :

La faconde qui [...] est donnée en partage [à l'être humain] et l'optimisme confondant dont il est pourvu l'entraînent à se féliciter bruyamment de l'état de ses connaissances, alors que le plus grand

nombre vit dans une incuriosité réelle croissante et que ces connaissances, de plus en plus centrées sur le confort immédiat qui n'est qu'une dérision du progrès, ne se font pas faute de se retourner avec fracas contre lui¹⁶.

16. André Breton, *Œuvres complètes*, ouvrage intitulé *Arcane 17*, Tome III, Paris, Gallimard collection Pléiade, 1999, p. 53.

L'injustice, le découragement, l'égoïsme ainsi que le sentiment de solitude ont de plus en plus largement cours à l'Université. Les voilà les formes actuelles de cette « *dérision du progrès* » ! Les voici les preuves de ce qui se retourne aujourd'hui contre nous ! Et avec quel fracas ! Alors bien sûr, cet article ne manquera pas de soulever l'ire de ceux qui considèrent que la professionnalisation de l'Université est une très bonne chose et, qu'à ce titre, mes propos sont exagérés et anachroniques. Exagérés, vraiment ? Pas sûr, car les mauvais traitements infligés à la recherche et la mise à sac des contenus disciplinaires sont, croyez-le bien, très loin d'être excessifs. L'espoir ne doit pas cesser pour autant. Car comment ne pas penser ici à tous ces professeurs et autres chargés de cours qui continuent, malgré un contexte on ne peut plus défavorable, d'exiger de leurs étudiants une réflexion digne d'un véritable enseignement universitaire. Comment ne pas saluer celles et ceux qui, dans leur souci de ne pas abîmer encore un peu plus la voie de la recherche, résistent à la tentation d'aller enseigner dans des Licences et des Mastères professionnels où les subventions pleuvent, où l'appréciation hiérarchique est bienveillante et où la sélection drastique leur assurerait un public de choix. C'est qu'ils ont compris, eux, que la seule réponse à l'iniquité d'une société tournée vers l'utilité immédiate résidait dans l'exigence. Exigence dans l'attention portée à l'Autre d'où qu'il vienne et où seul compte le fait qu'il veuille apprendre et travailler avec sérieux. Cette exigence du collectif, du *penser ensemble*, ils s'y accrochent coûte que coûte. Parfois contre les étudiants eux-mêmes qui, pour une part non négligeable d'entre eux, viennent à l'Université pour *avoir* un diplôme, peu importe sa valeur, peu importe les moyens d'y parvenir. Grâce à ces enseignants, et même s'il vacille de plus en plus dangereusement, l'édifice universitaire recèle encore de très beaux contre-feux. Comme le dit Hölderlin : « Là où est le péril, croît aussi ce qui sauve. »

Pratique et méthodes de l'enseigne- ment

L'élève face à l'énoncé : quelques exemples de situations concrètes en mathématiques

.....

Agrégé de mathématiques,
ancien élève de l'École normale
supérieure de Cachan,
Frédéric Auzende a enseigné
à l'Université de Poitiers avant
de devenir professeur dans
le secondaire. Il s'intéresse
à la pédagogie des mathématiques.

L'objectif de cette note est d'illustrer certaines des difficultés auxquelles se heurte l'enseignement des mathématiques au lycée. Plus précisément, nous n'allons pas décrire ici les problèmes que génère une maîtrise technique insuffisante, mais plutôt mettre au jour des obstacles d'une nature différente, davantage liés à une mauvaise compréhension des énoncés et au positionnement des élèves par rapport à eux – problèmes qui se posent sans doute en des termes analogues dans d'autres disciplines.

C'est pour cette raison que nous n'aborderons que des situations extrêmement simples du point de vue mathématique – suffisamment simples en tout cas pour demeurer accessibles même au lecteur qui n'aurait plus pratiqué cette matière depuis des années. Ajoutons qu'il ne s'agit pas ici de briguer une quelconque originalité ni de proposer des solutions générales ; nous nous contenterons de fournir quelques pistes en fin d'exposé, le but étant avant tout de poser le plus clairement possible les problèmes.

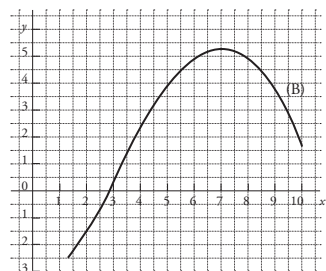
Nous commencerons par l'énoncé suivant, que j'ai traité plusieurs années de suite en classe (le niveau et la source de ce document seront précisés plus loin dans l'article).

Un laboratoire pharmaceutique produit et commercialise un médicament en poudre. Sa production hebdomadaire, exprimée en kilogrammes, est limitée à 10 kilogrammes.

Partie I : étude des coûts de production. [...]

Partie II : étude du bénéfice hebdomadaire.

On admet que le laboratoire produit une quantité hebdomadaire d'au moins 1 kg et que tout ce qui est produit est vendu. Le bénéfice hebdomadaire (exprimé en centaines d'euros) dépend de la masse (exprimée en kilogrammes) de médicament produit. Il peut être modélisé par la fonction B définie sur l'intervalle $[1;10]$ par $B(x) = 9x^2 - 0,5x - 16\ln(x+1)$. La représentation graphique de la fonction B dans le plan muni d'un repère orthonormal est la courbe donnée ci-dessous.



1. a) On admet que la fonction B est strictement croissante sur l'intervalle $[1;7]$ et strictement décroissante sur l'intervalle $[7;10]$. En déduire la quantité de médicaments que l'entreprise doit produire par semaine pour que son bénéfice hebdomadaire soit maximal.
b) Calculer ce bénéfice hebdomadaire maximal en centaines d'euros (arrondir à l'euro).
2. Utiliser la courbe pour déterminer un encadrement d'amplitude 0,5 de la plus petite quantité de médicaments que l'entreprise doit produire par semaine pour ne pas perdre d'argent.

Ce sujet est divisé en deux parties : la première (omise ci-dessus) est technique et utilise des méthodes extrêmement classiques dans la classe concernée ; les élèves les maîtrisent plus ou moins, mais en général ils savent au moins approximativement ce qu'ils doivent faire, de sorte qu'aucun ne reste complètement bloqué à moins de n'avoir pas travaillé de l'année. La seconde partie, plus concrète, est celle sur laquelle nous allons nous concentrer. Elle est particulièrement simple : les questions 1.a) (où la réponse est évidemment 7 kilogrammes) et la 1.b) (où il s'agit donc de calculer $B(7)$ grâce à la formule donnée à la fin du premier paragraphe) nécessitent seulement d'avoir compris l'énoncé ; quant à la question 2, il s'agit en réalité d'une simple lecture graphique. Or j'ai pu constater qu'en classe, la première question ne paraît pas évidente à tous les élèves, que la deuxième s'avère souvent délicate, et que la troisième est rarement comprise.

L'inquiétante faiblesse de ces résultats peut s'interpréter de diverses manières, mais il est clair que le problème n'est pas essentiellement d'ordre mathématique (les mathématiques nécessaires pour répondre aux trois questions étant d'un niveau plus qu'élémentaire). Il semble davantage lié à la façon dont les élèves comprennent (ou ne comprennent pas bien) l'énoncé. De fait, la plupart d'entre eux se heurtent ici à diverses difficultés :

- tout d'abord l'habillage économique, même quand il est extrêmement simple comme ici : on constate en effet que plus un énoncé est concret, plus il paralyse l'élève, qui se sent perdu loin de son formalisme habituel (on pourrait pourtant penser qu'une telle mise en situation, en donnant du sens au problème posé, lui permettrait de tirer parti de ce qu'il a appris dans d'autres disciplines ; mais en réalité tout professeur du secondaire sait bien que la majorité des élèves a tendance à cloisonner son savoir et se révèle donc incapable de réinvestir les connaissances acquises pendant les autres cours) ;
- la difficulté à regrouper des informations : de façon générale, il faut reconnaître qu'il est rare qu'un texte de plus de deux ou trois lignes soit compris de la plupart des élèves sans grosse perte d'information ; il y a là un problème lié au langage, à une compréhension systématiquement approximative de ce qu'ils peuvent lire ; nous y reviendrons sur d'autres exemples ;

- et plus généralement, la nécessité d'improviser : l'élève ne se trouve pas ici sur un chemin tout tracé et doit donc faire preuve d'initiative, même si c'est en l'occurrence de façon très naturelle et limitée – d'où d'ailleurs des exclamations rétrospectives devant la simplicité de la solution. Tout se passe en fait comme s'il ne se laissait le droit d'appliquer que des méthodes déjà connues et validées par le professeur, et que toute idée qui lui serait propre devait automatiquement être considérée comme fausse (et ce d'autant plus qu'elle lui paraît simple). L'exactitude ou l'erreur d'un raisonnement seraient donc des choses qu'il s'interdirait au fond de juger, comme s'il y avait là une grâce mystérieuse qu'il serait vain de chercher à élucider.

*

Pour conclure sur cet exemple, précisons d'où il est tiré : il s'agit du dernier exercice posé au baccalauréat 2007, en section économique et sociale. Que des élèves qui passent six heures par semaine à étudier l'économie (et quatre les mathématiques) demeurent incapables de le résoudre semble révélateur de l'ampleur de leurs difficultés.

Passons à une seconde situation qui mettra peut-être mieux en lumière certains des aspects évoqués précédemment, même si la nature des problèmes est légèrement différente. Les élèves de fin de collège ont l'habitude de rencontrer des systèmes d'équations comme celui-ci :

$$\begin{cases} 3x - y = 11 \\ 2x + y = 9 \end{cases}$$

Le problème qui leur est le plus souvent posé est celui de la résolution d'un tel système : il s'agit de trouver deux nombres x et y tels que les deux égalités soient vraies. Par exemple, le couple $x=5$ et $y=4$ ne convient pas car si la première équation est alors vérifiée (puisque $3*5-4$ est bien égal à 11), ce n'est pas le cas de la seconde (car $2*5+4=14$ et non 9). En général, la solution est unique, et les élèves disposent de deux méthodes pour résoudre ces systèmes. Il s'agit dans les deux cas de suites de calculs assez techniques nécessitant plusieurs lignes.

Intéressons-nous à présent à une question théoriquement plus simple : cette fois-ci, on ne considère plus qu'une équation, par exemple :

$$3x - y = 11$$

Comme il n'y a plus qu'une contrainte au lieu de deux, il existe ici une infinité de couples x et y solutions. Il est donc beaucoup plus facile que précédemment d'en trouver un : le plus simple est de choisir au hasard la valeur de x , par exemple 0, et d'en déduire immédiatement y (qui vaut ainsi -11 si $x=0$). Or, on constate que les élèves de seconde sont généralement incapables de trouver une seule solution d'une telle équation. Pourtant, la plupart savent (à défaut de savoir toujours l'expliquer correctement) ce que le mot « solution » veut dire. S'ils restent sans réaction, c'est sans doute en grande partie parce qu'ils ne sont pas habitués à ce qu'on leur pose une question de ce type ; il leur faut à nouveau improviser, ce qui leur fait perdre confiance. Le phénomène est ici aggravé par le fait qu'il y a une infinité de solutions, qui demandent chacune de leur part un choix arbitraire (fixer x). L'existence même de ce choix fait que les élèves ont tendance à le rejeter : il ne leur paraît pas normal que tout ne soit pas imposé du début à la fin. Pour eux, la grâce ne semble pas compatible avec le hasard.

Mais le problème est peut-être plus général. Pour nous en rendre compte, reprenons le système de tout à l'heure :

$$\begin{cases} 3x - y = 11 \\ 2x + y = 9 \end{cases}$$

et demandons simplement aux élèves de vérifier que le couple $x=4$ et $y=1$ est solution.

En principe c'est très simple : il suffit de remplacer les valeurs de x et de y dans les deux égalités et de constater que celles-ci sont alors toutes les deux vraies. Mais si un tel exercice n'a jamais été traité auparavant, ce n'est pas ainsi que va procéder la grande majorité des élèves. Au contraire, ils vont immédiatement se précipiter sur leurs méthodes habituelles pour retrouver les solutions par le calcul. Raisonnement qui n'est certes pas incorrect : on verra bien si la solution trouvée est celle

qui est proposée; mais évidemment, cette démarche est en l'occurrence très maladroite et inutilement compliquée. Du reste, on se rend bien compte qu'il n'y a là aucun choix de leur part, aucune décision entre différents cheminements possibles: le fait même qu'on leur donne ce système fait qu'ils se sentent automatiquement obligés de se lancer dans la résolution, car pour eux, *la question posée ne peut être que celle-là*. Et ils ont tendance à résister même lorsqu'on leur demande de relire plus attentivement la consigne.

D'où la question: les élèves lisent-ils l'énoncé qu'on leur donne? Et quand ils le font, comprennent-ils vraiment ce qu'ils lisent? On a souvent l'impression que beaucoup d'entre eux se contentent de parcourir les textes en diagonale, non pour les comprendre, mais pour les rattacher à tout prix à un exercice identique qu'ils connaîtraient déjà, sans le moindre souci de précision ni des différences. Cette attitude est souvent très préjudiciable en mathématiques; on imagine sans peine qu'il en va de même dans les autres disciplines.

Alors quelles pistes pour lutter contre ces difficultés? Les problèmes semblent au fond de deux natures. Il y a d'abord une certaine passivité, qui s'explique par un manque de confiance en sa propre faculté de juger (et aussi, bien souvent, reconnaissons-le, par une certaine paresse); mais aussi, sans doute, un rapport problématique à l'écrit, auquel il semble illusoire d'espérer remédier sans améliorer au préalable la maîtrise de la langue. Pour le professeur de mathématiques, une voie est de varier le plus souvent possible la formulation des énoncés, pour faire comprendre aux élèves que tout compte dans un texte. Mais les contraintes de l'enseignement, notamment lorsque les classes sont hétérogènes et chargées, font qu'il n'est pas toujours facile de mettre cela en œuvre.

J'ajouterai une remarque: en mathématiques du moins, ces défauts de compréhension rendent à mon sens assez illusoire l'idée selon laquelle les concepts développés en classe devraient être systématiquement introduits dans le cadre de situations qui leur feraient prendre sens. Ce peut certes être préférable dans certains cas bien précis, mais il me semble qu'une telle démarche, si elle est profitable pour une minorité d'élèves, tend au contraire à multiplier les difficultés de tous ordres pour la plupart d'entre eux. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas faire du tout

de mises en situation, au contraire, car cela reste un moyen d'aider les élèves à combattre leurs problèmes de formalisation. Mais il vaut souvent mieux que cela ne vienne que dans un second temps, en application, après avoir introduit et manipulé dans l'abstrait les concepts théoriques.

L'enseignement de la musique en France : enseignement de la culture ? Enseignement de la musique ?

Spécialiste de Liszt, agrégé de musique, Bruno Moysan travaille actuellement sur la relation entre art, politique, subjectivité et libéralisme, et enseigne les relations musique et politique à Sciences Po Paris depuis 1998. Il a aussi enseigné à l'E.H.E.S.S., au C.N.S.M.D.P., à l'université de Versailles–Saint-Quentin-en-Yvelines, et est membre du Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines de cette même université. Il est l'auteur de *La Réécriture et ses enjeux dans les fantaisies de Liszt sur des thèmes d'opéra (1830-1848)*, éditions du Septentrion ; de *Liszt*, éditions Gisserot, prix de l'Association des professeurs de Sciences Po ; de *Liszt, virtuose subversif*, éditions Symétrie ; co-auteur de *Culture et Religion. Europe-XIX^e siècle*, éditions Atlande.

Je partagerai mon propos en trois parties. Dans la première, j'évoquerai un ensemble de tensions et de partages qui, à mon sens, structurent d'une manière plus ou moins sous-jacente l'enseignement de la musique à l'École et en même temps son histoire. Dans la deuxième, je rappellerai quelques éléments concernant l'enseignement de la musique sous la III^e République. J'analyserai, dans la troisième, un certain nombre de manuels scolaires publiés entre 1975 et 2000. Pour terminer, sous la forme d'une conclusion un peu développée, j'effectuerai une plongée tragique dans mon propre passé d'enseignant ce qui ne m'empêchera pas de naviguer dans les eaux troubles du présent.

Tensions et partages

Enseigner la musique, c'est être confronté en premier lieu à la question : vais-je enseigner le langage de la musique, la grammaire musicale, ou la galerie des grands hommes et, avec cette galerie, un ensemble de grandes œuvres qui ont fait date et qui sont devenues des « classiques » ? Cette ligne de partage sépare en fait deux types-idéaux que l'on pourrait appeler le mélomane et le musicien ou encore le dilettante et le praticien. Si l'on prend la métaphore du concert, deux points de vue peuvent être envisagés : le point de vue du mélomane qui est dans le

1. Discours pour l'inauguration de la Maison de la Culture d'Amiens le 16 mars 1966, cité par Augustin Girard et Geneviève Gentil ; *Les Affaires Culturelles au temps d'André Malraux*, Journées d'études du 30 novembre et 1^{er} décembre 1969 ; La Documentation Française ; Paris 1996 ; p. 33

fauteuil et assiste au concert, du côté de la réception des œuvres donc, et le point de vue du praticien, de celui qui maîtrise les arcanes du *métier de musicien*, du côté de la production. Nous le verrons, la façon dont l'enseignement a pu se situer par rapport à cette ligne de fracture a été notamment conditionnée par les avancées technologiques. En effet, comment enseigner le répertoire dans les classes, comment enseigner les grandes œuvres, et les moins grandes d'ailleurs, quand on ne dispose pas de moyens de reproduction sonore, ce qui a été le cas durant le XIX^e siècle et même une bonne moitié du XX^e siècle ?

Ensuite, chacun des deux termes du débat se déplace. Le point de vue de la réception se subdivise lui-même sous la forme d'un deuxième partage, qui d'ailleurs n'est pas sans concerner aussi l'apprentissage du métier de musicien, conditionnant la façon dont on peut recevoir l'œuvre d'art comme connaissance. C'est Malraux, en particulier, qui en a posé les termes dans sa critique du savoir scolaire et académique. Malraux n'aimait guère, on le sait, l'École, et lui, qui n'avait pas son bac, préférait l'attitude de l'autodidacte plus conforme à sa subjectivité, à la fois profondément émotionnelle et tout aussi profondément amoureuse de liberté. Tout ce que l'enseignement scolaire traditionnel suppose de distance, d'organisation rationnelle du savoir et des apprentissages est dévalorisé, voire discrédité, au profit d'une approche essentiellement romantique fondée sur la *rencontre*, rencontre vécue presque sous une forme amoureuse mettant en relation les deux pôles d'une intersubjectivité indémontrable et intuitive, ouvrant sur les aventures de l'ailleurs et de la métaphysique, laissant bien loin derrière elle, en tout cas, les classements ou les inventaires méthodiques, rationnels et objectifs issus des Lumières. `

C'est ainsi qu'il déclare en inaugurant en 1966 la Maison de la Culture d'Amiens : « Il n'est pas vrai que qui que ce soit au monde ait jamais compris la musique parce qu'on lui a expliqué la Neuvième Symphonie. Que qui que ce soit au monde ait jamais aimé la poésie parce qu'on lui a expliqué Victor Hugo. [...] Chaque fois qu'on remplacera cette révélation par une explication, on fera quelque chose d'utile, mais on créera un malentendu essentiel. »¹ Dans cette perspective, on comprendra aisément la mission, *antagonique*, que Malraux dans l'article premier du décret de 1959 confie au ministère de la Culture : « Le ministère chargé

des Affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent. »² Là encore, les lignes de ce débat qui ne sont pas sans recouper d'ailleurs l'opposition bien connue chez Dilthey ou Weber entre explication et compréhension, conduit à des choix pédagogiques certains. Enseigner la musique est-ce proposer un catalogue raisonné des œuvres ou encore une chronologie organisée des œuvres, des créateurs ou des événements, voire un apprentissage rationnel et méthodique du langage musical ou favoriser un parcours expérientiel, le plus éclectique possible, permettant à chacun de constituer, à partir de son vécu, son *Musée imaginaire* ?

Le point de vue de la production se subdivise lui aussi de son côté sous la forme d'un troisième partage, qui d'ailleurs n'est pas sans concerner symétriquement la façon dont on peut constituer le musée imaginaire d'une culture artistique, et qui est conditionné cette fois par la place du métier et de la maîtrise technique dans la définition de l'œuvre d'art et de l'acte artistique. C'est la destitution du métier au profit de l'expression subjective du Moi, ce jusqu'à la valorisation systématique de la transgression, qui a, dans l'art contemporain, posé les termes d'un débat qui se répercute immédiatement sur la place de la pratique artistique en classe. Peut-on se dire compositeur, créateur sans métier ? L'expression spontanée du Moi peut-elle faire fi de tout le travail que supposait l'apprentissage des techniques complexes qui faisaient traditionnellement le métier de musicien : harmonie, contrepoint, orchestration ? À lire certaines instructions ministérielles : oui³. L'éventuel réquisit de la maîtrise technique a d'évidentes répercussions sur l'enseignement artistique en classe.

Former un musicien au sens traditionnel du terme prend du temps, un temps que le cadre de la classe y compris des formations pédagogiques, hormis celles des cursus spécifiques d'un enseignement spécialisé, ne peuvent pas assumer en pratique. Cela n'avait pas échappé aux instituteurs de la fin du XIX^e siècle qui se plaignaient à la fois de leur formation insuffisante en matière de musique et à la fois de l'impossibilité de consacrer aux aspects techniques du langage musical le temps

2. Décret n°59-889, Journal Officiel du 26 juillet 1959.

3. « La rencontre vécue et concrète avec les œuvres, par l'interprétation, l'invention et l'écoute permet (...) de se confronter à des organisations de plus en plus complexes et d'approfondir peu à peu les connaissances culturelles qui y ont trait. Prg Terminale L. Les diverses pratiques (vocales, instrumentales, d'écoute, d'invention) se proposent de faire vivre à l'élève une triple expérience d'« interprète », de « compositeur » et d'« auditeur ». Prg Terminale L. » dans <https://contrib.educnet.education.fr/musique-attente/references/programmes/lycee/presentation/presentation> (date de publication 12/12/2008)

4. Michèle Alten, « Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire ». In : *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. N°55, juillet-septembre 1997, p.6 faisant allusion aux propos critiques de Tiersot dans l'addition de 1911 du *Dictionnaire de pédagogie*.

4. Michèle Alten, « Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire ». In: *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. N° 55, juillet-septembre 1997, p. 6 faisant allusion aux propos critiques de Tiersot dans l'addition de 1911 du *Dictionnaire de pédagogie*.

5. Rémi Brague, *Europe, La voie romaine*, Paris, Gallimard, 1992.

nécessaire dans le cadre de la classe pour que les apprentissages puissent être satisfaisants et significatifs⁴. De là, une sorte de cercle vicieux où la technicité propre à la musique et l'impossibilité de ne pouvoir faire autre chose qu'un rapide survol se nourrissent mutuellement.

Enfin, une approche de l'enseignement de la musique, aussi bien en ce qui concerne son répertoire que son langage, ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la relation entre l'École et son environnement. L'École est-elle un sanctuaire, fermé sur lui-même, délivrant un savoir, transcendant à la société qui l'environne, même s'il prétend donner les clefs de lecture et les outils pour s'orienter et agir dans cette même société? Enseigner, est-ce construire l'avenir dans le présent de l'action et de la réflexion en connaissant le passé, voire en s'appuyant dessus, ou est-ce avant tout réunir les conditions maximales d'une expérience de la contemporanéité sans prérequis et sans préjugés? On retrouve dans l'opposition entre l'*École sanctuaire* et l'*École ouverte* sur le monde, y compris celui de l'entreprise, un débat plus large sous-tendu par une mutation forte qui est, avec le mouvement d'individualisation de plus en plus prononcé de nos sociétés, une tendance à déplacer l'horizon implicite de la culture scolaire du temps vers l'espace, de la tradition vers l'environnement présent y compris mondialisé, tout en associant ce déplacement à un processus de construction de la personne passant de l'assignation héritée au choix personnel.

Le passage d'une culture scolaire fondée sur le monument vers un éclectisme subjectif et bricolé fondé sur l'ouverture des frontières de l'École sur l'environnement a pour conséquence une véritable redéfinition du répertoire scolaire. On passe en effet d'un corpus hiérarchisé, qui transmet en même temps qu'un patrimoine sédimenté, une mémoire et un répertoire de réussites et de modèles mais aussi d'échecs qui servent de modèles pour la gestion du présent et la préparation de l'avenir vers le présentisme d'un vécu relativiste avec tout ce que cela peut supposer de soumission aux modes, aux autres éléments de la société avec lesquels l'École fait système comme les médias ou l'entreprise. Cette évolution est une véritable rupture avec le rapport de secondarité, cette fameuse *voie romaine* mise en évidence par Rémi Brague⁵, que notre culture occidentale entretenait jusqu'à présent avec le savoir et sa transmission. En même temps, elle redéfinit en profondeur le rapport entre l'enseignant

et l'élève, plus globalement entre les générations, l'élève, et le jeune, devenant la mesure de l'enseignement qui lui est proposé puisque c'est le présent de la *société se faisant*, donc l'actualité, et avec celle-ci les classes d'âges les plus jeunes censées être les plus en phase avec cette même actualité et donc le progrès, qui constitue l'horizon implicite et explicite des contenus et des jugements de valeurs. Ce qui restait de l'idée moderne de progrès, laquelle se fondait sur un rapport polémique avec le passé et toute idée de tradition, s'associe avec l'horizontalisme relativiste pour substituer la consommation à la transmission.

Pratiquer la musique dans les écoles de la République

Bien entendu, l'enseignement de la musique à l'École n'a pas commencé au XX^e siècle. Précisons aussi, même si la chose est évidente, que l'École n'a jamais été le lieu unique de l'enseignement de la musique. Heureusement d'ailleurs! Sous l'Ancien Régime, celui-ci s'appuyait essentiellement sur les maîtrises, supprimées à la Révolution, qui pouvaient dispenser aussi une formation générale. La Révolution et l'Empire remplacent les maîtrises par les Conservatoires, institution que les différents régimes du XIX^e siècle développeront. La Ville de Paris bénéficie, de son côté, à partir de 1819 d'un corps spécifique d'enseignants recrutés et payés par la capitale. Parallèlement, ce même siècle voit le développement d'écoles privées comme l'École Niedermeyer et plus tard la Schola Cantorum ou encore de mouvements tels le mouvement orphéonique dont le rôle pédagogique est loin d'avoir été négligeable. Ces différentes institutions et initiatives ne doivent pas faire oublier le mode d'enseignement qui est peut-être le plus important de tous à ce moment-là, celui des leçons particulières. Chopin, Liszt, Franck, Debussy y consacreront beaucoup de leur temps.

Ce n'est que sous la III^e République que l'enseignement de la musique à l'École prend véritablement son essor, et ce plus spécifiquement à l'école primaire. L'École primaire, laïque, obligatoire et gratuite va favoriser l'idée d'un enseignement musical de masse qui doit s'adresser à tous. Mais est-ce véritablement la musique que l'on veut enseigner? Comme le montre Michèle Alten, la musique, à ce moment là, est essentiellement « une forme d'auxiliaire de la morale et se réduit à la mémorisation

6. Alten, p. 4.

7. Alten, p. 4.

8. Il est probable que, dans cette subordination de l'École à quelque chose d'extérieur à elle-même, l'idéologie républicaine, et somme toute le politique, où le social (*faire de l'égalité, transformer la société*) surdétermine le monde de la pensée, réside sans doute ce qui va faire qu'au XX^e siècle l'École va être dans l'incapacité de se cadrer sur ses objectifs de transmission (mettre à disposition sans préjugés le patrimoine de l'Humanité) pour se prendre les pieds dans le tapis du changement social et du traitement des inégalités par l'École, cela finalement au bénéfice de la caste des enseignants...

9. Alten, p. 4-5.

10. Alten p. 5

de chants édifiants»⁶. Dans la contribution qu'il donne aux *Rapports sur l'enseignement du chant dans les Écoles primaires* publiés en 1881 par le Ministère de l'Instruction publique, Bourgault-Ducoudray recommande de ne pas «marchander le temps consacré à la musique car elle seule peut produire cet esprit de cohésion qui fait à la fois la vigueur et le bien-être moral d'un pays»⁷. L'essentiel, plus que de donner une culture artistique ou d'initier au langage complexe de la musique, est de former des républicains⁸. Pour ce faire, «il préconise de faire chanter aux enfants des hymnes en l'honneur des grands hommes, qui peuvent être les grands serviteurs de l'humanité tels Socrate, Galilée ou Gutenberg ou les grands serviteurs de la Patrie tels Vercingétorix, Roland ou Jeanne d'Arc»⁹. Les *Chants populaires pour les Écoles* avec paroles de Maurice Bouchor publiés en 1893 offrent un panorama des thèmes moraux et civiques exaltés à ce moment là par l'École de la République: d'abord le travail à travers l'évocation de l'élève studieux (*Le chant des écoliers français*), consciencieux dans ce que sera l'exercice de son futur métier (*Le joyeux menuisier*) ou encore dans sa participation aux travaux des champs (*Le semeur*), ensuite la Patrie associée au culte des valeurs nationales et Républicaines (*Salut, Drapeau*).

Comme le remarque encore Michèle Alten, ces thèmes «cachent mal» une «grande pauvreté»¹⁰ des activités proprement musicales. Ainsi, une enquête nationale de 1888, citée toujours par Michèle Alten, sur la dépense moyenne par élève pour livres et papeteries dans les écoles primaires élémentaires fait apparaître que seules deux écoles sur 70, les réponses de l'enquête portant sur onze académies différentes, possèdent un livre de musique en classe de cours supérieur. De même, le décret du 29 janvier 1890 sur le matériel obligatoire d'enseignement dans les classes ignore tout simplement la musique. Enfin, une des rares évocations de la musique dans les dix-huit congrès d'instituteurs qui se tiennent entre 1881 et 1897, rares puisqu'elles ne sont que deux, évocation significative puisqu'elle demande que la leçon de chant devienne facultative compte tenu de l'ampleur des programmes, montre bien la position marginale de la musique dans l'enseignement. D'autres propos, comme ceux de Tiersot, auxquels nous avons déjà fait allusion déplorent le faible résultat musical obtenu et ce qui ressort du panorama général de la musique à l'École durant la III^e République est une sorte de cercle vicieux créé par la mise en relation négative de

trois éléments: une discipline d'une haute technicité, une formation insuffisante tant du côté des enseignants que des élèves et un cruel manque de temps lié à des programmes ambitieux conduisant à parer au plus pressé en privilégiant les disciplines plus centrales comme les mathématiques ou le français...

Il nous reste pourtant de cette période un ouvrage qui nous révèle ce qu'aurait pu être, dans un monde idéal, les manuels étant plus souvent le reflet d'un monde idéal pavé de bonnes intentions que de la réalité, un enseignement musical de bonne qualité. Le *Livre de musique*¹¹ de Claude Augé, puisque c'est de lui qu'il s'agit, date de 1916. Rappelons que Claude Augé, gendre de Pierre Larousse, instituteur lui-même à la base, a été le maître d'œuvre du *Dictionnaire*. Le *Livre de musique* est, avec le fameux *Cours de grammaire* et le *Cabinet de l'instituteur*, le seul ouvrage qu'il ait rédigé personnellement, le *Cours concentrique d'histoire de France* ayant été rédigé avec Maxime Petit. Le *Livre de musique* n'est pas explicitement conçu en vue de la classe puisque ni la page de couverture, ni la Préface ne mentionnent la destination de la classe ou un degré du cursus scolaire, mais toute sa logique et celle de l'auteur semblent indiquer que l'auteur a voulu proposer quelque chose d'efficace et d'adapté à la classe, en prenant pour modèle les ouvrages scolaires d'autres disciplines telles que l'histoire ou la grammaire. «Après une étude minutieuse des principaux livres de musique publiés jusqu'à ce jour, – écrit Claude Augé dans sa Préface –, il nous a paru qu'entre les traités trop savants, inaccessibles aux jeunes intelligences, et les cours trop élémentaires, qui ne répondent pas à ce qu'on attend d'eux, il y avait place pour un livre contenant tout ce qu'il faut savoir, rien de plus, et pouvant conduire le débutant, par une marche graduée et sûre, du principe à l'application, de la théorie à la pratique»¹². Il ajoute dans cette même Préface: «Il ne sera pas déplacé de faire remarquer que, pour la première fois, nous appliquons à un livre de musique, les procédés d'illustration réservés d'ordinaire aux autres ouvrages d'enseignement».

L'étude comparative de cet ouvrage avec d'un côté ceux de l'enseignement musical spécialisé qui lui sont contemporains comme le *Solfège des Solfèges* ou la fameuse *Théorie de la musique* de Dannhauser mais aussi ceux écrits par des figures de l'enseignement spécialisé à destination de l'École comme Alfred Lavignac (*Manuel de chant scolaire*) et ceux

11. Claude Augé, *Le livre de musique*, Paris, Larousse, 1927, 88^e édition.

12. Claude Augé, *Le livre de musique*, p.3.

de l'enseignement général comme tout simplement le *Cours de grammaire* et le *Cours concentrique d'histoire* de Claude Augé restant à faire et dépassant le cadre de cette contribution, nous nous contenterons de remarquer que Claude Augé innove profondément en adaptant à la musique et à destination des «jeunes intelligences» les méthodes de l'enseignement général primaire qu'il maîtrisait parfaitement et dont il avait pu évaluer l'efficacité sur ces mêmes «jeunes intelligences». À ce titre, Le *Livre de Musique* de Claude Augé apparaît comme étant le symétrique inversé du *Manuel de chant scolaire* de Lavignac dans la mesure où il adapte à la musique et à son enseignement la démarche de l'enseignement général primaire qui était la sienne dans ses deux cours alors que Lavignac, professeur au Conservatoire, adapte de son côté à l'univers de l'École primaire et de l'enseignement général la démarche de l'enseignement spécialisé qui est profondément la sienne. Il est possible d'ailleurs que ce soit pour ne pas entrer en conflit avec Lavignac et Dannhauser, rappelons que Dannhauser était Inspecteur principal de l'enseignement du chant dans les Écoles communales de la Ville de Paris, Chevalier de la Légion d'Honneur et Officier de l'Instruction Publique, que Claude Augé, tout en mettant le doigt subtilement dans sa Préface sur les carences des ouvrages existants, se refuse en même temps à proposer explicitement le sien à destination des écoles primaires.

Le manuel de Claude Augé est divisé en deux parties d'inégales longueurs. La première, intitulée «solfège et théorie», est consacrée à l'apprentissage du langage musical et constitue la majeure partie du livre : 104 pages sur 175. Elle se subdivise elle-même en deux parties. La première, «notions préliminaires», donne l'essentiel des notions théoriques, la deuxième, «solfège gradué», est constituée d'exercices fondés sur une progression solfégique classique (tonalités de plus en plus chargées, intervalles et rythmes de plus en plus complexes) illustrée par des chansons. La deuxième partie du livre, «répertoire», se divise en quatre sous-parties : exercices variés (pourvu de titres pittoresques), chansonnettes, morceaux choisis des Musiciens célèbres accompagnés de 84 portraits et biographies, chœurs à deux voix égales puis trois voix, ces derniers étant précédés d'une initiation à la lecture de la clef de fa. Comme on peut le constater, l'enseignement est exclusivement vocal, même si les exercices variés peuvent être solfiés ou éventuellement joués par un instrument monodique. La connais-

sance du répertoire tient une part réduite (pages 135 à 152 soit 17 pages sur un livre de 175 pages) et de surcroît est constituée elle aussi de musique vocale c'est-à-dire de thèmes célèbres d'opéras allant de Lulli (*Armide*) à Flotow (*Martha*), l'essentiel des airs choisis se situant plutôt entre les années 1780-1820. Les 84 vignettes et biographies de compositeurs, français pour la majorité, s'étendent de Lulli à Debussy. L'enseignement est donc adapté au cadre de la classe et est axé sur une connaissance du langage musical qui passe par la pratique vocale. Le contenu moralisateur et civique, largement majoritaire par rapport à l'accès aux œuvres du répertoire, montre clairement ce que la République demande à la musique : contribuer à créer un émotionnel citoyen, structurer les habitus, les cadres et les représentations d'un comportement moral permettant au sujet de vivre dans une société démocratique laïque. En même temps sont mises en évidence les difficultés tout simplement pratiques auxquelles est confrontée cette même République quand il s'agit de faire accéder une collectivité aux grandes œuvres du répertoire. Comment entrer réellement en contact avec les œuvres quand on ne peut pas aller au théâtre et à l'opéra, quand on ne peut ni jouer, ni écouter en classe, sauf cas exceptionnel, le répertoire de musique de chambre ? Le répertoire liturgique et religieux est lui aussi totalement absent du répertoire sauf le chœur célèbre du *Judas Macchabée* de Haendel « See the conqu'ring hero comes » mais qui est susceptible d'une lecture tout à fait laïque notamment en raison de ses paroles françaises « Chantons victoire » de connotations plutôt guerrières. Laïcité oblige ?

Enseigner la musique à l'heure des médias

Long playing et radio

La véritable révolution dans l'enseignement musical au XX^e siècle n'a pas été pédagogique mais technologique. D'une certaine manière, au moins jusqu'aux années 80, c'est la pédagogie qui a suivi la technologie et non l'inverse. Cette révolution est évidemment celle du Long Playing qui, associée au développement de la radio, donne un autre sens à la partie culture dans la mesure où elle ouvre vers l'accès direct aux œuvres, ce que les conditions pratiques de l'enseignement sous la

13. Précisons que la radio scolaire ne date pas de l'après guerre mais a été une initiative de Jean Zay en 1937 après un premier essai dès 1933. Utilisant au départ l'émetteur de la Tour Eiffel, elle avait une diffusion très réduite et c'est en revanche après la 2^e guerre mondiale que nous la voyons se développer véritablement.

14. Le manuel sur lequel nous nous appuyons est le M. Fleurant-C. et Y. Voirpy, *La musique par les textes, classe de 4^e* (1^{er} cycle des CES et CEG), Paris, Lemoine, 1975.

15. Le manuel sur lequel nous nous appuyons est le J. M. Déhan et J. Grindel, *Cantilège 3-z, Solfège vocal et instrumental à l'usage des classes de 4^e des Lycées, CES, CEG, CET et des Ecoles Normales*, 3^e édition revue et corrigée, Paris, Magnard, 1979.

III^e République ne permettaient pas ou très peu. L'entrée dans le *monde de l'art* par le choc émotionnel préconisé par Malraux, mais aussi l'accès à une culture construite concrètement sur une connaissance personnelle des œuvres et organisée rationnellement selon une logique de progression historique par exemple, devient possible. Bien entendu, le disque n'aura pas été le seul support dans cette petite révolution culturelle qui aura fait de la génération née entre 1930 et 1950 une véritable génération musicienne pourvue d'une solide culture. La radio¹³, les JMF auront été des outils essentiels dans ce mouvement de démocratisation de la culture savante en direction des classes montantes de l'après guerre et du baby-boom.

Si l'enseignement musical dans les années d'après guerre reste encore proche de celui de la période précédente, donc de la III^e République, la période qui commence à partir des années 60 peut se décrire comme étant un lent processus de sortie du modèle républicain-rationaliste-vertical qui jusqu'à présent avait sous-tendu l'École au profit d'un modèle individualiste-intuitionniste-horizontale. Cette sortie se partage en trois périodes distinctes (années 60-80, 80-2000, après 2000) définies par un ensemble de réactions-réponses à l'environnement technologique et médiatique en évolution de la deuxième moitié du XX^e siècle, évolution passablement compliquée après 1968 par les aléas de la réflexion pédagogique.

Les années 60-80 : la généralisation progressive de l'enseignement instrumental

Les années 60-80 voient la généralisation progressive de l'enseignement instrumental dans le cadre de la classe mais plutôt en collège, l'enseignement primaire restant axé sur le chant. Sous l'influence de personnalités telles Marcel Corneloup, sous l'influence aussi des méthodes actives, se généralise l'idée que « enseigner la musique en classe ce n'est pas *passer des disques* mais faire participer les élèves ». La conséquence sera, entre 1970 et 1975, la généralisation de la flûte à bec ou du carillon comme médium privilégié de l'apprentissage du langage musical. Les manuels scolaires de l'époque comme *La musique par les textes* de Fleurant et Voirpy¹⁴ ou les *Cantilèges*, de Dehan et Grindel¹⁵ sont révélateurs de cette évolution de l'enseignement qui appuie la partie culture sur le

contact direct avec les œuvres par le moyen de l'écoute de disques et la partie solfège et langage sur la pratique instrumentale, majoritairement de la flûte à bec, le chant se trouvant dans une sorte de position finalement instable inclinant aussi bien du côté du solfège que du côté du répertoire. Une chose est certaine, l'enseignement de cette époque, on le voit à travers les tables des matières de *La musique par les textes* ou du *Cantilège*, tente de concilier la position du mélomane et du musicien, celle du dilettante éclairé qui écoute et celle du musicien praticien qui, sur scène, produit la musique. Ainsi, *La musique par les textes* sera construit en trois parties : 1^{re} partie dite « lecture et pratique de textes musicaux » qui sont solfiés et joués, les auteurs prévoyant de faire jouer ces phrases solfiées et éventuellement des parties complémentaires ou des contre-chants par des élèves plus avancés avec leurs propre instrument, 2^e dite « pratique du chant » comportant une subdivision en deux sections, folklore de tous les pays et musique de tous les temps, de Mozart à Jean Ferrat¹⁶ pour le manuel de 3^e, et enfin une 3^e partie dite « éléments pour une meilleure compréhension de la musique » beaucoup plus historique faite d'écoutes actives et guidées à partir d'éléments fondamentaux de style et d'histoire intégrant les questions de langage et d'organologie et des biographies résumées de grands compositeurs allant de Gluck à Messiaen.

De son côté, le *Cantilège*, classe de 4^e, se divise en deux parties : une première de chansons classées suivant une progression vocale et solfégique, une deuxième faite des textes d'auteurs choisis pour illustrer d'abord l'évolution de la musique vocale aux XVII^e et XVIII^e siècles, tous chantables en classe, ensuite l'évolution de la musique instrumentale aux XVII^e et XVIII^e siècles, tous jouables à la flûte à bec. Entre ces deux parties, une section centrale, théorie musicale et notions complémentaires, donne les connaissances théoriques de base. Sur le plan pédagogique, les deux révolutions conjuguées du disque et de la pratique instrumentale, réelles pourtant, ne remettent pourtant pas fondamentalement en cause l'héritage de la III^e République tel qu'il est synthétisé dans l'architecture du *Livre de musique* de Claude Augé. La matrice reste la même. La partie solfégique au lieu d'être vocale devient instrumentale et la partie culture s'élargit de toutes les possibilités offertes par l'écoute, conséquence de la révolution du microsillon. Une chose est certaine, la richesse et la variété des compétences sollicitées, le niveau technique

16. On remarquera dans cet éclectisme mettant Mozart et Jean Ferrat dans la même famille le début d'une forme de relativisme.

17. On trouvera un exemple de cet idéal pédagogique dont bien entendu il ne s'agira pas de nier le bien-fondé, il est tout de même préférable de ne pas s'ennuyer à l'école, dans <https://contrib.educnet.education.fr/musique-attente/infos/ensart/domaines/musique> mais aussi dans le *Musicollège* cité ci-dessous p. 3 (« Et par-dessus tout, on fait de la musique en donnant aux élèves la possibilité de s'y épanouir ») et dans bien des textes officiels à partir des années 1990.

élevé implicitement demandé dans les différentes activités, aussi bien celle du langage que de l'écoute, associe la volonté d'un enseignement de masse de qualité à la nécessité d'un corps enseignant très bien formé, véritablement spécialisé.

Les années 80-2000 : gérer la culture de masse et la force de séduction des médias

Les années 80 sont celles où l'institution scolaire va devoir gérer l'expansion sans précédent de la *culture jeune*. Celle-ci, fortement coupée du monde des adultes, est en même temps sur le plan économique un segment de marché aussi autonome que fructueux. Progressivement construite durant les années 60 avec des phénomènes tels que *Salut les copains*, les *Beatles* etc., elle devient un véritable phénomène de société autour des années 70 avec l'onde de choc de 68, la culture rock, puis après 80 le phénomène des radios libres etc. L'extension vers les collèges et lycées de l'enseignement de masse rencontre la culture de masse de la révolution des médias. C'est aussi le moment où achève de se structurer le stéréotype de l'ado enfermé dans sa chambre qui gratouille un peu de guitare en écoutant Skyrock. Dans ce contexte, l'institution scolaire tente un compromis fondé sur le souci du plaire et le « allons à la rencontre des jeunes ». Constatant que l'intellectualisation devient de plus en plus difficile et que les classes deviennent de plus en plus mouvementées, il devient impératif pour l'enseignant de contrôler le mouvement tout en séduisant une classe composée d'élèves mis en situation d'activité permanente. Il s'agit de mettre l'élève et surtout son envie de mouvement en résidence surveillée tout en le captant, un peu comme le ferait une télévision ou une radio mais sans en avoir les moyens, le charisme horizontalisant tentant de compenser une autorité et une verticalité à la légitimité de plus en plus incertaines. Le droit au bonheur, l'utopie d'une classe qui verrait subitement les pavés de ses carrelages *Pailleron* de salles de bain transformés en une plage où l'on pourrait enfin jouer sans entraves, investissent le cours de musique sous la forme du « plaisir musical partagé¹⁷ ».

Le défi de cette période aura été de faire fonctionner ensemble la généralisation de la flûte à bec tout juste institutionnalisée à la fin des années 70 avec les rythmes de salsa et les refrains de Goldman, conséquence

du raz de marée des médias de masse dans un contexte de segmentage des cultures aussi bien sur le plan des générations que des milieux sociaux. Les différents *Musicollège* sont emblématiques de cette période à laquelle ils s'identifient véritablement. Le propre du *Musicollège*¹⁸ est d'avoir maintenu une progression solide et rigoureuse des acquisitions du langage musical dans une parfaite et très intelligente continuité de la 6^e à la 3^e. L'accent est porté sur la pratique. Incontestablement, le musicien praticien a supplanté le mélomane. Sur le plan des apprentissages, l'élève actif est mis au centre avec un parti pris inductif. C'est en faisant la musique et en la pratiquant qu'on acquiert les notions abstraites systématiquement mises en position de secondarité par rapport au vécu à l'intérieur de la classe et à la manipulation pratique. Le prix à payer de l'adaptation au contexte ambiant est le choix d'un relativisme total sur le plan du répertoire, Mozart étant mis sur le même plan que le dernier tube à la mode. Si l'on se repositionne maintenant par rapport au manuel de Claude Augé, on constate toutefois beaucoup plus un glissement, certes significatif, qu'une véritable révolution copernicienne. Le langage musical s'acquiert toujours sous la forme d'une progression rigoureuse via maintenant le médium de la flûte à bec, l'activité d'écoute est maintenue, nonobstant le relativisme culturel et l'éclectisme totalement assumés par les auteurs. Enfin, en ce qui concerne le chant, le répertoire de variété de masse remplace le folklore sans pour autant que l'activité de chant au sein du cours soit remise en cause. La maquette reste stable même si le contenu a passablement muté. On le constate sans peine, tout est fait, dans ce compromis *radical* avec l'environnement, pour éviter en définitive de brouiller le processus de construction présentiste du bonheur à l'école.

On élude ce qui peut fâcher, briser une forme d'unanimité sociale, en escamotant notamment le choc entre culture savante et culture médiatique de masse, ce au moyen d'une entrée privilégiée par des acquis solfégiques dont l'abstraction et la relative neutralité en matière de connotation culturelle permettent d'éviter tout ce qui pourrait s'avérer porteur d'élitisme. L'enjeu est, pour l'École, d'éviter le conflit avec l'environnement, mais aussi avec l'élève, par l'effacement de la dissonance produite par l'irruption de la culture savante et du passé dans l'univers quotidien, dissonance productrice de distance, de distance critique tout simplement, et d'abstraction qui pourrait s'avérer traumatisante pour

18. Le manuel sur lequel nous nous appuyons est J.P. Blaise, Y. Audard, D. André, *Objectif 4^e*, Collection Musicollège, Fondettes, Van de Velde, 1998.

19. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid53325/mene1019677a.html> presentation

20. http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/4/programme_musique_general_33214.pdf

21. http://www.ac-orleans-tours.fr/musique/progression_annuelle_college.htm

22. Alasdair MacIntyre, *Après la vertu*, Paris, PUF-Quadrige, 2/2006, p. 3-5.

23. http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/4/programme_musique_general_33214.pdf

l'élève et potentiellement génératrice de violence réactionnelle. Le cahier des charges implicite est d'offrir une *continuité de bonheur* entre la société de consommation de masse et la classe. Mais, rappelons-le encore, dans le maintien d'une architecture qui reste celle de l'héritage Républicain légué par un Claude Augé.

Les années 2000...

Les années 2000 représentent une véritable rupture avec ce qui avait été pratiqué jusqu'à présent. En 2001, la réforme des programmes de lycée¹⁹ et en 2008 celle des programmes du collège²⁰ ont fait entrer l'enseignement de la musique à l'École dans une logique nouvelle. Au niveau du collège, la flûte est abandonnée avec les programmes de 2008 tout comme l'apprentissage rationnel et progressif du langage musical, cela au profit de la seule pratique vocale. Les éléments de langage sont sollicités en fonction des besoins mais ne font plus l'objet d'un apprentissage progressif et raisonné. La lecture reste *ad libitum* en fonction des circonstances et des besoins. La partie écoute du cours, même si elle se voit renforcée, reste délibérément ancrée dans le thématique et l'éclectisme relativiste²¹. L'horizon implicite de ces programmes est fondamentalement celui d'une quotidienneté non directionnelle non planifiée abordée dans une logique empirique, quotidienneté étant entendu comme un type de rapport à l'environnement non programmé, sinueux, tissé de la successivité des événements et des sensations telles qu'elles se présentent à nous dans la vie courante. Bref, nous sommes plus proches de la logique non programmée, bricolée, des *Valseuses* que de l'échéancier rationnel et planifié des tâches de l'ingénieur. Par la mobilisation de domaines transversaux (la voix, le timbre et l'espace, la dynamique, le temps et le rythme, le successif et le simultané, la forme et les styles), il s'agit de constituer une phénoménologie du sonore quotidien tel qu'il se présente à nous et tel que nous le percevons dans un parcours frappé d'impressions et de sensations successives anarchiques non-programmées, cela sans prérequis et dans une démarche générale de connaissance empirisante et nominalisante (écouter-nommer-comprendre) pourvue d'une boucle de rétroaction qui la transforme en une sorte de cercle herméneutique de type écouter-nommer-comprendre-écouter. Toute forme de progression logique est abandonnée au profit d'un éclectisme qui balaye

un champ et/ou fait des zooms de type sondage sur des parties de connaissances. L'élève se retrouve dans la position innocente et vierge d'un Bon sauvage qui arriverait par hasard dans une ville comme New-York et se retrouverait dans l'obligation de tenter de mettre de l'ordre (comprendre?) dans le chaos de ses impressions (écouter?) à l'aide d'un listing préprogrammé de mots (nommer?). Un peu comme dans l'univers chaotique qui ouvre *Après la vertu* de MacIntyre²², la complexité et l'incohérence vertigineuse des notions qui constituent les tableaux proposés par le Ministère dans les programmes de collège de 2008²³ donne l'impression d'une juxtaposition d'objets trouvés issus de systèmes de pensée qui dans le passé étaient cohérents (on pensera à tout le lexique issu de l'analyse musicale par exemple) mais qui aujourd'hui ne font plus véritablement sens, car on ne voit pas bien les liens unissant les différents éléments du système et ni très bien à quelle réalité renvoie la terminologie employée.

À cet empirisme s'ajoute un deuxième, d'ailleurs plus sollicité au niveau du lycée qu'au niveau du collège, qui est celui de l'élève créateur. Poursuivant la logique de l'élève au centre de ses propres apprentissages, les programmes valorisent dans le cadre de la pratique artistique la figure de l'élève créateur, sorte de figure spontanéiste qui associe une subjectivité décomplexée et libérée des contraintes à commencer par celles qui étaient traditionnellement celles du métier de musicien maîtrisant un savoir faire d'une haute technicité. Nous sommes ici au cœur du débat esthétique issu des avant-gardes, entre expression spontanée et métier, et que nous avons évoqué dans la première partie de cette contribution. L'école ne fait ici que se couler dans la figure souveraine de l'artiste contemporain, lui-même figure emblématique d'une forme de subjectivité typiquement moderne.

Ce qui est sans doute en jeu ici, plus profondément, est la place de l'antériorité dans la construction du sujet et dans l'élaboration des représentations que la société se donne d'elle-même à elle-même, notamment lorsqu'elle se met en projet. L'école, bien entendu, ne reste pas étrangère à cette tendance lourde de la modernité qui est d'effacer la pesanteur et la contrainte de l'antériorité. Pour cette raison, il est probable que le type de conception de l'enseignement fondé sur l'utopie de la conscience vierge et qui apparaît à partir des années

22. Alasdair MacIntyre, *Après la vertu*, Paris, PUF-Quadrige, 2/2006, p. 3-5.

23. http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/4/programme_musique_general_33214.pdf

24. « Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. (...) Ainsi, ne vous voyant point attentif à le contrarier, ne se défiant point de vous, n'ayant rien à vous cacher, il ne vous trompera point, il ne vous mentira point ; il se montrera tel qu'il est sans crainte ; vous pourrez l'étudier tout à votre aise, et disposer tout autour de lui les leçons que vous voulez lui donner, sans qu'il pense jamais en recevoir aucune. » Jean-Jacques Rousseau, *L'Émile*, Paris, Gallimard-Folio, p. 198-1999.

25. Philippe Meirieu, *Apprendre oui... mais comment*, Paris, ESF, 1987.

2000 entretienne une certaine proximité avec la ruse pédagogique du chapitre II de l'*Émile*²⁴ qu'on retrouve plus près de nous sous la forme de la situation-problème²⁵ chère à Philippe Meirieu par exemple. En le mettant dans une situation où il est amené à trouver lui-même ses propres outils de résolution dans la tâche qui lui est imposée, en propre résoudre le problème posé par la situation, l'exercice met l'*apprenant* dans les conditions quasi irréelles de l'idéal libéral et moderne de l'absence de préjugés et de prérequis. Le but de l'exercice est, à bon droit, d'empêcher que l'utilisation mécanique de la *recette* s'en vienne stériliser et limiter la créativité, s'en vienne brouiller l'invention de la solution optimale. Indépendamment du fait qu'on pourra toujours objecter que l'obligation de devoir tout réinventer en permanence peut être une perte de temps et que le prérequis n'est pas forcément stérilisant ou limitatif de l'imagination et peut au contraire la stimuler en suggérant des combinaisons nouvelles issues de l'ancien, l'exercice de la situation-problème devient lui-même... problématique quand il se trouve associé à un contexte institutionnel hiérarchique ou a pour cadre une relation de gestion de groupe ou interpersonnelle asymétrique tout simplement parce que, privant momentanément l'*apprenant* de ses outils par une table-rase de ses acquis, de ses habitudes et de ses prérequis, il le met dans une situation de très grande vulnérabilité, comme désarmé, en face de *ce qui est au-dessus*, bref en face du Pouvoir.

Dans la mesure où la relation maître-élève demeure, dans la mesure aussi où la structure hiérarchique de la machine scolaire reste intacte, la violence de l'exercice fait basculer l'acte pédagogique du côté du renforcement de la construction du pouvoir sur autrui, du renforcement de la violence institutionnelle alors que par ailleurs il prétend créer les conditions optimales de l'épanouissement de la créativité individuelle. L'exercice ne combinerait-il pas le relativisme issu du libéralisme, relativisme qui s'accompagne du refus de toute forme de prérequis, de toute règle, de toute tradition héritée, de toute prescription autoritaire, avec le processus de construction d'un *sujet-dirigé* vulnérable à toute forme de dispositif de contrôle politique issu, lui, plutôt du processus de table rase violente et de refondation dirigiste du totalitarisme ? La table rase de toute tradition et le refus de toute forme d'antériorité à l'individu qui sont le propre à la fois du libéra-

lisme poussé à son terme et à la fois des régimes totalitaires modernes issus du marxisme se trouve alors, par une singulière ruse, dans la position de créer les conditions optimales de fonctionnement de l'asymétrie, de la violence institutionnelle et de la machinerie bureaucratique, au profit d'une forme de dirigisme ayant intérêt à avoir en face de lui un sujet en situation optimale de vulnérabilité aussi bien vis-à-vis du pouvoir politique que des séductions de la société mercantile...

*

La confrontation entre cette brève histoire de l'enseignement de la musique à l'École et la plongée dans les eaux troubles de ma propre expérience d'enseignant me conduisent à quelques remarques. J'ai commencé à enseigner en 1986 et dès mon année de CPR on m'a interdit d'enseigner la culture. La culture ne pourrait qu'ennuyer des élèves qui devaient avant tout pratiquer la musique. J'ai pu constater d'emblée un affaiblissement du souci de transmission au profit d'un engluement dans le moment présent, cela dans une logique de redéfinition du métier d'enseignant devenu un gestionnaire du relativisme subjectif. Ce présentisme s'est accompagné d'une injonction d'amnésie fondatrice. Sortant de cinq années d'études en musicologie, le premier mot de mon IPR de l'époque a été dès la première séance : « oubliez tout ce qu'on vous a appris ». Cette table rase libératrice n'a pas pour autant eu pour conséquence, en même temps que la verticalité de l'École républicaine s'horizontalisait en lieu de vie et que l'autorité tendait à opérer une mutation vers le charisme, un assouplissement de la grosse machine bureaucratique de l'Éducation Nationale et du contrôle social et institutionnel qu'elle maintient en permanence sur les acteurs du système. Bien au contraire... Le « oubliez tout ce que vous avez appris » prononcé donc par mon IPR de l'époque lors de ma première réunion de stage de CPR n'avait pour but que d'opérer un changement de tutelle, l'esclave changeait de maître en même temps qu'il quittait le monde du savoir pour celui de la pédagogie comme si les deux étaient irréconciliables. Tout cela m'a bien plus semblé relever d'une mise en position de fragilité du jeune débutant que j'étais, sortant du CAPES et de l'Agrégation, au profit de la construction de la posture autoritaire d'un supérieur hiérarchique que véritablement d'une injonction refondatrice, productrice de nouveau, et libératrice.

Dans le même processus et selon la même logique, l'injonction de réussite, qui est quand même le propre de la pédagogie, sanctionnée institutionnellement par des inspections qui disent ce qu'est une pédagogie réussie et ratée, associée en même temps au caractère délibérément flou et abscons du cahier des charges imposé par la MÉTHODE pédagogue renforce la toute puissance de l'institution face à un acteur-exécutant de plus en plus obligé d'agir sans bien comprendre la logique de ce qu'on lui demande. Sommes-nous encore dans l'univers de la décision responsable et éclairée ou ne flirtons-nous pas avec une forme de manipulation dont l'enjeu est de mettre l'acteur dans une position de totale vulnérabilité vis-à-vis de sa hiérarchie ? On le voit par exemple avec l'exercice si prisé de la *situation-problème* que nous avons évoqué tout à l'heure. Dans tous les cas, l'assujetti est perdant puisque le caractère confus de l'injonction donne toute latitude à l'assujettisseur de dire à l'assujetti : « Vous n'avez pas compris, vous faites mal donc je vous sanctionne et si je ne vous sanctionne pas c'est que je suis magnanime, je vous aime bien, nous sommes du même bord politiquement, nous appartenons à la même communauté... ».

Ce qui semble essentiel, à l'examen des petits faits qui ont tissé mon histoire d'enseignant, est finalement que le maintien de la structure bureaucratique importe plus que la production de sens, pire que la production du non-sens est ce qui permet à la bureaucratie de fonctionner et de durer. Quel crédit accorder en effet à une institution qui est capable d'imposer par la violence une chose et son contraire, comme on l'a vu par exemple avec l'enseignement de la flûte à bec, qui se réforme tous les deux ans depuis trente ans ? Bref, qui est capable de se déjuger à ce point.

Ainsi que l'a montré Michel Foucault, l'enjeu, sous prétexte de sortir l'enseignant de la routine, de le désaliéner, est en réalité de l'assujettir par un ensemble de dispositifs de contrôle aux caprices de sa hiérarchie, de le priver, au nom des élèves, d'esprit critique et de liberté tout cela pour sauvegarder l'essentiel c'est-à-dire la survie d'une machine bureaucratique, hiérarchique, qui a gardé de son contexte d'origine, à la fois militant et structuré par la *discipline* bourgeoise, en même temps violemment conflictuel de ses années d'origine une propension à l'enrôlement, au dogmatisme, à l'intolérance et à l'esprit partisan, une

propension à surveiller les consciences et à punir, une aptitude certaine à construire de l'unanimité en fabriquant des complots et des ennemis bref une très grande difficulté à inventer autre chose qu'une culture du contrôle des individus et de la peur de la Liberté. De tels modes de fonctionnement et un tel désenchantement vis-à-vis de l'institution conduisent nécessairement à une réaction de sauvegarde qui est, à la manière de ce qui s'est fait toujours dans les univers qui combinent à des degrés divers « idéologie et terreur »²⁶, un recentrement sur l'Humain.

En définitive, c'est une prise de conscience de la priorité de la relation enseignant-élève et du fait que les enseignants et les élèves, acteurs responsables de leur propre relation doivent en répondre en priorité à eux-mêmes et non à l'institution, qui permet de remettre les pendules à l'heure et par là-même de redonner à cette relation la créativité libre dont elle a besoin tout en l'ancrant dans le réel.

26. Hannah Arendt, *Les origines du totalitarisme*, dans *Les Origines du totalitarisme*, Eichmann à Jérusalem, éditions établies sous la direction de Pierre Bouretz, Paris, Gallimard-Quarto, 2002, p. 813-838. On s'attachera d'ailleurs dans un des chapitres essentiels de ce livre non moins essentiel, paru pour sa première édition dès 1948 puis en 1972 au Seuil, au § page 817 consacré à ce qu'elle appelle la *loi de mouvement* qui, en quelque sorte, sert de carburant à la relation entre la production de l'idéologie et la construction de la terreur bureaucratique. Comme elle l'écrit : « Dans l'interprétation totalitaire, toutes les lois sont devenues des lois de mouvement. Que les nazis parlent des lois de la Nature ou que les Bolcheviks parlent de celles de l'Histoire, ni la Nature ni l'Histoire ne sont plus la source de l'autorité qui donne stabilité aux actions des mortels ; elles sont elles-mêmes des mouvements. » (p. 817)

Nathalie Bulle est chercheur au CNRS au Groupe d'Étude des Méthodes de l'Analyse Sociologique de la Sorbonne (GEMASS). Elle enseigne la sociologie de l'éducation à Paris-IV. Elle s'est intéressée tout particulièrement aux évolutions des systèmes éducatifs et de la pensée pédagogique en Occident. Elle a publié un ouvrage qui synthétise l'ensemble de ses recherches à ce sujet, *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*.

Les raisons épistémologiques et psychologiques de l'enseignement des disciplines

Mon objectif, en évoquant les raisons épistémologiques et psychologiques de l'enseignement des disciplines restera modeste, tant je ne pourrai qu'effleurer un aussi vaste sujet. Cependant les idées pédagogiques qui participent de la formation culturelle et intellectuelle d'un homme supposé participer à une société dite de la connaissance s'appuient sur des prémisses épistémologiques dont la pertinence peut être discutée très simplement. Ces présupposés, qui engagent toute pensée en éducation,¹ rarement explicités et confrontés, ne sont pas de simples spéculations. Ils sont reflétés directement par les programmes d'enseignement. Comme l'écrit un psychologue russe de l'éducation², en indiquant la structure des connaissances à maîtriser et les méthodes pour coordonner ces connaissances, un programme d'enseignement projette le type de pensée que l'élève est supposé développer lors de sa formation scolaire. Aussi, la définition des programmes s'appuie sur des préconditions épistémologiques et des préconditions psychologiques, étroitement imbriquées.

Un discours mondialisé de l'éducation se diffuse qui incite à l'abandon des apprentissages académiques ou théoriques, et à la redéfinition des objectifs éducatifs autour du développement de compétences et de savoirs génériques. On observe, à ce sujet dans les débats actuels comme dans la littérature, une disjonction entre formation de l'esprit

1. Ce n'est pas un des moindres mérites de Durkheim que de l'avoir montré Cf. Durkheim, E. *L'évolution pédagogique en France* (Paris: PUF), [1938] 1990.
2. Davydov, V.V., *Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems in the Structuring of School Curricula*, Soviet Studies in Mathematics Education Volume 2. Translated by Joan Teller (Reston: National Council of Teachers of Mathematics), [1972] 1990.

3. La mise en valeur des compétences dans les politiques scolaires s'appuie sur des a priori politico-moraux. Comme le remarque un sociologue britannique, les cultures sont toujours spécialisées, mais les compétences ne sont spécifiques à aucune culture. Donc les compétences sont supposées hors de la portée et des contraintes des relations de pouvoir et de leurs inégalités relatives. Les compétences sont supposées intrinsèquement créatives. Elles sont acquises de manière tacite, informelle, au cours des interactions. Ce sont des accomplissements pratiques. Il y a, non nécessairement intrinsèque au concept de compétence, mais associé à lui, un antagonisme envers les procédures et les institutions formelles et explicites (Bernstein B., *The structuring of pedagogic discourse*, London, Routledge, 1990:147).

4. Perrin, A. « L'histoire des idées et la didactique : deux dangers pour l'enseignement philosophique », *Les temps modernes*, n° 590, 1996. Consultable sur : <http://philos.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/histoiredidact.htm>

et transmission des savoirs. La notion de compétence désigne désormais le type de dispositions que l'école se donne pour but de développer : elle leur confère une finalité instrumentale et sépare le développement intellectuel de l'apprentissage des disciplines. Cette réorientation des missions de l'institution est présentée comme la condition nécessaire de l'adaptabilité, de l'efficacité et de l'ouverture sociale et culturelle des esprits³. Les domaines du curriculum qui passent pour représenter une rationalité abstraite, tous les sujets que l'on a coutume de qualifier d'académiques, tendent à être associés à des processus éducatifs passifs, conformistes, suspectés d'être inutiles à ceux qui n'en feront pas un domaine de spécialisation.

Tout se passe comme si les savoirs étaient assimilés à de simples contenus de pensée voués à l'obsolescence ou essentiellement à la pratique savante et que l'effort pédagogique devait être concentré sur les formes transdisciplinaires de la pensée, celles qui sont indépendantes des connaissances développées dans des domaines particuliers. Le développement intellectuel général est, dans ce cadre, pensé indépendamment, voire contre, les apprentissages dits théoriques.

Ainsi l'apprentissage des mathématiques comme structures a-t-il, dans nombre de pays subissant l'influence du progressisme pédagogique, disparu du cursus scolaire obligatoire, les élèves n'étant alors plus exercés, faute d'une maîtrise des savoirs conceptuels, à la pratique des démonstrations. Je choisirai ici l'exemple de la philosophie en me référant aux commentaires d'André Perrin⁴, à ce sujet. Une orientation que l'on peut qualifier de « didactique » a été discutée il y a quelques années. Cette approche didactique associe le « philosophe » à un triple processus de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation, et s'efforce de promouvoir toutes sortes d'exercices censés développer la capacité à philosopher ainsi entendue. L'un d'entre eux, l'induction guidée par contrastes, consiste par exemple à donner aux élèves une liste de questions du type : Y a-t-il des usages légitimes de la violence ? Pourquoi le TGV va-t-il plus vite que le train corail ? L'art est-il utile ? Peut-on donner son sang une fois par semaine sans être affaibli ? Et à leur demander de distinguer les questions philosophiques des questions non philosophiques, espérant leur faire former ainsi le concept de la philosophie... « Le risque est,

écrit Perrin, alors grand de voir les textes philosophiques, arrachés à tout contexte, ravalés au rang de simples supports d'opérations mentales, réduits à des outils indifférents si ce n'est étrangers à l'activité qu'ils permettent d'exercer, simples moyens interchangeables de faire acquérir des « compétences » ». À l'orientation didactique Perrin oppose l'orientation historique en philosophie, un enseignement qui se réduirait à la transmission de contenus empruntés à l'histoire de la philosophie autour de questions telles que « Qu'est-ce que le nominalisme ? », « Qu'est-ce que l'empirisme ? », « Qu'est-ce que la cosmologie grecque ? ». L'opposition de l'orientation didactique à l'orientation historique, deux aberrations pédagogiques où se trouvent dissociées des idées de forme et de contenu de la pensée, est au cœur du problème posé par les logiques des savoirs disciplinaires. La seconde option a un avantage certain sur la première : elle « instruit », c'est à dire qu'elle fournit des outils pour penser. Mais la séparation entre le développement des capacités de la pensée et l'apprentissage des savoirs, dès lors représentés comme simples ressources sans partie prenante dans le développement, apparaît une raison fondamentale de l'effacement progressif de l'apprentissage des disciplines dans l'enseignement général, tout particulièrement pendant la période obligatoire de la scolarité.

Je me propose de discuter dans ce qui suit les idées qui sous-tendent ces transformations de la pensée pédagogique contemporaine à partir de l'éclairage qu'en offre l'épistémologie. J'évoquerai la conception naturaliste du développement intellectuel, son inspiration biologique et son héritage empiriste, qui sous-tendent la séparation artificielle entre forme et contenu de la pensée, telle qu'elle apparaît ici. J'évoquerai par ailleurs les approches majeures de l'épistémologie moderne, cohérentes avec des travaux particulièrement importants en psychologie du développement, qui s'inscrivent en faux contre une telle séparation. Ces approches renvoient à une conception de la rationalité qui engage de manière décisive les apprentissages théoriques, à travers le rôle de l'école, dans le développement intellectuel – j'opposerai à cet égard dans la suite les apprentissages empiriques, qui s'appuient sur une psychologie de l'expérience, associée au modèle biologique d'évolution, aux apprentissages théoriques, qui reposent sur des formes explicites de transmission et sont structurés par les savoirs qui expressément constituent les disciplines⁵.

5. Cf. Davydov, *op. cit.*

6. Cf. par exemple à ce sujet N. Bulle, « Modèles d'humanité et modes de formation intellectuelle », *skhole.fr*, et N. Bulle, « Les humanités face à la lutte pour la vie et à l'évolutionnisme social », in R. Vignest, J.-N. Lorenti (ed), *Enseigner les Humanités*, Paris, Éditions Kimé, 2010.

7. Kimball, B. A., *Liberal versus Useful Education: Reconsidering the Contrast and Its Lineage*, *Teachers College Record*, 87, 1986, p. 575-587.

8. Cf. N. Bulle, *L'école et son double*, Paris, Hermann, 2009, rééd. 2010.

9. C'est ainsi que Dewey identifie « le premier postulat d'une théorie naturaliste de la logique » cf. Dewey J. (1938), *Logic: The Theory of Enquiry*, E. New York: Henry Holt and Company, p. 81.

Premier point

Il ne sera pas développé ici⁶ l'image de l'élève traditionnel subissant l'enseignement des disciplines dans une posture de réception passive est étrangère aux principes qui dominaient l'idée d'une éducation libérale. Corrélativement, la mise en valeur de l'activité de l'élève, dans le contexte des sociétés démocratiques modernes, n'est pas propre aux idées progressistes. Ce sont des représentations spécifiques du développement intellectuel qui donnent un sens particulier à la notion d'activité, comme à celle d'utilité qui lui est liée. Ainsi, l'éducation dite libérale, tout comme l'éducation progressiste, sollicite l'activité de l'élève – par opposition à une stricte transmission de « contenus » d'enseignement, inspirée par exemple de l'empirisme classique, ou à l'inculcation de comportements, inspirée du behaviorisme – mais tandis que l'éducation libérale associe très généralement l'activité à une mobilisation intellectuelle particulière, l'éducation progressiste la suspend aux intérêts pratiques, développés par interaction de l'organisme avec son environnement. Il est significatif que la question de l'utilité (si l'on ne la conçoit pas en termes étroits comme recherche du profit) soit devenue une question importante au regard de l'idée d'éducation libérale seulement après l'empirisme de John Locke. L'empirisme, en vertu du rôle qu'il donnait à l'expérience sensorielle dans la formation de la pensée, mettait en cause le dualisme corps-esprit. Plus tard, les controverses à propos de l'éducation pratique ont été interprétées sur la base de ce dualisme par un auteur aussi influent que John Dewey⁷.

Deuxième point

Ce sont les doctrines évolutionnistes qui, au 19^e siècle, ont inspiré une psychologie du développement intellectuel appuyée sur la tradition empiriste⁸. Les théories du développement d'inspiration naturaliste se caractérisent par le postulat d'une continuité des activités et des formes inférieures (moins complexes) et supérieures (plus complexes)⁹. Elles sont amenées à dissocier « forme » et « contenu » de la pensée en schématisant le développement intellectuel par une complexification croissante des idées simples vers les niveaux d'abstraction supérieurs. Cette image du développement fait appel à l'origine à l'idée d'un ajustement des re-

lations internes dans l'esprit aux relations externes dans l'environnement – à un processus supposé aller du concret vers l'abstrait, du particulier vers le général, appuyé sur les structures cognitives déjà élaborées. Elle débouche sur l'importance, pour un enseignement signifiant et formateur, de la référence à l'expérience de l'élève et de son investissement propre dans la construction de ses savoirs. Les enseignements théoriques – développés suivant la logique des disciplines – paraissent, dans ce cadre interprétatif, renvoyer à des apprentissages mécaniques, fondés sur le par cœur. L'importance prise par ces conceptions appuyées sur le modèle biologique d'évolution et l'épistémologie empiriste associée remonte aux écrits du philosophe anglais Herbert Spencer. Spencer en tire les conséquences pédagogiques suivant lesquelles l'enfant doit devenir « son propre instituteur » :

Les vérités relatives au nombre, à la forme, aux rapports de position, ont toutes été tirées des objets matériels, et les présenter à l'enfant au point de vue concret, c'est les lui laisser apprendre comme l'espèce les a apprises. On verra peut-être bientôt qu'il est impossible qu'il les apprenne autrement; car si on les lui fait répéter comme abstractions, les abstractions n'ont de sens pour lui que lorsqu'il a découvert qu'elles sont simplement l'énoncé de ce qu'il discerne intuitivement [...]. En matière d'éducation, il faut encourager de toutes ses forces le développement spontané. Il faudrait que l'enfant fût conduit à faire lui-même les recherches, à tirer lui-même les conséquences de ses découvertes. Il faudrait lui dire le moins possible, et lui faire trouver le plus possible [...]. Les personnes qui ont été élevées sous la discipline ordinaire des écoles, et qui ont emporté l'idée que l'éducation ne peut se faire autrement, regarderont comme impossible de faire d'un enfant son propre instituteur. Si elles veulent seulement réfléchir que la connaissance fondamentale, importante, des objets qui l'entourent est acquise par le petit enfant sans le secours de personne; si elles se souviennent qu'il apprend seul sa langue maternelle¹⁰...

La complexité de l'impact sur la pensée de l'éducation de ces cadres intellectuels au 19^e siècle peut être illustrée par un exemple : la référence faite par l'historien de la pédagogie, Gabriel Compayré à l'ouvrage du philosophe écossais Alexander Bain, *La Science de l'Éducation*, publié en 1879. Bain, écrit Compayré, reproche aux humanités

10. H. Spencer, *Education: Intellectual, Moral and Physical*, New York, D. Appleton, 1860, trad. *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Paris, Felix Alcan, 1897 (chap.2).

11. Cf. Green, C. D. « Darwinian Theory, Functionalism, and the First American Psychological Revolution » *American Psychologist*, 2009, p. 75-82.
12. J. J. Rousseau (1762), *Emile ou de l'éducation*, p. 207.
13. C'est par une réflexion épistémologique sur l'origine de ces catégories, *a priori* et nécessaires comme le défendait William Whewell en suivant Kant, ou induites de l'expérience comme le défendait John Stuart Mill, en suivant la tradition empiriste, que Spencer était parvenu à l'hypothèse fondamentale des *Principles of Psychology*, celle d'un kantianisme évolutionnaire.
14. Vygotski, L., *Pensée et langage* (Paris : SNEDIT, 1997, [1934], p. 326 ; Vygotsky L. « Thinking and concept formation in adolescence » in R. Veer, J. Valsiner, *The Vygotski Reader*, Oxford, Blackwell, 1994, [1931] : « Quand on parle du contenu du processus de pensée et des changements qu'il subit, on a à l'esprit une quantité conditionnée socialement, variable historiquement, qui repose sur le processus de développement culturel ; mais quand on discute des formes de pensée et de leur dynamique, en raison de malentendus venant de la psychologie traditionnelle, on pense

de « donner à l'esprit l'habitude de la servitude ». « Par quel singulier revirement de pensée, les études libérales par excellence peuvent-elles être représentées comme une école de servitude intellectuelle ? ». Or Compayré répond à cette question en se référant à l'empirisme lockien, ainsi qu'à certaines prémisses d'une psychologie inspirée par le naturalisme. Les erreurs de pédagogie pratique, qui se révèlent ici proviennent, d'après lui, d'erreurs théoriques sur la nature humaine. Pour Bain, comme pour Locke :

Il n'y a pas, à proprement parler, de forces intellectuelles indépendantes des faits qui se succèdent dans la conscience, par suite [...] la mémoire ou l'imagination n'est qu'un mot, elle n'est rien en dehors des souvenirs ou des images qui se gravent successivement dans l'esprit. Pour M. Bain comme pour Locke, la meilleure éducation est celle qui juxtapose des connaissances dans l'esprit, qui y accumule des faits [...] Ce qui pousse encore les vues théoriques de M. Bain, c'est qu'il n'accorde aucune indépendance, aucune vie propre à l'esprit, et que, pour lui, derrière les faits de conscience se dressent, sans aucun intermédiaire, les organes cérébraux [...] De là une réduction, un amoindrissement inévitable de la portée de l'éducation. Il n'y a plus qu'à laisser faire la nature et à remplir le vase qu'elle se charge elle-même de construire.

On voit ici clairement, à travers l'interprétation de Compayré, les savoirs se trouver réduits au statut de contenus de pensée et la pensée elle-même, dans son aspect formel, en être séparée et renvoyée à un processus relativement indépendant de développement. Le progressisme pédagogique a, à cet égard, constitué moins une réaction contre l'empirisme qu'un développement de ce dernier pour considérer le rôle actif de l'esprit dans l'appréhension des données de l'expérience. La psychologie de nature fonctionnaliste¹¹ qui l'a inspiré dès l'origine posait l'activité comme la condition sine qua non de l'adaptation de l'espèce, et la suspendait aux intérêts pratiques et instinctuels. Le modèle biologique d'évolution la conduisait également à dissocier forme et contenus de pensée. Ces idées expliquent le rejet progressiste des formes explicites de transmission et des apprentissages théoriques supposés participer d'un stade dépassé, pré démocratique, de l'histoire humaine, associé aux modes autoritaires de socialisation.

« Vous donnez la science, à la bonne heure ; moi je m'occupe de l'instrument propre à l'acquérir¹² » écrivait déjà Rousseau. Cette séparation apparaît de manière marquée chez Piaget qui a consacré une partie importante de ses travaux à l'analyse du développement chez l'enfant des catégories générales de la pensée, l'espace, le temps, la causalité etc.¹³ Il est significatif, souligne le psychologue russe Lev Vygotsky¹⁴, que Piaget n'évalue pas le niveau de développement de la pensée enfantine à partir de ce que l'enfant sait et est capable d'assimiler, mais par la manière dont il pense dans un domaine où il n'a pas de connaissances. Aussi Vygotsky constate que l'œuvre de Piaget est l'expression extrême de l'intérêt porté à la structure de la pensée elle-même¹⁵.

La théorie du développement intellectuel de Vygotsky s'appuie, contrairement aux modèles naturalistes, sur l'idée d'une rupture du mode de développement des fonctions mentales supérieures, fondées sur l'acquisition d'outils de pensée développés culturellement, par rapport aux fonctions mentales inférieures. Les premières sont issues d'une évolution plus récente du psychisme humain, qui ne serait pas simplement dérivable de l'évolution plus ancienne des secondes. L'évolution biologique, conçue comme un développement continu des formes élémentaires de la pensée vers ses formes élaborées, manque le rôle joué par les outils de pensée construits socialement, les connaissances transmises par l'éducation formelle, et les exercices associés, sur la compréhension et les potentialités intellectuelles d'une part, sur le développement cognitif, d'autre part.

Sur ce second point, précisons seulement que Vygotsky attribue aux apprentissages théoriques un effet de discipline formelle, donc un effet sur le développement des aptitudes générales du sujet. La théorie vygotkienne donne à certains égards une légitimité scientifique à une doctrine ancienne à laquelle il était fait appel pour justifier des enseignements sans lien avec des applications pratiques évidentes. Aussi les apprentissages théoriques ne sont pas eux-mêmes étrangers à l'idée d'un exercice plus ou moins général de la pensée, mais réclamant les cadres structurés de l'enseignement de disciplines particulièrement adaptées à cet effet. Vygotsky précise à ce sujet que chaque discipline entretient une relation propre avec le développement¹⁶.

d'habitude soit à des fonctions psychiques métaphysiquement inertes, soit à des formes d'activité engendrées organiquement, conditionnées biologiquement ».

15. Vygotski, L., 1934, *op. cit.*, p. 406.
16. « Chaque discipline entretient une relation propre avec le développement de l'enfant, relation variable d'un stade à l'autre du développement. Cela nous conduit à un réexamen du problème de la discipline formelle, c'est-à-dire de la signification de chaque discipline particulière du point de vue du développement global. » Vygotsky, L. S. [1930-1933] (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press, p. 91.

17. Northrop, F.S.C.
The Logic of the Sciences and the Humanities, New York: The MacMillan Company, 1947.

18. *Op. cit.*, 1934.

Troisième point

À la théorie de la signification développée par l'épistémologie traditionnelle, que l'on peut caractériser comme représentationnelle, s'opposent les conceptions de l'épistémologie moderne qui mettent en jeu des modèles du monde à travers la construction de systèmes conceptuels. Faisons une parenthèse épistémologique.

Considérons que la pensée se développe sur un continuum qui va du raisonnement naturel au raisonnement formel, suivant la nature des objets de pensée. À une extrémité de ce continuum, les concepts spontanés ou empiriques (ce que l'épistémologue Filmer Northrop¹⁷ nomme concepts par intuition) sont développés en référence aux données immédiates de l'expérience. La pensée n'est, à cette extrémité du continuum, pas consciente, mais intuitive, ou encore spontanée. Elle évolue en manipulant des notions dont le sens pour le sujet est indissociable de leur référence à l'expérience du monde sensible. Parcourons ce continuum en se déplaçant vers le deuxième pôle. La pensée opère des généralisations qui induisent des formes de hiérarchie entre les concepts sur lesquels elle s'appuie. Elle devient consciente car la différenciation entre concepts définis et concepts situés à un niveau supérieur permet de manipuler les concepts spécifiques. Tant que les concepts en jeu constituent de simples abstractions du monde sensible, la pensée est de nature représentationnelle. Cette pensée, lorsqu'elle évoque par exemple la couleur bleue opère une abstraction simple à partir de son expérience immédiate du monde.

En passant d'une extrémité à l'autre du continuum, les concepts s'organisent, se hiérarchisent et les systèmes qui les structurent tendent à se fermer. Les concepts ne réfèrent plus directement aux éléments du monde extérieur : ce sont des construits théoriques. Ils sont définis par leurs relations à un ensemble d'autres concepts. Le fait central, écrit Vygotsky¹⁸, qui détermine la différence de nature entre concepts quotidiens et concepts scientifiques, est l'absence ou l'existence d'un système. Avec le système deviennent possibles les rapports de concepts à concepts, les rapports des concepts aux objets médiatisés par leurs rapports avec les autres concepts.

Le psychologue et épistémologue russe Vasily Davydov ajoute une précision importante. Un concept théorique, par opposition à un concept empirique, ne renvoie pas aux traits qui sont communs à tous les objets particuliers qui constituent une classe. Les concepts théoriques ont leur propre domaine d'application, distinct de celui des concepts empiriques. Ils s'appliquent non aux éléments du monde, mais aux *interconnexions entre les éléments du monde*, qui ne peuvent être appréhendées qu'à travers un système conceptuel. Sans un tel système, les phénomènes ne peuvent être qu'objets d'observations empiriques. À travers les systèmes conceptuels, la pensée s'applique bien à la réalité, à des éléments du monde observable, mais s'intéresse à leurs interconnexions dans un certain ensemble et en relation avec lui. Or ces relations ne peuvent être observées directement par les sens, puisqu'elles ne figurent pas dans une forme indépendante définie des éléments du monde extérieur. Ces relations internes entre les éléments du réel ne peuvent qu'être médiatisées par l'intermédiaire de systèmes théoriques¹⁹. Davydov fait référence, par opposition à la logique formelle traditionnelle, à la logique dialectique et, plus généralement, à la pensée dialectique, avec ses propres méthodes de généralisation et de formation des concepts, pensée qui préside selon lui à la formation des concepts théoriques.

On peut se référer, pour illustrer ces idées, à quelques réflexions de l'épistémologue Henry Margenau²⁰. L'impossibilité d'établir une relation nécessaire entre faits de l'expérience a été bien mise en évidence par David Hume. Le « Si A, alors B » ne peut pas se rapporter au monde de l'expérience, car la causalité n'est pas une propriété des données. La causalité est une relation entre construits, et plus particulièrement entre états d'un système théorique. On déduit de l'observation que tous les hommes sont mortels. Mais en réalité notre certitude de la mortalité de tous les hommes ne se fonde pas seulement sur l'observation, mais sur des construits théoriques élémentaires qui la corroborent. En réalité on signifie quelque chose de plus. On introduit des éléments implicites concernant le processus de vieillissement qui rendent la mort inévitable. Cette inévitabilité réfère à des construits théoriques que l'on a en main. Ce sont ces construits qui nous permettent d'établir des relations causales certaines. Ces relations ne réfèrent pas directement au monde phénoménal, mais sont vraies concernant le système théorique construit²¹. La pensée devient explicative en permettant un passage des éléments de

19. Davydov, V. V. ,
 « Types of Generalization in Instruction: Logical and Psychological Problems in the Structuring of School Curricula », *Soviet Studies in Mathematics Education*, Volume 2. Translated by Joan Teller (Reston: National Council of Teachers of Mathematics), 1990, [1972], p. 118.

20. Margenau, H.,
The nature of physical reality. A philosophy of modern physics, New York, McGraw-Hill Book Company, 1950.

21. C'est pourquoi, en l'occurrence, Popper propose la logique déductive comme solution pour le problème de Hume, toutes les lois ou théories étant tenues pour hypothétiques ou conjecturales (K. Popper, *La connaissance objective*, Paris, Champs [1972], 1991).

22. Margenau rend compte du recours de toute démarche explicative à un système théorique par la distinction entre causes partielles et cause totale. Dans le langage courant on a tendance à utiliser le concept de cause en invoquant des causes partielles. Par exemple la pneumonie (état C) est la cause de la mort (état B) de telle personne. Aucun lien systématique ne lie la maladie à la mort. Le lien logique est en réalité le suivant ici : Si (Non C) alors (Non B), si telle personne n'avait pas contracté une pneumonie, elle ne serait pas morte. Aucune affirmation ne met en jeu une séquence invariable de la forme « Si A, alors B ». Le principe de causalité affirme qu'un état donné est invariablement suivi, dans le temps par un autre état spécifique. Une telle séquence supposerait que l'on puisse exhumier la somme totale des événements pertinents précédant l'ensemble donné d'événements représenté par l'état B. Autrement dit, le principe de causalité nécessite, pour être applicable, des systèmes complètement clos et finis. De tels systèmes n'existent pas dans la nature.

23. Notons à ce sujet la critique de Frege de la tradition philosophique qui, depuis Aristote, avait défini la vérité comme un accord ou

l'expérience immédiate vers la construction de concepts scientifiques. D'où un deuxième sens de l'induction qui désigne une forme de passage du domaine de l'expérience vers celui des construits théoriques. En ce sens l'induction n'est plus essentiellement empirique. Autrement dit on ne peut plus, avec les développements de l'épistémologie moderne, distinguer de manière absolue des jugements a posteriori, induits de l'expérience, et des jugements a priori, préliminaires à l'expérience ou indépendants d'elle.

Or, là se situe une fracture avec l'empirisme traditionnel. La pensée causale ne s'appuie pas uniquement sur l'expérience. Elle ne peut s'exercer en toute logique que sur des systèmes fermés. Les systèmes sur lesquels l'analyse logique peut être développée sont donc nécessairement des constructions intellectuelles, autrement dit des modèles dont les éléments ne réfèrent pas directement au monde extérieur. Leurs éléments ne dénotent pas, comme c'est le cas des concepts empiriques, leur relation à la réalité met en jeu ce que l'épistémologue Filmer Northrop appelle des corrélations épistémiques. Ces corrélations sont épistémiques parce qu'elles mettent en relation des éléments de nature différente²², ceux qui participent du monde naturel ouvert et ceux qui participent d'espaces conceptuels²³. La pensée théorique n'implique à cet égard aucun contraste entre les concepts comme forme et quelque chose d'autre comme matière ou contenu.

Des éclaircissements sont apportés à cet égard par Davydov²⁴ qui, en se référant aux programmes et manuels scolaires proposés en Union Soviétique alors en 1972, montre qu'ils s'enracinent dans une théorie empirique de la pensée qui remonte aux idées de Locke et de ses continuateurs. L'idée centrale en est précisément que tout contenu d'un concept peut ultimement être réduit à des données sensorielles et à la recherche des corrélats sensoriels appropriés de tout attribut abstrait. Par conséquent, l'essence de ce qu'il nomme la théorie empirique de la pensée n'est pas l'idée que la sensation soit reconnue comme la source unique de la cognition – cette thèse étant à la base de tout matérialisme – mais renvoie à la thèse que dans la transition de la sensation à la pensée, seuls la forme subjective et le mode d'expression des données brutes changent et non leur contenu. La théorie empirique de la pensée, reconnaît une séquence « Homme.

Description des choses » mais non une séquence « Homme. Choses. Modèles théoriques des connections entre les choses »²⁵.

Northrop explique que l'épistémologie de la science occidentale met en corrélation deux épistémologies : un réalisme critique ou logique avec ses modes indirects de vérification, ses objets et relations scientifiques pour lesquels *être n'est pas être perçu* et ses universaux « objectifs » ; et un existentialisme ou empirisme radical avec ses modes directs de vérification, ses relations et entités particulières uniques pour lesquelles *être c'est être perçu* et ses universaux nominalistes. Il définit son approche épistémologique d'empirisme radical en corrélation épistémique avec un réalisme logique. Le terme de « réalisme » renvoie à une réalité construite, celle des systèmes plus ou moins fermés qui définissent dès lors un monde commun. L'empirisme radical renvoie en particulier à certaines versions de la philosophie du pragmatisme, définie ainsi par James, philosophie intégrée par Northrop à une vision plus ample de l'activité rationnelle.

Dewey, comme James, a rejeté l'héritage des théories sensualistes britanniques et de la psychologie associationniste, pour penser le rôle médiateur de l'esprit dans l'appréhension des données de l'expérience, dans la construction de la réalité. Qui plus est, Dewey a bien vu que la connaissance scientifique était fondée sur des construits théoriques dont la validité ne pouvait être que testée indirectement par la démarche expérimentale. Et pourtant ses écrits ont contribué à opposer, dans l'esprit des acteurs de l'éducation, pensée théorique et – ces idées étant associées – intérêt, activité, et développement intellectuels. Ce malentendu est dû, à notre avis, à la psychologie fonctionnaliste (associée au modèle biologique d'évolution) qui inspirait sa conception du développement intellectuel et ne pouvait rendre raison à ses idées sur le rôle des construits théoriques dans l'enquête intellectuelle. Ce qui nous apparaît comme un problème interne de sa pensée, lié à ses évolutions propres, est éclairé par le commentaire de Northrop²⁶, suivant lequel la moindre erreur de Dewey n'était pas assez faible pour empêcher que ses adeptes dans les départements d'éducation ne retiennent uniquement les suggestions erronées de ses écrits et passent à côté de ses vues justes, mais moins bien articulées. Ce que ces derniers ont retenu n'est pas sa thèse juste suivant laquelle théorie et problèmes théoriques sont aussi

une adéquation de la pensée au réel. Pour Frege, définir ainsi la vérité c'est nous demander si la représentation que nous avons d'un objet correspond bien à cet objet. Or, pour que cette correspondance soit parfaite, il faut que les termes soient de même nature.

24. *Op. cit.*, 1972.

25. *Op. cit.*, 1972, p.40.

26. Northrop, F.S.C. [1946], *The Meeting of East and West. An Inquiry Concerning World Understanding*, First Collier Books Edition, 1966, p.151-152.

27. Pour Dewey, on ne peut connaître l'individu totalement sans appréhender le principe dont il ressort et inversement un tel principe ne peut être saisi que par l'observation de la multitude des situations différentes où il agit. La connaissance tend pour lui vers une identité des contenus entre ce qu'il identifie comme concept et ce qu'il identifie comme percept (Devey, J., « How do concepts arise from percepts? », *Public School Journal*, II, 1891, p. 128-130).

28. « If what have been said is true, it is evident that there is but one genuine way to lead the mind of the pupil from percept to concept: to present, from the first, the percept in its origin and growth, in its proper relations. It is not necessary that the rationale of the process should be explicitly pointed out or the child made to give reasons for everything. On the contrary, prematurely fixing conscious attention upon the relations may be the very means of preventing their being grasped. But let the object, as it were, done over and over again; let the relations in it be used; let the mind act in accordance with the principle involved; and sure ground is laid for the conscious apprehension of the concept later. The teacher's work is here largely confined

nécessaires à l'enquête scientifique que l'observation et la méthode expérimentale – la théorie étant seulement indirectement confirmée par l'expérience – mais l'idée fausse suivant laquelle l'expérimentation et l'appel à ce qui se passe en pratique, sans principes théoriques directeurs, sont les seules choses importantes dans la science et dans la vie.

Le point nodal des thèses de Dewey, qui sollicite le glissement interprétatif en question, est l'opposition qui traverse ses écrits - un faux dualisme semblable à ceux qu'il avait coutume de combattre - entre la fixité du savoir établi et le savoir en acte, où une nature essentiellement contextuelle est attachée à ce dernier. La pensée pour le pragmatiste est un instrument pour l'action ; les idées sont des outils pour organiser l'expérience et permettre au sujet d'atteindre ses fins. L'esprit, selon Dewey, induit des relations, forme des hypothèses et les oppose à l'expérience, suivant un processus d'ajustement mutuel, d'interaction organique, dont la théorie de l'évolution offre le modèle. Les concepts sont de purs verbalismes dénués de toute signification à moins d'avoir un rôle fonctionnel ou actif – i.e. d'être appréhendés à travers l'activité supposée les constituer²⁷. Dewey déduit de ses vues des principes pédagogiques suivant lesquels il n'y a qu'un moyen véritable de mener l'élève de ce qu'il nomme percept au concept : lui présenter tout d'abord le percept sous sa forme originale et son processus de croissance. Dewey préconise de ne pas expliciter les relations qui sous-tendent un tel processus en donnant à l'enfant des raisons pour tout, ce qui empêcherait la saisie authentique de ces relations. Il s'agit au contraire, pour préparer le terrain d'une appréhension consciente ultérieure, de laisser l'enfant interagir avec l'objet encore et encore. Le travail du professeur se confine à l'objectif de permettre à l'enfant de développer dans son esprit l'idée à connaître sous forme si purifiée que l'esprit de l'enfant doit passer par le processus constructif impliqué dans le concept²⁸. Cette conception fonctionnelle du rôle du savoir tend à saper tout intérêt pour la construction progressive des savoirs théoriques et le développement des aptitudes associées sur la base d'enseignements explicites et d'exercices formels.

Or, les concepts théoriques ont une signification et une existence indépendantes d'un sujet percevant – et agissant – idée qui a conduit en l'occurrence Popper à défendre l'existence d'un monde 3, aux côtés

du monde physique et du monde des expériences conscientes. Aussi l'appréhension d'un problème dans ce cadre passe par la compréhension des systèmes conceptuels – développés de manière relativement autonome – à partir desquels il est défini. Comme le souligne Northrop²⁹. Dewey a beau mettre l'accent sur l'idée de situation problème dans la genèse d'hypothèses théoriques, l'enquête intellectuelle est une procédure tout à fait différente de l'acte d'imagination qui propose une hypothèse pour résoudre le problème après qu'il a été pleinement analysé. On ne voit pas en l'occurrence ce qui est susceptible de venir à l'esprit de l'analyste suivant l'optique méthodologique préconisée par Dewey, excepté des hypothèses traditionnelles.

Quatrième point

La pensée théorique, qui s'appuie sur la manipulation de construits dont le sens s'enracine dans les rapports qu'ils entretiennent les uns avec les autres, est inférentielle et non pas représentationnelle. Ce qui prime au niveau de la pensée non intuitive d'un objet est le système d'inférences à partir duquel l'objet est appréhendé. Jan Derry³⁰ évoque à ce sujet les liens entre la psychologie de Vygotsky et les travaux de Robert Brandom. L'intérêt des travaux de Brandom pour la question du développement intellectuel est limité, mais important. Il concerne son analyse de la signification au sein des espaces conceptuels, et plus spécifiquement du rôle inférentiel des contenus conceptuels. Ces contenus conceptuels, précisons-le, sont élaborés des niveaux les plus concrets ou empiriques aux niveaux les plus abstraits ou théoriques. Le fait que l'homme perçoive un feu comme feu signifie que, par opposition à la machine, il a un concept du feu comme partie d'un système de concepts. Selon l'analyse inférentialiste du contenu conceptuel, le contenu de chaque concept est articulé par ses relations inférentielles à d'autres concepts. Autrement dit, pour maîtriser un concept quelconque, on doit maîtriser de nombreux concepts : la compréhension de la signification est possible seulement par l'appréhension d'autres concepts.

Brandom est pragmatiste au sens où, comme par exemple James et Dewey, il interprète les contenus conceptuels en termes de pratiques

in getting the idea to be known to the child's mind in such purified form that the child's mind must go through that constructive process which is involved in the concept.» (Dewey 1891)

29. *Op. cit.*, p. 18-25.

30. Derry J., « Abstract rationality in education : From Vygotsky to Brandom », *Studies in Philosophy and Education*, 27, 1, p. 49-62.

31. Brandom, R., *Articulating Reasons. An Introduction to Inferentialism*, Boston, Harvard University Press, 2000.

32. Piaget, J., *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1992, [1967]. L'expérience ne donne, d'une manière générale pas raison à ce sujet à Piaget. Si des « structures cognitives » générales ou des « opérations cognitives » sont acquises de manière quasi-endogène et seulement influencées par l'expérience, on devrait observer des modèles définis d'aptitudes cognitives, des premières années de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Si, d'un autre côté, les opérations cognitives en question dépendent de la formation de structures organisées de concepts spécifiques, on peut s'attendre à observer une grande variabilité des performances individuelles, aussi bien entre individus d'un même âge que pour un même individu entre différents sujets. Or un enfant de six ou huit ans peut faire preuve de pensée abstraite pourvu qu'il ait acquis de manière adéquate les concepts « secondaires » dont il a besoin. Comme tout apprentissage dépend dans une certaine mesure du temps, la plupart des enfants ne peuvent

consistant à faire usage de concepts. Mais il se distingue du pragmatisme classique par son rationalisme à propos des significations : la compréhension des exposés explicites est chez lui inséparable de la maîtrise des connexions inférentielles en jeu. Il observe que, tout en résistant au paradigme sémantique représentationnel, James et Dewey ne lui ont substitué aucun autre paradigme assez structurellement riche et défini : leur approche de l'usage des concepts fut en règle générale assimilationniste³¹.

Derry remarque que l'absence de tout caractère inférentiel des concepts dans la pédagogie piagétienne et l'influence de cette absence sur le constructivisme, a entraîné l'idée que l'individu peut de lui-même, dans un environnement suffisamment riche, créer son propre savoir.

Piaget suspend en réalité le mode de pensée théorique à l'activité logico-mathématique. Une logique formelle devient selon lui possible avec le développement des structures logico-mathématiques susceptibles de s'appliquer à n'importe quel contenu³². C'est pourquoi Piaget construit son étude de la pensée en excluant les processus de l'apprentissage scolaire. Piaget observe que l'abstraction très caractéristique de la pensée logico-mathématique diffère de l'abstraction simple ou aristotélicienne, qu'il identifie comme abstraction empirique. Dans le cas de l'abstraction logico-mathématique, l'abstraction consiste en une prise de conscience d'une structure donnée par la projection sur un second plan, par exemple celui de la pensée par opposition à l'action pratique, celui de la systématisation abstraite par rapport à la pensée concrète (comme l'algèbre par rapport à l'arithmétique) et en l'intégration de ces éléments dans une nouvelle structure qui est « construite ». Ce processus de reconstruction qui permet l'intégration d'une structure opératoire d'étape ou de niveau antérieur en une structure plus riche de niveau supérieur est ce que Piaget nomme abstraction réfléchissante. Ce processus *sui generis* que représente l'abstraction réfléchissante serait motivé de manière interne par un mouvement d'équilibre qui oblige le sujet à élever qualitativement le niveau de compréhension de ses instruments de connaissance³³.

Le réductionnisme logico-mathématique de Piaget n'est pas tenable. Le divorce entre contenu et opérations de la pensée – leur caractère formel étant rendu absolu – n'est possible qu'au niveau des concepts

empiriques³⁴. Au niveau des concepts théoriques, les opérations de pensée sont inextricablement liées à l'organisation du système des concepts sur lequel elles portent. Le sens auquel le concept renvoie est la constellation particulière des inférences dans lesquelles il est impliqué qui lient le concept aux autres concepts.

L'accent mis par Vygotsky sur le caractère systématique des concepts scientifiques l'a rendu suspect de privilégier une rationalité abstraite, pensée comme problématique pour l'enseignement aujourd'hui. Mais, ce à quoi Vygotsky se réfère en matière d'enseignement n'est pas le système abstrait qu'il dépeint – c'est à dire le système structuré des concepts théoriques qui constituent un domaine disciplinaire donné – mais une approche pédagogique qui donne la priorité à l'inférence sur la référence, et cette priorité entraîne que la saisie d'un concept suppose une appréhension des inférences implicites qui sous-tendent son utilisation³⁵ ; elle suppose une exhumation explicite des raisons qui étayent ses liens à d'autres concepts.

Précisons que les apprentissages théoriques, qui participent de la construction progressive chez l'élève de structures conceptuelles, s'appuient sur des savoirs qui restent eux-mêmes en partie implicites et dont la cohérence exige une grande maîtrise de son domaine par le professeur, devant être progressivement explicités par l'enseignement.

C'est cette dimension normative, historico-culturelle, qui rend compte de la spécificité de la psychologie de Vygotsky qui, paradoxalement, inspire aussi les courants socioconstructivistes de la pédagogie contemporaine. Dans le socioconstructivisme, centré sur la construction collective des normes, les modalités de développement de la pensée théorique, fondées expressément chez Vygotsky sur une asymétrie entre celui qui transmet et organise l'apprentissage et celui qui apprend, disparaissent.

Cinquième et dernier point

Le développement des capacités de la pensée inférentielle s'appuie sur des enseignements dont la logique est nécessairement celle des

pas s'engager dans des raisonnements abstraits généraux avant l'âge de onze ou douze ans et, de même, les adultes ne peuvent pas développer de raisonnements abstraits dans les sujets où ils manquent des concepts secondaires adéquats. Cf. Novak J.D., *A Theory of Education, Ithaca and London*, Cornell University Press, 1977, p. 122.

33. On retrouve, dans le processus décrit par Piaget, le processus de fermeture des systèmes sur lesquels s'applique la pensée logique. Les structures logico-mathématiques, remarque Piaget [1967] (1992:292), ne sont pas innées car alors elles perdraient leur caractère nécessaire, les caractères innés étant différenciés suivant l'héritage biologique des espèces. Par ailleurs les enfants ne reconnaissent pas, affirme-t-il, tout de suite les relations de transitivité, impliquant par exemple que si $A < B$ et $B < C$ alors $A < C$. Ces structures ne sont pas non plus acquises car alors elles ne devraient être qu'imparfaitement approchées par l'esprit. Elles représentent au contraire une condition a priori de l'expérience rationnelle. Elles se construisent au cours du développement de manière endogène sous l'effet d'un mouvement d'équilibration susceptible de se

répéter de façon prégnante à chaque génération sans pour autant être héréditaire. Ce serait ce mouvement d'équilibration qu'il compare à la perception d'un cercle parfait à partir d'une forme irrégulière en réalité, qui rendrait possible la fermeture des structures opératoires indispensables pour l'établissement de liens logiques. En résumé, dans la perspective piagétienne, la pensée logique représente une compétence générale du sujet qui se développe de manière quasi endogène et qui préforme la pensée de l'adulte indépendamment des contenus auxquels elle s'applique. Les compétences logiques générales du sujet sont le produit d'un mouvement qui se déploie depuis le début de son développement suivant la même dynamique, celle de l'équilibre entre l'interne et l'externe. Or que représente cet équilibre du point de vue logique ? Il représente une fermeture du système à partir duquel s'effectuent les échanges avec l'extérieur. Tant que la sériation par exemple soit $A < B < C \dots$ ne donne lieu qu'à des tâtonnements empiriques par l'enfant, la structure ne peut être fermée et la transitivité appliquée aux objets. Si « $A < B$ et $B < C$ alors $A < C$ » ne s'impose

disciplines. Un élément central de la psychologie de Vygotsky est que les concepts théoriques et les concepts empiriques suivent des dynamiques différentes de développement, qui interagissent dans la structuration de la pensée : les premiers, théoriques, tendent à évoluer des formes générales vers les formes particulières ; tandis que les seconds, empiriques, se développent des formes spécifiques vers les propriétés supérieures. Pour un vygotkien tel que Davydov, la nature générale d'un concept doit être révélée à l'enfant avant ses manifestations particulières. Cela tient à la dynamique de développement des concepts théoriques dont Vygotsky montre qu'elle tend à aller du haut en bas, du général vers le particulier – on retrouve, du reste, des conceptions similaires chez le psychologue américain David Ausubel³⁶.

*

Deux grandes conclusions découlent de la théorie du développement intellectuel de Vygotsky, et des recherches menées par les psychologues « néo-vygotskiens ». D'une part, l'apprentissage théorique ne saurait se développer sans que l'enseignement ne soit fondé sur un domaine particulier. D'autre part, l'apprentissage doit, et je reprends ici une remarque de Davydov, se dérouler suivant les lois du sujet de la discipline elle-même, en accord avec la forme de ses concepts ; ce qui suppose de permettre à l'enfant de construire intellectuellement des « modèles » des sujets de chaque discipline et des méthodes pour progresser dans ces modèles³⁷. C'est l'esprit outillé et développé par l'apprentissage des différentes disciplines qui effectue, dans l'appréhension d'un donné, une synthèse créative. La compréhension conceptuelle, qui est au centre de la psychologie éducative défendue ici, est à la source non seulement de l'intérêt que les élèves peuvent porter à l'apprentissage mais représente la voie véritable pour apprendre à apprendre et à créer – il s'agit, comme Vygotsky le défend, de la voie du développement cognitif lui-même.

pas avec nécessité. Mais si la structure paraît représenter un tout cohérent, alors la transitivité s'impose comme nécessaire.

34. *Op. cit.* 1972, p.43.

35. Derry, J., 2008.

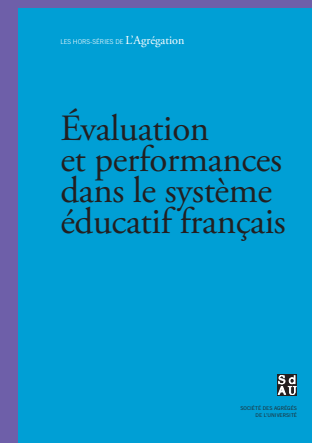
36. Ausubel, D.P., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grune & Stratton, 1963.

37. *Op. cit.*, 1972, p.40. Sur les résultats des études expérimentales menées cf Karpov Karpov, Y. V., *Vygotsky's Doctrine of Scientific Concepts. Its Role for Contemporary Education* in A.Kozulin and alii (eds) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003 et, concernant le curriculum de mathématiques et de grammaire dans l'enseignement primaire proposé par Davydov, voir aussi Davydov, *op. cit.* 1972. Une chercheuse américaine, écrit Karpov, a observé pendant trois ans des élèves des classes élémentaires russes à qui on a enseigné les mathématiques en utilisant des méthodes d'apprentissage théorique. Les élèves « manifestent une compréhension des mathématiques que l'on ne trouve en général pas chez des étudiants des premiers cycles universitaires ou des facultés américaines ». Précisions qu'il s'agit, dans l'optique

développée ici par Davydov, non de proposer aux élèves des définitions toutes faites des concepts et des illustrations de ces derniers, mais des problèmes qui sous-tendent une appréhension de la signification des concepts spécifiques à un domaine de connaissance- i.e. une appréhension des traits constitutifs du sujets (mathématiques, grammaire etc.). Par exemple, ce sont les relations générales entre grandeurs qui servent de base pour la compréhension du rôle des concepts en mathématiques et les relations entre forme et signification d'un mot qui jouent ce rôle en apprentissage de la grammaire.



SOCIÉTÉ DES AGRÉGÉS
DE L'UNIVERSITÉ



novembre 2013



janvier 2014



à paraître



octobre 2011

Commandez nos publications sur
http://www.societedesagreges.net/?Les_Publications

Des exigences contradictoires traversent le discours contemporain sur l'école. Il s'agit à la fois de comprendre les causes de cette confusion et d'étudier quelques propositions historiques, philosophiques, littéraires, pratiques.

Destinées à offrir au plus grand nombre une réflexion stimulante et ouverte sur les enjeux du système éducatif, les « Rencontres de la Société des agrégés » réunissent spécialistes, chercheurs, professeurs et amateurs autour d'un thème que chacun peut librement aborder de son point de vue.

**Frédéric Auzende, Nathalie Bulle, Simone Dosmond,
Frédéric Dupin, Armand Erchadi, Luc Fraise, Alexandre Massipe,
Bruno Moysan, Jean-Pierre Weill**

17,00 €

