

L'école : instruire ou éduquer ?

Entre les tenants d'une pédagogie nouvelle, ouverte à l'esprit critique et porteuse d'autonomie, et les partisans de la résistance à la soumission de l'école au néolibéralisme, le dialogue n'est pas toujours aisé. Pourtant, à y regarder de plus près, les positions, des uns et des autres apparaissent plus complémentaires que contradictoires. C'est ce qui ressort du débat, organisé par Transversales par écrits interposés, entre Armen Tarpinian, psychologue, qui plaide pour une « éducation à la vie », et Étienne Helmer, prof de philo, qui rappelle les exigences de la transmission du savoir.

Le désir d'apprendre

Par Armen Tarpinian *

« Ainsi, l'enseignant ne doit pas cesser d'être un transmetteur. Mais ce qu'il a de plus important à transmettre, c'est un désir, une passion, celle d'apprendre. »

André Giordan (1)

S'interroger sur l'école, sur ses finalités, ses résultats, sur sa capacité d'éveiller et de satisfaire le désir d'apprendre de l'enfant, s'interroger encore sur la force de socialisation de l'école ou, au contraire, sur la violence implicite de son fonctionnement élitiste et les inadaptations souvent graves que, sans forcément

le comprendre, elle entraîne, c'est s'interroger sur les valeurs qui l'animent. À cet égard, on peut dire qu'en termes de culture, c'est-à-dire de valeurs consciemment ou inconsciemment transmises, l'école est le produit de la société dans son ensemble et la société le produit de l'école. L'enfant, imprégné des valeurs transmises par son milieu, introduit dans l'école les germes de sociabilité et de rivalité développés – cultivés – dans le cercle familial. Il y rencontre les enseignants, parents pour la plupart, qui n'ont jamais quitté le milieu scolaire... Mettant à bien ou

à mal le besoin essentiel de l'enfant – d'estime et de confiance en soi –, l'école fortifie la sociabilité ou la rivalité, la confiance ou la méfiance envers soi-même et envers autrui, selon les valeurs et les comportements variables des principaux acteurs en présence – parents, enseignants, camarades... – et selon les modes de fonctionnement de l'institution scolaire en général et de chaque école en particulier (il y a une culture d'école comme il y a une culture d'entreprise). Malheureusement, le classement qualitatif des écoles ne se fait qu'en fonction de la réussite aux diplômes – qui ne sont pas forcément une garantie d'épanouissement personnel ; ce classement n'inclut pas les qualités fondamentales qui font d'un individu une personne : autonomie, sentiment de responsabilité, esprit critique, confiance dans ses propres potentialités, capacité de coopération, etc. Ces qualités constituent, pourtant, la meilleure condition pour une féconde appropriation des savoirs. Qualités pour lesquelles ni les adultes ni les élèves n'ont reçu une formation méthodique et pratique appropriée et que l'institution, par ses modes de fonctionnement peu démocratiques, ne génère pas forcément (2). Compte tenu de la continuité culturelle entre la société, la famille et l'école, il est vain, malgré leurs champs d'action différents, de les opposer. Les enseignants s'angoissent ou « se cabrent », à juste titre, face à la tendance à faire d'eux les « remédiateurs » des difficultés de vie comme des carences éducatives de certaines familles, mais ils auraient tort de croire qu'ils n'ont pour tâche que de transmettre des savoirs.

Le discours moralisateur traditionnel est lié à un double langage désorientant : « Sois le premier » et « sois bon, aime ton prochain plus que toi-même... ».



Ce refus de prendre en compte l'aspect relationnel et éducatif du métier n'est pas neutre, car cela entraîne l'enseignant à méconnaître les sentiments et les intentions qui sur-déterminent ses jugements de valeur et ses comportements envers les élèves. C'est négliger, parfois gravement, le retentissement de la relation affective maître-élève sur les processus d'apprentissage cognitifs. L'Unesco a montré dans sa célèbre farce, *La Leçon*, l'absurdité où peut aboutir – symboliquement – l'attitude extrême qui ne ferait de l'enseignant que le transmetteur de savoirs face à l'élève-entonnoir ! Le professeur de *La Leçon* s'enorgueillit de préparer à un « doctorat total » une élève qui, tout identifiée à l'esprit de compétition exacerbée du système scolaire, s'impose

aveuglément de le réussir (l'offre et la demande narcissiques s'entretiennent mutuellement) ! Malgré les avertissements de la gouvernante qui, avant de faire entrer les élèves, met le professeur en garde contre sa violence pédagogique, celui-ci, enlisé dans sa rage d'impuissance de ne pouvoir transmettre les connaissances les plus élémentaires, finit par étrangler – après plusieurs autres – l'étudiante hébétée...

On peut dire, schématiquement, que la société, et donc la famille et l'école, balancent entre deux réseaux de motivations et de valeurs organisés autour de :

- une visée de rendement (d'efficacité) stimulée – ou inhibée – par l'individualisme excessif et l'esprit de compétition, visée qui conduit à un travail plus de conditionnement que d'éducation ;
- une visée de développement (d'efficacité) des potentialités individuelles, qui associe autonomisation et coopération, cultivant ainsi le champ de la responsabilité de l'être intime et de l'être social.

Le premier réseau est polarisé sur la poursuite d'une nécessaire insertion sociale. Celle-ci, dans l'esprit des parents et dans la tâche des maîtres, est fondée sur l'excellence du rendement scolaire (diplômes) et sur la prédominance de soi sur l'autre érigée en preuve de valeur personnelle et sociale. Il est vrai que cette politique de prestige (Adler) se voit aujourd'hui encore court-circuitée – même si c'est de moins en moins – par le discours moralisateur traditionnel lié à un double langage (« Sois le premier ! » et « Sois bon, aime ton prochain plus que toi-même... ») qui est cause de désorientation intérieure, de >>>

Désaccords féconds | suite

>>> désarroi à l'égard des valeurs.

De plus, si la visée de rendement, qui est une valeur, devient celle qui prime, qu'advient-il de la valeur de celui qui échoue ? Même si elles s'y montrent plus spectaculaires, ce n'est pas que dans les banlieues défavorisées que les conséquences néfastes s'observent.

Dans la crise actuelle de l'emploi le premier réseau de motivations, visant au rendement, se trouve fortement déstabilisé, le diplôme n'étant plus le passeport assuré de l'avenir professionnel, même s'il demeure le petit arc de triomphe sous lequel on aime toujours passer. Cette crise où peut se lire, pour partie, la crise économique mondiale renvoie, d'une certaine manière, à la même problématique : comment agir pour que les valeurs de rendement soient subordonnées aux valeurs de développement, d'équilibre économique et écologique, qui incluent le rendement mais le régulent ?

En réalité, la situation conduit de plus en plus de parents, d'enseignants et d'élèves, de responsables syndicaux et politiques, à s'interroger sur les valeurs et les finalités de l'école. Ce qui, profondément, revient à s'interroger sur le sens de la vie.

L'effet-Pygmalion

Dans le cas où le besoin d'amour et d'auto-estime – de confiance en ses capacités – n'a pas été suffisamment satisfait dans la famille, l'enfant, selon son tempérament et ses expériences propres, entre à l'école hypersensible

et vulnérable ou, à l'inverse, agressif et dominateur. Il se voit lancé dans une aventure dont beaucoup de parents surveillent anxieusement les résultats. Le besoin d'estime tend alors à devenir course à l'estime, obsession de l'emporter sur l'autre, ou crainte d'être dépassé. Il se crée des craintes phobiques et des préférences surcompensatrices par rapport à telle ou telle matière (français, calcul, etc.) qui désorganisent la cohérence des apprentissages élémentaires et contribuent à l'apparition des symptômes typiques (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie...).

Au lieu du plaisir d'apprendre se crée une hantise du travail scolaire souvent alourdie par la frustration-sanction touchant à la liberté du jeu. Il faut bien voir que la course obsessive à la réussite, qui peut devenir névrose de réussite, sous-tend et

commande la névrose d'échec dans la mesure où les valeurs courantes de dominance (Laborit) – renforcées par le souci de sécurité pour l'avenir de l'enfant – colorent trop fortement le climat de la famille et de l'école.

De façon plus générale, la réussite scolaire devient le miroir déformant dans lequel chaque enfant ou adolescent, tout comme les adultes qui l'entourent, se juge, juge autrui, se compare et se sent jugé. Il se crée ainsi un nœud affectif que resserre ou relâche le regard réprobateur ou confiant de l'autre.

À cet égard, tout enseignant vit, sans forcément en avoir conscience et en tirer le bon parti, l'effet-Pygmalion. Le phénomène qu'il désigne, très largement soumis à l'expérimentation, a démontré que l'enfant devient d'autant mieux ce qu'il est que les adultes croient en ses

**La course obsessive
à la réussite
sous-tend
la névrose d'échec
dans la mesure
où les valeurs
de dominance
colorent
trop fortement
le climat de la
famille et de l'école.**



potentialités. Ainsi, après des résultats fictifs de tests passés dans une même classe, les « mauvais élèves » dont l'image – le Q.I. – est arbitrairement survalorisée par l'expérimentateur auprès des enseignants, voient leurs performances scolaires s'améliorer, contrairement aux « mauvais élèves » n'ayant pas bénéficié de la même appréciation. Ce n'est pas en étiquetant le maladroit de « maladroit ! » qu'on l'aide à réveiller son potentiel d'adresse. L'expérience, méthodiquement conduite, a prouvé que l'absence de « rendement scolaire » – avec tous les risques d'inadaptation et de comportements asociaux qu'elle génère – n'est pas une preuve d'absence des moyens. L'enseignant avisé fait toujours le pari que l'hébétude n'est pas la bêtise ; il sait aussi que la paresse est un détournement d'énergies dû à l'angoisse d'échouer, à la perte d'estime et à l'ennui, voire au dégoût d'apprendre. Elle est l'effet de la déconcentration et de l'évasion vers d'autres sources de satisfaction qui compensent celles que l'enfant ne parvient pas à trouver à l'école. À ces évasions, ces rêveries qui le déconcentrent, ou aux comportements exagérément ludiques (pitreries) ou agressifs, l'enfant en mal de scolarisation sait apporter les fausses justifications les plus subtiles et les plus auto-suggestives. Cette tendance à la fausse rationalisation – à la fausse motivation –, déjà ébauchée dans la famille, trouve dans la mauvaise adaptation de l'enfant à l'école et de l'école à l'enfant de quoi se renforcer et se compliquer. C'est ainsi, écrit Diel, qu'« à l'âge où l'intellect tend à se discipliner, c'est l'indiscipline qui s'intellectualise... » (3). Ajoutons au passage qu'on

**Devenus ascolaires,
certains élèves
tyrannisent
les camarades,
les rackettent
et découragent
les maîtres.
Désespérants,
leurs cas ne sont
pas forcément
désespérés.**

n'aide pas l'enfant à abandonner les masques dont il couvre son désarroi en ne le traitant que comme une victime. Au-delà de la responsabilité du milieu familial ou scolaire, l'enfant sait, au fond de lui-même, qu'il est co-responsable de ce qu'il vit. Une empathie sincère de l'adulte, beaucoup de doigté et un zeste d'humour réveillent, le plus souvent, sa capacité d'autocritique et son espoir d'un changement : s'il est pour quelque chose dans ce qui lui arrive, il y peut donc aussi quelque chose ! « Je sais pourquoi mon père se met dans de si grandes rages contre moi, disait un garçon de huit ans : c'est parce que je lui tiens tête... ». La crainte de mésestime est si forte chez l'enfant qu'il préfère, comme l'avouait un garçon de 14 ans, passer pour un paresseux que pour un idiot au vu de notes dont son père « de toute façon ne sera jamais content ! ». Aussi travaillait-il plus que son père ne pensait, mais en cachette !

Quand l'école capte à ce point la quête d'identité et d'estime, il ne faut pas s'étonner que l'échec scolaire, associé à d'autres frustrations familiales, sociales et culturelles, entraîne chez certains sujets les manifestations d'auto-déception ou d'agressivité que nous observons : refus de l'école, incivilités et violences au quotidien, mais aussi drogues, délinquance, dépressions, névroses, suicides... Certains savent trouver, la situation sociale ou familiale précaire y contribuant, des frères et des sœurs en exclusion et humiliation avec lesquels former un clan où l'exploit, licite ou illicite, nourrit l'estime mutuelle, consolatrice. Devenus ascolaires, ils tyrannisent les camarades, les rackettent, et découragent les maîtres. Désespérants, leurs cas ne sont pas nécessairement désespérés (cf. « L'auto-école » de Marie-Danielle Pierrelée, et bien d'autres exemples positifs). Pour aller au>>>

Désaccords féconds | suite

>>>fond

des choses, disons que l'humiliation et la marginalité qu'entraîne l'échec scolaire, bien plus encore que de justice, sont une affaire de santé publique. Soulignons que la réalité de l'effet Pygmalion s'applique aussi à l'enseignant qui est d'autant plus proche de ses élèves, voire plus performant, que ses élèves lui font confiance... Unis par un même besoin d'estime, le maître vit sous le regard des élèves qui vivent sous le regard du maître... Savoir se lier et se rendre indépendant est à la fois la condition et le signe d'une bonne maturation que, naturellement et l'expérience aidant, un certain nombre de maîtres savent transmettre par leur exemple.

L'effet-Persée

Il n'est pas plus ni moins facile

d'exercer le métier d'enseignant que le « métier » de parents : la tradition, les conventions et les recommandations pédagogiques ou éducatives, même éclairées par le bon sens, ne peuvent toujours suffire. L'effet-Pygmalion invite les pédagogues à faire un retour sur les relations qui s'établissent à l'intérieur de leur vie professionnelle ; à devenir plus attentifs à leurs motivations, conscientes ou non, et aux jugements de valeur – au regard – qu'ils entraînent sur eux-mêmes et sur leurs élèves. Le miroir que nous tendent les sciences humaines, la psychologie introspective comme la psychologie sociale, peut nous permettre de mieux voir nos propres motivations et de comprendre mieux ce que nous transmettons, étant ce que nous sommes. Ce qui renvoie à Persée (l'introspecteur), autre

héros du mythe grec, porteur du miroir qui permet de trouver la bonne reliance à soi-même et à autrui, sans être inhibé – médusé ! – par la difficulté d'être : de penser et d'agir, d'enseigner et d'apprendre. Pour rester dans ce jeu des appellations métaphoriques, soulignons que le travail avec les enseignants apporte la preuve de l'efficacité de l'effet-Persée : à situation de difficultés concrètes égales (classes surchargées, hétérogènes, socialement défavorisées, etc.), l'enseignant exercé à l'attention vis-à-vis de ses propres motivations et à l'empathie envers celles des élèves devient psychologiquement plus endurant parce que plus compréhensif. Il subit de moins en moins ces « coups de pompe » dont tant d'enseignants se plaignent, et sa critique du milieu professionnel et des élèves cesse d'être obsédante. Il apprend à mieux puiser dans les panoplies pédagogiques qui lui sont proposées, se montre inventif, ouvre de nouveaux chemins au désir d'apprendre de l'enfant, et offre du dialogue là où se produisait de l'affrontement. Certes, il ne s'agit pas là d'une potion magique, et cette remarque ne saurait servir de justification à l'illogisme de confier les classes les plus difficiles aux enseignants les plus jeunes, ni à l'insuffisance des mesures concrètes concernant le cadre, le rythme et l'organisation des programmes scolaires. Et cela non plus ne doit pas servir de justification à l'insuffisance de l'autre reliance, celle entre les disciplines, qui changerait le visage des savoirs, les rendrait plus cohérents

**Unis par un même
besoin d'estime,
le maître vit
sous le regard
des élèves qui vivent
sous le regard
du maître...
Savoir se lier et se
rendre indépendant
est le signe d'une
bonne maturation.**



Derrière la paresse
se tient un affamé
de réussite ;
derrière l'opposition
butée se tient
le dépit ;
et souvent, dans le
poing serré, une
main qui souffre
de n'être pas
prise – comprise.



et attrayants, mais appellerait, à elle seule, une « réforme de la pensée » (Morin) Mais il est souhaitable que le constat de ces insuffisances réelles ne coupe pas l'enseignant de ce qui restera toujours à sa portée : sa capacité de mieux se pencher sur ce qui se passe ici et maintenant, d'évoluer lui-même dans et pour sa classe, pour que puisse se réveiller la joie d'apprendre... Ce qui pour l'enseignant peut s'entendre dans les deux sens : la joie d'apprendre à l'enfant, la joie d'apprendre de l'enfant. Des directeurs de collège et des enseignants en témoignent : l'agressivité de jeunes en difficulté scolaire et renvoyés d'un établissement à l'autre, pour cause d'indiscipline, diminue en proportion de l'accueil et de la disponibilité – et du soutien pédagogique – qu'ils peuvent trouver ailleurs. Car, rappelons-le, derrière la paresse se tient un affamé de réussite ; derrière l'opposition butée, ou derrière

la bravade, se tient le dépit ; et souvent, dans le poing serré, une main qui souffre de n'être pas prise – comprise. Ce changement, bien entendu, ne s'opère pas dans tous les cas – il peut nécessiter d'autres mesures –, mais la complexité de certaines situations ne doit pas faire perdre de vue l'efficacité de certaines notions simples et universelles comme la confiance faite au sujet, comme la capacité de donner – et de recevoir – l'estime. L'autorité nécessaire et le sentiment civique y trouvent leur meilleur ciment (4). Il est clair que l'école ne pourra résoudre sa « crise » qu'en se fondant sur les besoins mieux compris des enfants – qui sont aussi ceux des enseignants, des familles et de la société – et en subordonnant la visée de rendement à celle de développement qui nécessairement la déborde et l'englobe. Cela n'implique pas d'amputer le programme des humanités ou des sciences,

mais de les faire aimer. Ce qui invite à dépasser une conception passive ou réductrice de l'apprentissage, et à reconnaître comme inséparables l'instruction et l'éducation. Généralement très bien formés pour l'une, beaucoup d'enseignants reconnaissent qu'ils sont trop peu formés pour l'autre. Et pourtant, les connaissances, les techniques et les outils de formation existent. Beaucoup ont été expérimentés et évalués, parfois de façon exhaustive et officielle comme au Québec. Visant les deux pôles du développement, auto-responsabilité et capacité de dialogue, ils font aussi en France l'objet d'instructions ministérielles, mais sont encore suivis de trop peu d'applications réelles. En réalité, des horaires existent (heures de « vie de classe » ou « d'éducation civique et sociale ») qui permettraient, sans surcharger les programmes, la généralisation de ce que nous avons appelé, pour être direct et concis, l'éducation à la psychique ou, plus simplement, l'éducation à la vie (5). « En ces temps de brûlante interrogation sur le mal-être de l'école et sur l'échec scolaire, pourvoyeur central des conduites déviantes, il y a là une voie royale dans laquelle il faudrait résolument s'engager », écrit Bruno Mattéi (6).

* Armen Tarpinian est psychologue, directeur de la Revue de Psychologie de la Motivation.

1 in Collectif, L'École contre l'exclusion, Nathan, 1998.

2 Claire Rueff-Escoubès, « Pour une socialisation plus démocratique à l'école », Revue de Psychologie de la Motivation, n° 31, 2001.

3 Paul Diel, Éducation et Rééducation, Payot, 1989.

4 Dr Cyrille Cahen, Thérapie de l'échec scolaire, Nathan, 1996.

5 « Éducation et humanisation. Vers une nouvelle discipline : la psychique »,

Les réactions d'Étienne Helmer

« L'article d'Armen Tarpinian m'intéresse au premier chef parce que sa réflexion se place à un autre point de vue que le mien, sur deux points principaux. Tout d'abord, sa perspective est psychologique, et non socio-politique comme la mienne. En outre, il met davantage en lumière que je ne le fais la dimension éducative, et pas seulement instructive, de l'école.

Sur le premier point, sa description de l'effet-Pygmalion me semble tout à fait bien vue : il est évident qu'on n'aide pas vraiment un élève si on estime a priori qu'il est bête ou qu'il est incapable de réussir. Le pré-supposé de l'enseignant, c'est que tous les élèves sont en mesure de maîtriser ce qu'il leur enseigne. Certes, les enseignants se plaignent beaucoup du « niveau des élèves » en salle des profs, mais cette litanie n'a justement de sens que parce qu'ils partagent tous ce pré-supposé : sinon, ils ne feraient pas ce métier ! La relation d'estime et de confiance est effectivement indispensable entre le professeur et ses élèves.

Quant à l'effet-Persée, il invite l'enseignant à se remettre en question dans une juste mesure : l'enseignant doit prendre conscience qu'il n'est pas seulement une bouche qui délivre une instruction, même s'il est cela aussi et peut-être d'abord, mais une personne qui délivre son savoir d'une certaine façon. Le raidissement des enseignants sur la fonction d'instruction contre celle d'éducation s'explique assez bien : c'est qu'à force de baisser les exigences, nous avons l'impression de ne plus instruire, de ne plus délivrer de savoir. Tout ce qui est introduit dans l'école et qui ne relève plus de l'instruction, notamment la fonction éducative, est dès lors perçu comme une menace contre ce qui nous reste de notre maigre fonction. Cette attitude est bien compréhensible, mais sans doute aussi regrettable, car elle porte à penser que instruire et éduquer ne vont pas ensemble. Or, comme le montre bien Armen Tarpinian, on ne devient une personne, un adulte, avec toutes ses qualités, qu'en vivant au

milieu des adultes. La relation adulte/enfant ou adolescent est par nature une relation éducative. L'enfant ne se développe qu'avec des modèles d'adultes (qui ne sont pas nécessairement des adultes modèles) : les enseignants ne sont que des adultes parmi d'autres. La relation affective joue à plein dans la relation cognitive : l'enseignant est un peu comme un acteur qui doit capter l'attention de son auditoire pour lui donner envie de rejouer la scène !

Néanmoins, il ne faudrait pas croire que la relation affective est la cause exclusive de l'apprentissage : elle l'influence tout au plus. Et il serait illusoire de croire que la relation cognitive ne se détermine que dans l'école : Armen Tarpinian le voit bien, qui aligne la société, la famille et l'école sur une sorte de chaîne continue. Les bons élèves sont ceux qui, en général, trouvent chez eux un équilibre propice au travail. Cet équilibre familial dépend lui-même de la façon dont cette famille est insérée dans la société, et dont la société traite l'école. L'ascolarité des élèves peut être aggravée par l'échec scolaire mais, très souvent, l'école n'en est pas la cause première.

Entre la remarque blessante et imbécile d'un professeur qui se croit tout permis et la violence sociale, je crois qu'il ne faut pas tout mélanger. Car généralement, ce n'est pas l'école qui rend les élèves ascolaires : en termes statistiques, l'ascolarité des élèves et leur parcours scolaire se jouent « avant » l'école comme l'ont montré Bourdieu et Passeron, et c'est bien là le drame.

Il ne s'agit pas d'un déterminisme implacable, mais de régularités statistiques : s'il y a une violence dans ce domaine, elle n'est pas tant à chercher dans l'école que dans la société.

Sur ce point, Armen Tarpinian a tout à fait raison de mettre en rapport les valeurs véhiculées par la société et celles que l'on retrouve à l'école. Mais il est vrai que nous devons tout faire pour que l'école soit un lieu de développement de la personne : le savoir réfléchi y joue un rôle essentiel, mais aussi des valeurs à transmettre sur lesquelles

L'école et la société transformée

Par Étienne Helmer *

La « grande transformation » qui, selon l'historien de l'économie Karl Polanyi (1), a accordé à la version néolibérale du capitalisme le rôle régulateur de toutes les dimensions de l'existence n'a pas épargné le milieu scolaire. Depuis quelques années, en effet, le dernier avatar du capitalisme et sa vision du monde ont pénétré dans l'école pour s'imposer subrepticement comme paradigme directeur de certains aspects des programmes et de l'organisation de l'enseignement, en se donnant l'apparence du seul modèle de développement possible. L'idéologie du progrès, réduite à la promotion des nouvelles technologies et d'une pensée scientifique conçue comme seule source de vérité, en est le trait majeur. Mais au-delà de cet effet de visibilité, c'est le rapport entre la fonction sociale et politique de l'école et le modèle de développement néolibéral qui doit être pensé selon des modalités nouvelles. À l'heure où il nous faudrait « sortir l'économisme de nos esprits » comme le suggérait Jacques Robin dans Transversales (2), quel rôle l'école peut-elle jouer dans ce projet ? Et à quelles conditions peut-elle le remplir ? La dénonciation de la subordination de l'école aux mécanismes du marché est courante depuis quelque temps : gare à la marchandisation du savoir, à la convoitise

du monde privé sur la fonction éducative ! Cette menace est bien réelle, mais plus pernicieuse est celle qui instaure la logique du privé dans l'école publique. Il n'est pas rare d'entendre que la fonction première de l'école est de donner aux élèves les moyens de s'insérer dans le marché de l'emploi. À l'image du néolibéralisme, cette conception dépasse les frontières. Ainsi, le magazine Sources de l'Unesco ne craint pas d'affirmer que « le marché du travail a aujourd'hui besoin de techniciens du savoir (...). La plupart des systèmes éducatifs sont à la traîne (3), fabriquant à la chaîne de futurs travailleurs mal préparés au nouveau

La dénonciation du « savoir académique » et de l'inadéquation entre le monde du travail et celui de l'école est aussi vieille que l'école elle-même.

marché du travail. Qu'ils soient développés ou non, tous les pays manquent cruellement d'une main-d'œuvre formée aux métiers clés de l'économie moderne, y compris là où le taux de chômage est élevé (...). Cette situation est due à l'incroyable rapidité de l'évolution du marché du travail et à la nature désormais planétaire de l'économie mondiale. Elle résulte aussi de systèmes éducatifs qui s'obstinent à privilégier le savoir académique » (4). Le site Internet du Service académique d'information et d'orientation de Reims fait écho à cette conception : « L'information (...) devient un facteur-clé de (la) compétitivité (des entreprises), tant en ce qui concerne la gestion des flux de production que la conquête des marchés, la gestion financière ou les ressources humaines (...). L'école a la difficile tâche de préparer les jeunes qu'elle forme actuellement à une société dont on connaît mal les contours et les compétences qui y seront valorisées, et de tout mettre en œuvre pour favoriser leur insertion professionnelle. Il s'agit de rendre les élèves capables de s'adapter tout au long de leur vie en les aidant à développer les compétences qui leur seront indispensables, donc de favoriser la maîtrise des nouveaux outils de communication, en mettant les richesses du multimédia à leur disposition ». (5) On ne saurait être plus explicite, en France comme ailleurs, sur le désir de subordonner l'école publique aux exigences de la concurrence privée. En un sens, ce discours n'est pas nouveau : la dénonciation du « savoir académique » et de l'inadéquation entre le monde du travail et celui de l'école est >>>

>>> aussi vieille que l'école elle-même. Ce qui est nouveau, en revanche, c'est d'une part l'illusion de l'évidence avec laquelle est affirmée la fonction économique de l'école, et d'autre part les modifications dans la conception de l'enseignement que ce discours entraîne. Sur le premier point, la situation est relativement claire : « on » souhaiterait que l'école réponde à la demande du marché de l'emploi. « On », c'est-à-dire, pour des raisons radicalement opposées, d'un côté, les chantres du modèle de développement néolibéral et, de l'autre, ceux qui sont contraints de s'y soumettre par nécessité économique, et en deviennent ainsi complices à leur insu.

Un savoir pour comprendre le monde
Certes, en ce qui concerne l'enseignement secondaire et le supérieur, on ne saurait reprocher aux élèves de mener des études en vue de pouvoir subvenir économiquement à leurs besoins. Mais on peut se demander si, non plus au niveau des individus, mais au niveau collectif, un enseignement pratiqué presque exclusivement en vue de l'emploi ne constitue pas une voie étroite de développement des aptitudes personnelles et des rapports sociaux. La question se pose de savoir quelle est la finalité d'un système éducatif. Sans remettre en cause la formation de compétences spécialisées, dont la multiplication est exigée par le développement de la société, on peut se deman-

der si cette exigence doit être pensée d'un point de vue exclusivement économique, conduisant à instrumentaliser l'école, ou bien si cette exigence peut être maintenue dans la perspective d'un modèle social dont le lien ne consisterait plus seulement dans la complémentarité des fonctions économiques (indispensable, bien sûr), mais qui rendrait possible la remise en cause des schémas sociaux et économiques du moment. De ce point de vue, l'enjeu est alors de savoir quelle est la fonction du savoir divulgué dans l'école, et quelle doit en être la nature : ne doit-il servir que les exigences du marché de l'emploi, auquel cas une bonne partie du contenu de l'enseignement est véritablement inutile ? Ou bien a-t-il pour fonction, comme on ose l'espérer, de donner aux individus les instruments

Un enseignement pratiqué presque exclusivement en vue de l'emploi ne constitue-t-il pas une voie étroite de développement des aptitudes personnelles et des rapports sociaux ?

de compréhension de l'ordre du monde dans lequel ils s'inscrivent et de leur procurer ainsi, dans une mesure sans doute faible mais réelle, les moyens d'agir en vue des intérêts qu'ils sauront déterminer par et pour eux-mêmes ? Dans ce dernier cas, quel type de savoir faut-il enseigner ? En ce sens, la dénonciation du « savoir académique » ne porte pas tant sur les contenus que sur la conception du savoir, désormais conçu en termes de besoins. Ce n'est pas seulement dans la pression d'orientation scolaire exercée par les secteurs économiques dits « porteurs » que le poids des contraintes néolibérales se fait sentir. La Weltanschauung du néolibéralisme s'impose davantage encore à l'intérieur même des enseignements dispensés, par l'intermédiaire des politiques scolaires, notamment dans le secondaire. Comme le notent L. Jaffro et J.-B. Rauzy dans L'École désœuvrée, la tendance actuelle est de substituer aux éléments de savoir – règles indispensables qui sont au principe de toute science – une culture trop générale qui ne donne pas les moyens de construire le savoir, mais se contente de le mentionner : au lieu de savoir démontrer un théorème de mathématique, on en connaît seulement la formule ; au lieu de se pencher sur un texte littéraire, on en aura seulement entendu parler (6). Cette transformation n'est pas réductible à ce que les médias appellent le discours archaïque

de l'enseignant, hostile à toute innovation et figé dans ses habitudes d'autrefois : ce type de discours existe, on ne saurait le nier, mais porte principalement sur l'état du niveau des connaissances des élèves, et non sur la nature de ces connaissances comme c'est le cas dans ce débat nouveau. On assiste, en effet, à un effritement inquiétant du savoir conçu comme connaissance par les causes ou par les raisons, c'est-à-dire du savoir argumenté, démonstratif, ainsi que de la construction des concepts et des problèmes, au profit de connaissances délivrées comme des informations immédiatement consommables. Cette disparition progressive est paradoxale à deux titres : d'une part, parce que les disciplines scientifiques restent socialement valorisées comme facteurs de réussite et que le modèle de développement actuel repose effectivement sur ces disciplines et leurs applications techniques ; d'autre part, parce qu'à l'heure où l'accent est mis, notamment dans le secondaire (7), sur la transversalité des enseignements et la diversification des approches et méthodes explicatives, on voit mal comment des modèles complexes et transversaux de rationalité pourraient être mis en œuvre, et a fortiori découverts, par les élèves si des modèles explicatifs fondamentaux, comme la démonstration ou la causalité linéaire, se réduisent comme peau de chagrin dans les programmes scolaires. La diminution de certains horaires disciplinaires, l'augmentation des enseignements à caractère facultatif, la perte progressive du rôle d'instructeur spécialisé de l'enseignant au profit d'une fonction d'encadrement dans des pratiques aux contenus et aux objectifs flous (8) sont autant d'aspects

On assiste à un effritement du savoir argumenté, démonstratif, au profit de connaissances délivrées comme des informations immédiatement consommables.

de cette transformation. Par un étrange hasard, le modèle anthropologique du néo-libéralisme d'aujourd'hui se retrouve dans la conception du rapport de l'élève au savoir, dans la double dimension de la liberté et du besoin. Selon le credo libéral, l'égalité des hommes se fonde sur une liberté originelle purement formelle et abstraite, à partir de laquelle chacun construit son développement social et économique ; sont occultées les différences entre les conditions matérielles de départ, qui expliquent les différences de résultats. Or, ce modèle est relayé d'une certaine façon par la conception scolaire de l'homo sapiens (conception politiquement imposée) selon laquelle « l'élève construit son propre savoir » (9) : considérés in abstracto, les individus disposeraient des mêmes conditions d'accès au savoir. Cette conception formaliste, qui repose sur l'équation entre voir et savoir,

s'illusionne sur le pouvoir de l'individu, qu'elle conçoit comme un sujet tout-puissant au lieu d'y voir le produit de différents rapports et de différentes structures (10). À la fin des années 1960, P. Bourdieu et J.-C. Passeron faisaient dans *La Reproduction*, avec un appareil conceptuel très fin, la théorie magistrale de la perpétuation des rapports de forces sociaux dans et par l'école. Aujourd'hui, la reproduction persiste avec ses terribles effets : en dépossédant du savoir les élèves issus des classes dominées, et en rendant ainsi impossible pour eux le savoir réfléchi de leur propre dépossession, la constitution de soi comme sujet d'une revendication construite leur est presque inaccessible. Mais les modalités de cette reproduction ont changé, dans la mesure où la sociologie est devenue dans la bouche du politique « une idée reçue » comme dirait Flaubert, le plus souvent sous une forme non scientifique et extrêmement grossière, notamment dans la conception de la causalité sociale, bref sous une forme qui neutralise ou méconnaît la portée de la critique politique radicale dont toute sociologie scientifique est porteuse. Corrélativement, le discours public de l'institution scolaire ne cesse d'affirmer la place de l'individu comme objet privilégié de ses soins, au point que l'école prétend s'adapter à chacun de ses élèves dans le cadre de ce qu'on nomme pompeusement « la pédagogie différenciée » (11). Ce double discours politique est-il donc contradictoire ? En réalité, cette opposition n'en est pas une : l'effort prétendument collectif ne servirait qu'à donner à l'individu tout ce dont il a besoin pour devenir lui-même, et surtout à lui donner la liberté d'être lui-même >>>

Désaccords féconds | suite

>>> Mais cette apparente liberté de choix et d'autodétermination laissée aux élèves, illustrée notamment par le questionnaire sur les savoirs à enseigner dans les lycées en 1998, est en réalité le cadeau le plus empoisonné qu'on ait pu leur faire, et le meilleur instrument de leur soumission à des schémas et des structures sur lesquels ils ne peuvent avoir aucune prise : en laissant aux élèves la liberté d'être eux-mêmes, on ne fait que les abandonner aux forces et aux structures qui les dominent, surtout pour ceux qui appartiennent aux classes dominées. Cette subtile rhétorique de la liberté repose sur la façon dont on invite les élèves et la société à se représenter le savoir en termes de besoins : l'école devrait satisfaire les besoins des élèves en savoir ; mais qui dit quels sont les besoins de l'élève ? Qui décide de ce qu'un élève a

davantage besoin de cours de mathématiques que de musique ou de français ? L'élève ? Ses parents ? Dans la logique néolibérale, cette question est résolue d'emblée : les besoins de l'élève sont ceux du marché. Sous couvert d'une « sociologie » démagogique s'opère donc un transfert de responsabilité : en obligeant à se déterminer ceux qui en sont par définition les moins capables, à savoir les jeunes générations, la responsabilité collective de l'état social et économique du moment se décharge au profit d'une responsabilité individuelle du choix prétendu de son destin : puisqu'il est « libre », l'élève serait responsable de lui-même et de son devenir post-scolaire. Il est certes indispensable de faire comprendre à un élève que ses résultats scolaires dépendent des efforts qu'il fournit : l'élève est en un sens responsable

de son parcours d'élève. Mais lui inculquer pernicieusement que sa future place économique et sociale dépend de ses choix d'enfant, c'est le charger d'un poids qu'il n'est pas en mesure de porter, d'autant qu'on lui en retire les moyens. « Savoir académique » ou impuissance de l'homme à devenir sujet de ses actes ? La mutilation de l'homme commence avec le refus de lui donner les moyens de comprendre le monde qui l'entoure, pour qu'il puisse résister aux modes de pensée dominants imposés comme des évidences, et proposer des alternatives au schéma de développement actuel.

L'école n'est libératrice que pour ceux qui sont déjà libres. On objectera avec raison que ce pouvoir libérateur de l'école dépend d'abord de la structure de la société : tant que persisteront les inégalités dont le capitalisme est porteur, le modèle scolaire n'aura pour fonction que de les perpétuer, en organisant ses structures dans cette perspective. Seule une société juste où chacun serait délivré de contraintes économiques excessives permettrait à l'école d'échapper à leur emprise et d'élargir le champ des possibles, notamment pour les élèves issus des classes dominées. En un sens, l'école n'est aujourd'hui libératrice que pour ceux qui sont déjà libres. Ces objections sont importantes, notamment parce qu'il est vrai qu'on ne saurait demander à l'école plus qu'on ne peut en attendre : une action réformatrice

**Tant que
persisteront
les inégalités
dont le capitalisme
est porteur,
le modèle scolaire
n'aura pour fonction
que de les perpétuer,
en organisant
ses structures dans
cette perspective.**



- 1 La Grande Transformation, Gallimard, 1983.
- 2 Transversales n° 69, juin 2001.
- 3 Sur l'argument fallacieux du retard dans le domaine de la recherche scientifique comme expression de sa subordination aux impératifs de la concurrence, lire J. Testart, « Bioéthique : les dérives d'une révision », Transversales n° 69, juin 2001.
- 4 Texte disponible sur le site <http://www.sourcesunes-co.org>
- 5 Texte disponible sur le site <http://www.ac-reims.fr/datice/Saio/teator.htm>
- 6 Op cit, Flammarion, 1999, p. 167.
- 7 Notamment dans le cadre des travaux personnels encadrés (TPE), voir note 9.
- 8 Sur les travaux personnels encadrés (TPE), lire la note 9. Sur la diminution des horaires disciplinaires, en partie due aux TPE, lire le BOEN n° 29 du 27/07/00. Par exemple, l'horaire de philosophie passe de 4 à 3 heures et de 8 à 7 heures en terminales scientifiques et littéraire à la rentrée 2001 ; l'enseignement des mathématiques est réduit à 2 heures dont une d'informatique en première littéraire, et n'est plus obligatoire en terminale littéraire dès la rentrée 2001.
- 9 Cette pédagogie est lisible dans la mise en place du programme « La Main à la pâte », qui doit développer une « investigation (par laquelle) l'enfant construit une connaissance lui-même, arrive à une découverte par le moyen de ses manipulations », et dans celle des travaux personnels encadrés consistant à « proposer aux élèves de choisir un thème d'étude auquel ils consacreront deux heures par semaine (...). Ce travail donnera lieu à une production personnelle, une sorte de chef d'œuvre faisant la démonstration des capacités du lycéen à prendre des initiatives, à rassembler des informations pertinentes dans les champs disciplinaires différents, à conduire, dans la durée et de manière autonome, un travail à terme ». (C'est nous qui soulignons). Voir les sites <http://www.inrp.fr> et <http://www.education.gouv.fr>.
- 10 Ce qui n'exclut pas un rôle actif de l'individu mais intégré aux structures dont il dépend : sur la notion d'habitus, voir P. Bourdieu et J.-C. Passeron, La Reproduction, éd. de Minuit, 1970.
- 11 Pour exemple de ce double discours, lire « Quels savoirs enseigner dans les lycées », rapport final du comité d'organisation, P. Meirieu, La Documentation française, 1998.
- Texte disponible sur le site <http://www.ladocfrance.gouv.fr>
- 12 Lire S. Garcia et F. Poupeau, « Violence à l'école, violence de l'école », Le Monde diplomatique, octobre 2000.
- 13 Sur cette ambiguïté, lire D. Kambouchner, Une École contre l'autre, PUF, 2000. Sur l'éducation à la citoyenneté, lire le BOEN HS n° 6 du 31/08/00.
- 14 Lire P. Viveret, « Définir la richesse : un choix de société », Transversales n° 70, août 2001.

à l'école n'a de sens que si elle est accompagnée d'une action parallèle hors de l'école. Ainsi, l'école ne saurait à elle seule mettre fin aux inégalités sociales qui conditionnent les orientations et la distribution des savoirs scolaires, comme le croient ceux qui dénoncent les violences produites par l'école, en oubliant les violences sociales qui les fondent (12), et qui alimentent les propositions démagogiques dont l'école est victime dans le cadre de mesures politiques de nivellement, inspirées le plus souvent par une conception formelle de l'égalité. Or, c'est précisément à ce niveau qu'il est possible d'agir à l'école, c'est-à-dire sur les politiques scolaires : d'une part, parce que la réforme sociale la plus radicale passe d'abord par la formation des esprits ; d'autre part, parce qu'une action dans ce sens au sein de l'école est plus immédiatement à notre portée et permettrait de renforcer l'imperméabilité relative de l'école

aux exigences socio-économiques, ou tout au moins d'éviter son instrumentalisation. Si l'homo œconomicus, dans sa version néolibérale, est devenu le foyer de sens de toutes les dimensions de l'homme et de leurs rapports mutuels, la remise en question de cette prédominance suppose deux décisions politiques fortes concernant l'École : d'une part, qu'elle ait les moyens de remplir sa fonction de transmission d'un savoir construit et réfléchi aux jeunes générations, si l'on souhaite que celles-ci soient en mesure de comprendre le présent et d'y agir ; d'autre part, qu'elle ne soit pas un lieu de moralisation de l'existence, de formatage des attitudes, comme elle tend à le devenir parce que l'ordre néolibéral exige la docilité de ses agents-instruments de production. L'éducation à la « citoyenneté » en vogue aujourd'hui est bien suspecte à cet égard : il ne s'agit pas de former des citoyens, mais de former à la citoyenneté,

c'est-à-dire d'imposer un code de comportement devant valoir dans et hors l'école. Mais sur la base de quels principes prétend-on aujourd'hui enseigner comment doivent se comporter les citoyens ? N'est-il pas contradictoire et politiquement suspect de vouloir, d'un côté régler des conduites sur la base de principes imposés et soustraits à toute discussion, et, de l'autre, de prétendre former ainsi, au nom même d'un idéal démocratique, des citoyens éclairés, c'est-à-dire sachant raisonner pour régler eux-mêmes leur conduite ? (13) Réduction de la fonction de transmission d'un savoir construit et éducation à la citoyenneté ne sont donc que les deux aspects d'un même processus : celui par lequel le politique instrumentalise l'école aux exigences socioéconomiques du marché. Si nous voulons que la richesse de l'homme ne soit pas seulement mesurée par le PIB ou le taux de croissance, si l'homme lui-même doit devenir une richesse, et pas une simple ressource (14), qui se

Les réactions d'Armen Tarpinian

« Je ne peux qu'adhérer à la critique centrale, rigoureuse, que fait Étienne Helmer des pressions que subit l'école pour la faire s'adapter aux impératifs de l'économie néolibérale. Ce danger s'est accentué depuis deux ou trois décennies avec l'explosion des technologies informationnelles et les bouleversements qu'elles ont entraînés sur le marché de la production et de l'emploi. Certes, l'auteur le souligne, il ne s'agit pas de méconnaître la nécessaire préparation à la vie professionnelle qui constitue l'une des missions de l'école. Mais de ne pas sacrifier aux exigences d'une idéologie hyper utilitariste l'éthique humaniste de l'école, d'inclure sans les dévaloriser, les nécessités du « rendement » à celles du « développement ».

À cet égard, je ne suis pas sûr que, de façon plus ou moins aveugle, l'école républicaine n'ait pas toujours porté en elle-même et dans son fonctionnement le mal qu'elle dénonce. C'est-à-dire cette inversion des valeurs. « Nous devons tout faire pour que l'école soit un lieu de développement de la personne : le savoir réfléchi y joue un rôle essentiel, mais aussi les valeurs à transmettre sur lesquelles les enseignants doivent eux-mêmes réfléchir », écrit Étienne Helmer. Nous marquons là un accord fécond, surtout si l'on admet que de façon générale, (il y a heureusement beaucoup d'exceptions !), les enseignants sont mieux préparés à transmettre des savoirs réfléchis qu'à réfléchir aux valeurs que réellement ils transmettent. Ceux qui le font montrent qu'il n'y a pas si loin entre les valeurs concurrentielles de la société de marché et celles que véhicule le fonctionnement élitiste de l'école :

les élèves en effet n'y forment pas vraiment société. Même s'ils cohabitent en bonne camaraderie, ils se trouvent toujours mis en concurrence. Ne sont-ils pas, dès la sortie de la maternelle, livrés à la « lutte des classements », et si peu aux efforts et plaisirs de la coopération ? Cela ne vaut-il pas aussi pour les enseignants qui, entre eux, partagent si peu leurs expériences ?

Rappelons les quatre piliers de l'éducation, si bien définis dans le rapport de la « Commission internationale sur l'éducation pour le xxi^e siècle » (1) :

apprendre à vivre ensemble, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être.

Qu'elle en ait conscience ou non, l'école fonctionne nécessairement sur ces quatre registres. Elle peut être excellente dans l'un et insuffisante dans l'autre : la société, la famille, l'école, l'élève y ont leur part. C'est l'harmonisation toujours perfectible de ces quatre registres qui décide de la « bonne éducation ». Il est certain que les valeurs suscitées par l'économisme ambiant, avec ses promesses et ses menaces, fragilise le bon fonctionnement du système. Les enseignants qui, pour y résister, ne jurent que par la transmission pure et dure des savoirs, ont tendance à juger l'école

à l'aune de leurs propres réussites et, a priori peu préparés à comprendre les causes des échecs, en rendent responsables les parents, la société et, de façon plus incisive, leurs collègues « pédagogues »... Du dialogue de sourds qui s'est instauré on peut être parfois tenté de conclure que le « savoir-vivre ensemble » n'est pas ce que l'école nous a le mieux appris... Étienne Helmer le dit bien : le savoir académique, s'il doit être défendu, ne suffit pas. Ce savoir académique, soit dit en passant, a-t-il empêché certains des meilleurs élèves sortis des meilleures écoles de cautionner avec une rationalité bien construite les causes les plus irrationnelles du xx^e siècle ?

Me réclamant du principe de « désaccord fécond » dont procède cet échange de commentaires, je voudrais faire une remarque sur l'enseignement des disciplines et la peur de les voir se dissoudre dans le flot des réformes modernistes... À cet égard, il y a danger que la vigilance compréhensible des enseignants ne devienne rigidité et leur fasse refuser ce qui pourrait, par une meilleure synergie entre elles, les enrichir. Il faut rappeler les beaux travaux collectifs réalisés sous l'égide d'Edgar Morin et renvoyer à son ouvrage Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, qui vivifient l'offre de connaissance pour mieux l'accorder au désir d'apprendre (2). »

Notes de lectures

Un Traité de l'arbre

Voici – ô paradoxe ! – une thèse de doctorat en philosophie parfaitement conforme aux « canons » universitaires, mais dont l'arbre – cet objet inanimé aurait-il une âme ? dit le poète... – est à la fois l'objet et le sujet intellectuellement actif et stimulant. L'arbre, selon Robert Dumas (auteur d'un essai remarqué, *Faut-il brûler Régis Debray ?*) est omniprésent dans nos cultures occidentales. De la Bible et de son arbre de Jessé jusqu'aux arborescences de l'informatique ou aux dialogues immobilistes de *En attendant Godot*. « Je ne vois rien, dit Estragon regardant l'arbre. Mais si, réplique Vladimir ; hier soir il était tout noir et squelettique, il est aujourd'hui couvert de feuilles ».

L'arbre pose au philosophe d'impérieuses questions. Il est une structure de mobilisation logique et heuristique (chap. III). Il pose le problème du régime de temporalité propre à la puissance publique et fournit, selon Dumas « un fil conducteur pour réinterpréter la genèse de l'État » (chap. VI). Il est pourtant – signe de sa superbe indépendance – un des thèmes majeurs de la peinture moderne. Que soit remercié Actes Sud, pour avoir « dans le texte » placé ici ces belles reproductions de Claude Lorain, Poussin et Ruisdael, de Constable et Corot, dont le pinceau fit tant pour honorer l'arbre (chap. VII). Ce bel essai mérite assurément d'être salué pour sa « transversalité » ; il est des nôtres et l'Arbre à travers lui. Un regret pourtant, et de taille. La violence profanatoire (terme de Dumas) que représente la destruction des arbres n'est évoquée ici qu'au détour d'un paragraphe (pp. 65 et 66), sans y insister. Sans proposer à notre réflexion philosophique cet aspect majeur de la régression (notion familière à Walter Benjamin) qu'est l'acharnement foresticide (au sens des ethnocides) dont les grosses sociétés de « logging » accablent le Nord canadien et la Nouvelle-Guinée, le piémont himalayen et les îles Salomon.

Ce livre de culture n'a pas été conduit jusqu'à ce fait majeur de dé-culture qu'est la liquidation massive de l'immense majorité des forêts du globe pour cause de « rentabilité ». Alors que la mort d'un seul arbre bouleversait déjà Ronsard :

« Écoute bucheron, arrête un peu le bras
Ce ne sont pas des bois que tu jettes à bas
Ne vois-tu pas le sang, lequel dégoutte à force
Des nymphes qui vivait dessous la dure écorce. »

Jean Chesneaux

Robert Dumas,
Traité de l'Arbre. Essai d'une philosophie occidentale,
Paris-Arles, Actes Sud, 255 p., mai 2002.

Trois ouvrages sur la démocratie

Les contradictions
de l'antitotalitarisme

Jean-Pierre Le Goff analyse les impasses de notre démocratie comme résultant de l'opposition au totalitarisme. L'idéologie post-totalitaire se compose de mouvement antiautoritaire de mai 68, du néolibéralisme économique et du discours de la modernisation.

L'antitotalitarisme mène à la dénégation du pouvoir, assimilé à la domination, avec pour conséquence la fin des conflits au profit de l'évitement et du repli narcissique. « La politique est (...) dissoute dans l'expression débridée des problèmes individuels et relationnels. »

L'économisme et la « dictature des marchés » résultent du vide politique créé par le soupçon porté sur tous les pouvoirs. Dans ce monde incertain et mouvant, nous sommes réduits à la gestion du court terme, à l'irresponsabilité d'un avenir imprévisible. Au « tout est possible » totalitaire semble répondre un « rien n'est possible » en démocratie. Les contradictions de cette idéologie antitotalitaire se retrouvent dans le management des entreprises et dans l'école où apparaît un asservissement par l'autonomie, vouée uniquement à l'optimisation des performances.

Jean-Pierre Le Goff,

*La Démocratie post-totalitaire,
La Découverte, 2002.*

La délégitimation
de la politique

L'originalité du livre de Marcel Gauchet est de mettre en parallèle la sortie de la religion, la démocratie et la constitution de notre inconscient.

Il identifie la démocratie à la modernité comme sortie de la religion. La démocratie représentative serait déjà contenue dans l'autonomie du politique comme autofondation de la société, la représentation de la société se substituant aux représentations religieuses (l'immanence à la transcendance).

Les droits de l'homme, qui transforment le citoyen en porteur de droits, mènent à la délégitimation de la politique. « La démocratie (...) sacralise à ce point les droits des individus où elle se fonde qu'elle sape la possibilité de leur conversion en puissance collective. »

Il faut insister sur le caractère social de l'individualisme qui en fait une autonomie subie. « Ainsi en arrive-t-on à cette situation singulière d'une société qui tend par un côté à se nier idéologiquement comme société, comme s'il n'y avait que des individus, sans rien pour les tenir ensemble, tout en développant de l'autre côté l'appareil de la cohésion collective dans des proportions

jamais vues. »

*Marcel Gauchet,
La Démocratie contre elle-même,
Tel, 2002.*

Le déclin
de l'autorité

Derrière son histoire de l'autorité, c'est le déclin du patriarcat que Gérard Mendel analyse. Ce déclin provoque des régressions infantiles qui se traduisent par divers symptômes : syndrome d'abandon, souffrance dans l'entreprise, solitude, dépression...

On passe de « communautés » à des « sociétés » où la division du travail prime sur les liens familiaux. La démocratie s'oppose dès l'origine à la famille patriarcale : Clithène « rendit concitoyens de dème (démotes) ceux qui habitaient dans chaque commune (dème), cela pour empêcher de s'interpeller par le nom de leur père et de dénoncer ainsi les nouveaux citoyens. »

Le déclin de l'autorité nous livre à une nouvelle forme de domination paradoxale de la « maison-mère » s'appuyant sur l'autonomie des salariés sous la menace du chômage qui ramène à la détresse de l'abandon maternel, troquant une dépendance formelle pour une dépendance affective et vitale : il ne faut plus seulement obéir mais séduire et paraître content !

L'homme et l'animal

La culture comme négation de la nature

Giorgio Agamben reprend la question du rapport à notre animalité, non pas comme continuité mais, au contraire, dans l'écart nécessaire à nous constituer comme humains. Ce qui fait notre humanité, c'est la conscience de ce qui nous différencie de l'animal et qu'on peut définir depuis Pic de la Mirandole par notre « dignité », c'est-à-dire par une « conscience de soi » qui est liberté et construction de soi.

L'ouverture à l'Être exige un détachement de cette fascination animale, que seul le langage permet en séparant le mot de l'émotion (le mot « chien » n'aboie pas). Seul le langage permet d'analyser sa propre pensée, de l'objectiver, l'universaliser. Il est difficile de se rendre compte à quel point le langage structure notre monde et l'unifie, l'ouvre à la temporalité par la conscience de la mort, le transforme en récit et permet d'en garder la mémoire, d'en partager le sens. Cette dimension humaine du langage est conquise sur notre animalité.

L'homme est donc le lieu d'un conflit, contre-nature, d'un effort toujours à recommencer pour s'ouvrir aux possibles et à l'universel, à la justice, au-delà de notre réalité immédiate et prosaïque, au-delà des corps... La culture se construit sur le sacrifice contre-nature, l'interdit qui noue l'animal à la parole. Il faut d'abord reconnaître notre nature animale, corporelle, individuelle, intéressée, ensorcelée par la pornographie des marchandises, prise dans les images et l'imitation des foules. C'est un préalable nécessaire pour s'en détacher, prendre le point de vue universel de la parole et de la raison. Le dialogue n'est pas naturel, il est même impossible, ce qui n'empêche pas qu'il soit nécessaire. Il faut sortir de soi pour rencontrer l'autre autrement que pour le séduire ou s'en servir, mais cette humanité, cette communauté du sens et du cœur est à prouver à chaque fois.

L'homme a bien appris son langage des oiseaux
Pour saisir le processus d'humanisation émergent de l'animalité et pouvoir entamer une régression « aux origines animales », il faut comprendre la différence entre un mythe et son récit. Michel Boccara insiste sur le fait qu'un mythe est de l'ordre du vécu contrairement au récit du mythe. Le mythe est « une maladie du langage », son récit est donc déjà une guérison. L'auteur fait l'hypothèse que le chant a précédé le langage. Il situe même « l'Homo cantans » vers - 3 millions d'années. La coupure avec le monde animal serait effective seulement depuis l'apparition du langage articulé et du récit mythique. Or, les récits mythiques sont le plus souvent des récits de notre différenciation avec le monde animal. Les mythes partent d'un autrefois où nous pouvions prendre des formes d'animaux (comme dans le chamanisme) et jouent la plupart du temps sur des homophonies, des jeux de mots, des étymologies populaires que Michel Boccara relie au pré-langage chanté et qu'il

appelle comme les alchimistes « le langage

des oiseaux ». Il prend l'expression au mot puisqu'il admet, conformément à de nombreux mythes, que l'homme a bien appris son langage des oiseaux...

Le passage du mythe vécu au récit du mythe semble redoubler la séparation de l'origine, le travail du langage, son abstraction qui prolonge elle-même l'évolution du cerveau vers l'intellectualisation, la réflexion, l'imagination... La séparation avec notre animalité n'est d'ailleurs pas entièrement consommée et se poursuit encore, processus inachevé de civilisation, de refoulement, d'intériorisation, d'inhibition... Ceci veut dire aussi que « nous sommes toujours des animaux ». Difficulté que Freud avait soulignée dans *Malaise dans la civilisation*. C'est une réalité dont on ne peut se défaire et dont les mythes rendent compte, alors que notre illusion d'avoir dépassé notre animalité peut nous coûter cher.

Michel Boccara, *La Part animale de l'homme*. Esquisse

Les neveux de Marx, de Durkheim et de Freud

Les 3 neveux a tout pour intéresser les lecteurs de Transversales. Ne sont-ils pas, plus que d'autres, en quête d'une forme de démocratie à la fois locale et internationalisable qui, sans minimiser le rôle du marché et de l'État, fasse toute sa place à la société civile et à un tiers sec-

teur associacionniste ? Ne misent-ils pas, pour faire éclore la nébuleuse associative, sur une logique de mutuellisation, autrement dit sur un principe de réciprocité ? Ne sont-ils pas, plus que d'autres, conscients que la réalisation de ces espérances suppose l'émergence de militants associatifs, de bénévoles, d'hommes politiques suffisamment en révolte contre l'ordre social institué pour ne pas se satisfaire de l'existant, mais assez réconciliés avec le monde et avec eux-mêmes pour ne pas basculer dans le ressentiment ?

Or, quels sont les auteurs dont se réclamer pour penser de tels objectifs ? Pas nécessairement ceux qu'on attendrait. Le premier intérêt du livre de Bruno Viard est de suggérer que nous ferions bien de réviser le Panthéon institué des grands penseurs reconnus : Marx, du côté de la révolte contre le capitalisme dominant ; Durkheim, comme penseur des fondements du lien social ; Freud, en décrypteur des mystères de la psyché. Trois auteurs moins connus qu'eux, qui apparaissent comme leurs neveux (seul Mauss étant réellement le neveu de Durkheim), nous sont en fait d'un plus grand secours.

Nul doute de la puissance conceptuelle et systématique de Marx. Mais pouvons-nous vraiment ajouter foi au programme de la suppression de l'État et du marché ? L'important n'est-il pas plutôt de faire advenir, dans le sillage de Pierre Leroux, l'inventeur du mot « socialisme » et le critique des dérives du mercantilisme et de l'étatisme, un socialisme associacionniste ?

Le véritable héritier de cette perspective, celui qui en montre le bien-fondé anthropologique

en établissant que, sous la forme de ce qu'il appelle « la triple obligation de donner, recevoir et rendre », le principe de réciprocité est au cœur du lien social dès l'origine des sociétés humaines, n'est-ce pas Marcel Mauss, l'auteur du célèbre Essai sur le don, le continuateur de l'É-

cole sociologique française mais aussi le plus proche compagnon de Jaurès (1) ? Enfin, le pansexualisme de Freud ne nous laisse-t-il pas démuni pour penser le statut d'une désirable bonne militance ? Le problème ici n'est-il pas de déterminer le juste équilibre entre les pulsions égoïstes, qui menacent à tout instant de basculer en amour du pouvoir, des privilèges ou de l'argent, et une pulsion symétrique au sacrifice (de soi ou des autres) ? De ceci, l'analyste le plus éclairant, nous montre Bruno Viard, est Paul Diel qu'Einstein considérait comme le psychologue le plus profond de son siècle. C'est entre sous- et surestimation de soi et

des autres que le sujet sain doit trouver sa voie dans un juste équilibre, une ambivalence, entre égoïsme et altruisme.

Le second intérêt du livre de Bruno Viard, c'est qu'il montre comment le discours des trois neveux converge vers une même pensée de l'ambivalence. Comment le discours politique, le discours anthropologique et le discours psychologique se traduisent l'un l'autre et comment on ne les comprend pleinement qu'au terme de cette traduction. Ce refus de la fragmentation des discours et des disciplines doit être sympathique aux lecteurs de Transversales.

Alain Caillé

* Directeur de la publication de La Revue du M.A.U.S.S (3 avenue du Maine 75015 Paris).

1 C'est peut-être sur la question de la réciprocité, de ce que j'appelle le « paradigme du don » qu'il s'est produit ces dernières années les avancées les plus notables. Le long travail de la Revue du M.A.U.S.S. commence donc à porter ses

Notes de lectures | dans les revues

fruits. Signalons sur ce point – outre Anthropologie du don. Le tiers paradigme, Desclée de Brouwer, 2000, par Alain Caillé – la parution, en 2002 (au Seuil) de Le Prix de la vérité. Le don, l'argent, la générosité, par Marcel Léveillé, et à charge de revanche. Figures élémentaires de la réciprocité, par Mark Anspach.

La Recherche, n° 353 (mai 2002)

Il s'agit ici de reconnaître dans l'analogie le fondement de nos apprentissages tout autant que la cause de la plupart de nos erreurs. L'analogie est à la fois la source de découvertes scientifiques et de préjugés, constituant un filtre déformant bien que souvent vérifié.

Bruno Quèze, *La cause de la plupart de nos erreurs*. L'analogie est à la fois la source de découvertes scientifiques et de préjugés, constituant un filtre déformant bien que souvent vérifié. PUF, 2002.

L'axiome de base de l'apprentissage serait que « les ressemblances ne sont pas trompeuses : ce qui partage l'apparence partage aussi l'essence. »

« Science et conscience », d'Axel Cleeremans, fait le point sur l'utilisation de l'imagerie du cerveau pour repérer les opérations inconscientes par perception trop faible ou évidence trop forte. La conscience est considérée ici comme une fonction émergente, sans unité ni localisation, mais on en sait bien peu là-dessus pour l'instant.

Boris Cyrulnik veut nous persuader que la violence à la télévision agirait comme une empreinte nous poussant à l'imitation, « contamination mentale qui s'inscrit biologiquement ». Je ne suis pas sûr que ce soit si simple : les contes n'ont-ils pas toujours été violents ? La représentation peut aussi exorciser le passage à l'acte.

www.larecherche.fr

Partage, n° 158 (mai 2002)

Le numéro du mois de mai est particulièrement d'actualité, qu'on en juge par les titres d'articles ou d'extraits : « Gouverner sans le peuple, l'élitisme républicain et le monopole social du pouvoir » (par Pierre Héritier) ; « Le gouvernement invisible, la dissolution du peuple et la trahison des énarques » (par Laurent Joffrin) ; « De la lutte des classes à la lutte des places » (par Vincent de Gaulejac)... Sans oublier tout le reste : Patrick Viveret pour un État écologiquement et socialement responsable, les articles sur la précarisation, le chômage, les 35 heures, etc.

Tél : 01 47 37 74 76

Contre-temps, n° 4

Ce numéro de Contre-temps (revue de la LCR, mais surtout de Philippe Corcuff et Daniel Bensaïd) est intéressant dans sa tentative de définir un écosocialisme. La question écologique serait la "deuxième contradiction" (au moins historiquement) du capitalisme. Le premier article de Michaël Löwy est particulièrement intéressant, mais si la nécessité d'une rupture révolutionnaire avec le capitalisme est bien réaffirmée, l'alternative n'est pas bien claire. Il ne peut suffire de s'organiser autour de l'énergie solaire comme on nous le suggère : c'est la production qu'il faut changer et donc sortir du salariat pour des activités autonomes grâce au revenu garanti et au développement humain.

Tél : 01 53 00 40 40

Multitudes, n° 8

Dans ce numéro 8, titré « Garantir le revenu », Maurizio Lazzarato inscrit clairement cette revendication dans une sortie du salariat et constate que la majorité des entreprises n'ont pas de salariés, constituant des auto-emplois indépendants. Alors que Bernard Guibert fait du revenu d'existence une démocratisation de la rente et une politisation de l'économie, Yann Moulier-Boutang y voit la contrepartie de la globalisation économique, du capitalisme cognitif et de la fuite de l'énergie créative vers un travail autonome. Le dossier sur la culture hacker, le logiciel libre et l'éthique du développement de soi constitue l'autre face de la question.

www.samizdat.net/multitudes

À nos lecteurs

Un pari à gagner ensemble

La parution du premier numéro de la nouvelle formule de Transversales Science Culture a suscité de nombreuses réactions, dont nous publions quelques extraits. Globalement, la nouvelle maquette a été appréciée. Plus attractive, plus gaie, plus facile à lire... tels sont les qualificatifs souvent utilisés par ceux qui se félicitent de ce passage à une revue trimestrielle. Quant au fond, vous êtes nombreux à approuver la nouvelle ambition de Transversales : devenir l'une des revues de référence de tous ceux qui sont convaincus que le monde et l'espèce humaine ne sont pas des marchandises. Une précision à ce sujet : l'évolution de Transversales ne correspond nullement à une rupture avec son passé. Et si une nouvelle étape est aujourd'hui nécessaire et possible, c'est bien dans la continuité avec tous les apports de la lettre durant douze ans, que nous avons synthétisés dans le numéro 71 (déc. 2001). Une autre précision s'impose ici. La nouvelle formule de Transversales se fonde sur le pari d'une progression sensible de sa diffusion. Ceci suppose des efforts commerciaux et promotionnels qui dépassent parfois les moyens dont nous disposons. La réussite de ce pari dépend donc aussi de

vous. Si vous êtes convaincu de la nécessité d'assurer la pérennité de Transversales, abonnez dès aujourd'hui l'un(e) de vos proches. Dans les prochaines semaines, nous lancerons une « association des amis de Transversales ». D'avance, merci de ce que vous ferez pour nous aider à gagner ce pari.

VOS RÉACTIONS

« (...) Je tiens à vous féliciter pour cette nouvelle formule. Transversales a été un compagnon de mon parcours intellectuel depuis sa création. À plus d'une occasion, lorsque je me sentais incertain ou isolé dans de nouvelles formulations, j'ai trouvé dans un texte de Transversales l'écho ou l'étincelle qui m'a poussé à continuer sur une route. Ce fut le cas sur l'importance des mutations informationnelles, sur la nécessité d'un « réformisme radical anti-néolibéral », sur le besoin de forger des alliances non dogmatiques entre acteurs éparpillés. Aujourd'hui Transversales peut devenir un outil fondamental du débat public francophone, réussir à tenir le rôle de pont entre réflexion et action (...). Quelques critiques esthétiques sur la maquette : les marges sont trop petites en bordure de page. L'usage du rose fuchsia doit être très gênant visuellement pour cer-

tains lecteurs. »

Philippe Aigrain

« Pourquoi une maquette si laide et si peu agréable à lire ? (...) Accordez-vous si peu d'importance à l'aspect des choses ? (...) Quant au contenu, évidemment, il s'avère toujours aussi intéressant, y compris dans les réactions aux positions d'Henri Atlan, qui posent des questions qu'il ne faudra pas qu'effleurer, tant les dogmatismes religieux et réactionnaires (de tous bords) pourraient aisément y faire leur nid... Tous mes encouragements donc, mais de grâce épargnez-nous les réactions de rejet visuel. »

Précisions

Plusieurs lecteurs ont demandé des précisions sur les chiffres présentés dans l'article de Patrick Viveret, paru dans le dernier numéro de Transversales (p. 56-61). Voici donc quelques éclaircissements.

- Dans l'encadré « Le monde tel qu'il va » (p. 58) il est nécessaire de préciser que les 900 millions de personnes sans emploi représentent un tiers de la population active mondiale.
- L'encadré « Quelles priorités pour le monde ? » (p. 61) est un extrait du Rapport mondial sur le développement humain du Pnud (Programme des Nations unies pour le développement) 1998 (voir p. 41). Les sources de ce tableau sont :
 - Euromonitor (1997) ;
 - Onu, Pnud, Fnuap, et Unicef (1994) ;
 - Worldwide Research, Advisory and Business Intelligence Services (1997).

