

L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE ET LES CONDITIONNEMENTS SOCIAUX

* ... Le problème de l'enseignement est ainsi posé devant nous en termes non ambigus. Ici paraît cette grande idée qu'il ne faut pas choisir entre les enfants, et que parmi les auteurs, il faut choisir les Grands. Cette idée arrive difficilement à se purifier. »

Alain, *Esquisses*, I, 31, 5 juin 1925.

Vingt-cinq ou trente ans avant nos essais de réforme, Alain situait déjà les difficultés que pose une démocratisation réelle de l'enseignement littéraire de second degré. Ne pas choisir entre les enfants : c'est ce qu'ont voulu les promoteurs de la réforme, en offrant à tous les élèves la possibilité d'accéder en sixième. Et parmi les auteurs, choisir les Grands — avec une majuscule — : je crois que ce fut aussi le rêve commun, dans les années cinquante.

La réalité a apporté bien des déceptions. A l'expérience, les programmes hâtivement replâtrés en 1963 et 1967, sont apparus inapplicables à une masse de trois millions et demi de lycéens. On a compris aussi qu'il fallait renouveler l'école élémentaire si l'on voulait rendre les élèves capables de suivre l'enseignement secondaire (1).

Nous voudrions réfléchir ici au décalage, que révèlent

(1) Point de la question, dans L. Legrand. — *Un nouveau départ pour l'école élémentaire*. — In : *Les Amis de Sèvres*, n° 1, 1971.

toutes les enquêtes, entre les programmes traditionnels et les goûts de la jeunesse d'aujourd'hui. Une mise à jour moins sommaire des programmes ne suffirait-elle pas à leur rendre audience et efficacité ? — Ou bien le décalage ne résulte-t-il pas de phénomènes plus profonds ? Et dans ce cas, quels sont-ils ? Il nous semble qu'une psychosociologie de l'enseignement littéraire ne peut éluder ces problèmes et doit avancer sinon des explications, au moins quelques hypothèses.

A mon avis, ces hypothèses peuvent être ramenées à trois, relevant toutes d'ailleurs du même processus général pavlovien de conditionnement :

1°) **Les valeurs littéraires traditionnelles**, longtemps prônées de manière exclusive, sont apparues en fait comme l'expression et la garantie d'une société bourgeoise close. Cette idée-là, nous l'avons trouvée chez Goblot, chez Durkheim et leurs successeurs. Mais l'école sociologique elle-même invite à opérer un examen critique de la sclérose constatée dans les programmes.

2°) Il est vrai que, durant la seconde moitié du XX^e siècle, les législateurs de l'enseignement secondaire se sont décidés à généraliser le bénéfice de la culture littéraire traditionnelle à **l'ensemble de chaque couche d'âge** ; mais alors on s'aperçoit depuis quelques années que l'entreprise soulève des difficultés immenses, peut-être insurmontables : parce que la masse à éduquer est elle-même modelée dès l'origine par d'autres conditionnements (surtout linguistiques) qui rendent illusoire et précaire la greffe que l'on voudrait réussir.

3°) En ce dernier tiers du XX^e siècle, il faut constater un fait nouveau : la jeunesse est soumise à **des facteurs culturels auxquels on n'avait pas songé**, qui résultent du développement technique de notre civilisation, ou sont contenus dans l'énorme masse d'informations distribuée par la société d'aujourd'hui.

Dès lors, le professeur de français n'a-t-il pas dorénavant devant lui des missions bien différentes de celles de ses prédécesseurs ?

Le rôle de ces prédécesseurs, c'était de faire connaître des auteurs et des œuvres, selon une liste léguée par la tradition. Il y a dix ans ou vingt ans, l'accent a été mis sur la présentation à donner aux chefs-d'œuvre pour les rendre assimilables au plus grand nombre. Aujourd'hui, n'y a-t-il pas lieu d'envisager aussi une autre mission, en vue de faire prendre conscience des facteurs de cultures externes qui modifient les mentalités ?

LA CULTURE LITTÉRAIRE EN TANT QUE « BARRIÈRE » ET « NIVEAU ».

Le titre de cette partie reflète à dessein celui de l'ouvrage d'Edmond Goblot opportunément réédité ces temps

derniers par les P.U.F. (2) et dont le sous-titre est révélateur : « Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne ». Le témoignage est intéressant, car c'est un logicien, analyste du « Système des Sciences » (1922), qui nous livre son expérience de professeur de second degré entre 1890 et 1910.

Edmond Goblot explique comment la bourgeoisie française découvre, à la fin du XIX^e siècle, qu'elle a perdu une partie de sa puissance pécuniaire et politique ; elle se referme alors en caste close : « une caste est fermée : on y naît, on y meurt ; sauf de très rares exceptions, on n'y entre point ; on n'en sort pas davantage » (3). Cette caste aura ses professions, ses modes, ses critères moraux. Elle aura aussi son éducation intellectuelle.

Selon Goblot, les études secondaires et supérieures, apanage de la bourgeoisie, ont ceci de particulier qu'elles ne peuvent se situer après le cycle primaire, lequel constitue un ensemble à part et clos lui aussi. L'un des moyens de cette démarcation, c'est l'étude du latin. « Le bourgeois a besoin d'une instruction qui demeure inaccessible au peuple, qui lui soit fermée, qui soit la barrière. » Autre signe de ségrégation : le diplôme, un parchemin signé du Ministre : « le baccalauréat, voilà la barrière sérieuse, la barrière officielle et garantie par l'Etat, qui défend contre l'invasion » (3). Peu importe, ironise l'auteur, la façon dont le jeune bourgeois, même médiocre, aura pu, grâce à des repêchages successifs, obtenir le diplôme : celui-ci ne portera pas trace de ces multiples indulgences, et le détenteur sera, malgré des études discutables, mis au rang des élus.

En somme, conclut Goblot, le latin, le baccalauréat situent moins des connaissances, des aptitudes (car le latin, on l'oublie, neuf fois sur dix) que des situations sociales. Ces obstacles, « difficiles à franchir », « mettent sur le même plan ceux qui les ont franchis ». Un peu comme ces décorations qui ne récompensent pas la valeur mais le rang : « On ne mérite pas la Croix, on l'obtient », fait dire Stendhal à l'un de ses personnages de l'aristocratie sous la Restauration (5).

L'EXPLICATION DURKHEIMIENNE.

De ces faits, caractéristiques de l'enseignement secondaire durant le XIX^e siècle et jusqu'à la première guerre mondiale, Emile Durkheim a donné des explications devenues classiques. A l'encontre de Goblot, Durkheim n'avait pas, au départ, d'intention polémique. Il voulait faire œuvre

scientifique de sociologue, c'est-à-dire expliciter des mécanismes sociaux. Mais ce qui les rapproche, c'est que Durkheim ait fini lui aussi par conclure à la nécessité d'infléchir ces mécanismes.

L'éducation comme pression sociale.

La thèse est bien connue, et nous nous bornons à rappeler des références. « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (6).

Nous avons souligné quelques termes qui insistent sur la pression que la société exerce sur les jeunes, en fonction du rôle qu'elle leur attribuera. Pour Durkheim, il s'agit là d'un fait, qu'avant de vouloir juger, il s'agit de constater. Nous verrons un peu plus loin comment, de ce point de vue, le relais de Durkheim a été pris autant par d'éminents psycho-biologistes que par les sociologues d'aujourd'hui.

Une preuve : l'évolution de l'enseignement secondaire.

Où Durkheim nous intéresse davantage encore, c'est lorsqu'il nous convie à observer les processus par lesquels l'enseignement secondaire, et plus précisément l'enseignement littéraire, se sont constitués et ont duré. « Ce qu'il nous faut arriver à démêler (...), ce sont les courants d'idées d'où est résulté l'enseignement secondaire, les besoins sociaux qui l'ont appelé à l'existence... » (7).

Cette analyse il l'a faite dans « L'évolution pédagogique en France », ouvrage qui vient, lui aussi, d'être réédité (8).

Sa conclusion, c'est que l'enseignement secondaire français, au XIX^e siècle, s'inscrit dans la tradition de l'enseignement littéraire qui avait été celui des collèges de l'ancien régime.

Il serait passionnant de rechercher de quelle empreinte Napoléon a voulu marquer le destin des études littéraires. Durkheim se borne à y faire allusion. Le système impérial instituait une coupure draconienne entre les « petites écoles », vouées aux rudiments, et les lycées, domaines des langues anciennes, de la rhétorique et des éléments des sciences (décret du 17 mars 1808). Les programmes de Fontanes accordaient, entre les écrivains français, une

(2) Goblot (E.). — *La barrière et le niveau*, 1925, rééd. P.U.F., 1967.

(3) p. 1.

(4) op. cit. pp. 84 et 86.

(5) M. de la Mole. — In : *Le Rouge et le Noir*.

(6) *Education et sociologie*, 1922, rééd. P.U.F., 1966, p. 41.

(7) *ibid.*, p. 115.

(8) première édition : 1938 ; rééd. 1969. — Il s'agit, on le sait, de la mise en forme d'un cours de sociologie de l'éducation, professé en 1904-1905.

large prééminence à ceux du XVII^e siècle consacrant une tradition ininterrompue depuis. Napoléon formé lui-même aux disciplines classiques a plus d'une fois donné un avis à ce sujet, commentant les pouvoirs d'un Bossuet ou d'un Racine : on en trouve de nombreux témoignages dans le « *Mémorial de Sainte-Hélène* ».

Ce que Durkheim explique fort bien, par contre, c'est comment, aux périodes de réaction politique (notamment sous la Restauration), on en est venu à des programmes situés en deçà de ceux de Fontanes, jugés trop libéraux (9). Selon un ardent défenseur des études classiques (laissons-le dans l'anonymat), « les adversaires de la culture latine ne peuvent être que des matérialistes, des athées, des révolutionnaires, des socialistes » (10).

Nous ne pouvons ni ne voulons entamer le procès des études latines en tant que telles. De temps en temps, dans des revues ou dans la grande presse, des voix autorisées, Pierre Boyancé, Pierre Grimal, s'élèvent pour regretter leur déclin. Ce qu'il faut bien savoir, c'est que les latinistes considèrent toujours qu'une véritable formation humaniste ne peut pas ne pas comporter l'étude du latin. On trouvera par exemple un plaidoyer éloquent en faveur de cette thèse dans le bel article que Jacques Boudet a consacré aux études latines, dans l'« *Encyclopédie pratique de l'éducation en France* » (11). Le malheur, c'est que, pour des raisons tout à fait étrangères à l'humanisme — et ici, nous revenons à Durkheim — il y ait presque toujours eu antinomie entre études latines et études françaises.

Au vrai, à la lumière de travaux critiques récents, les pédagogues et administrateurs du XIX^e siècle, n'ont-ils pas fait un contresens de taille, dans cette apologie sans réserves de la littérature française du XVII^e siècle, où ils ont vu surtout une littérature de défense de l'ordre établi... Nous renvoyons le lecteur aux pénétrantes études de Paul Bénichou, « *Morales du grand siècle* » (12).

L'APPORT DES PHYSIOLOGISTES CONTEMPORAINS.

De cette persistance d'une tradition littéraire rigide, des savants contemporains nous ont donné une autre explication. Nous pensons surtout au Pr. Henri Laborit, le spécialiste de l'étude des mécanismes cérébraux de la prise de conscience.

Passant de l'étude des structures biologiques à celle des structures sociales, H. Laborit écrit (13) : « Les sociétés, comme toutes les structures vivantes ont tendance à

maintenir l'état dans lequel elles se trouvent, à maintenir leur existence en soumettant l'individu à leurs préjugés, leurs préceptes, leurs lois, leurs « valeurs ».

En somme, ce conditionnement est un moyen de survie, présent à tous les niveaux du comportement humain, jusqu'aux systèmes de langage et systèmes de valeurs. Vues sous cet angle, les « valeurs » ne sont aussi que des réflexes conditionnés.

Où Henri Laborit, biologiste, rejoint encore Durkheim, c'est quand il affirme la nécessité de libérer l'homme — au moyen de l'éducation — de ces conditionnements. La thèse de Durkheim est exprimée dans la conclusion de « *L'Évolution pédagogique* » (chap. XII : *L'enseignement de l'homme*). Comme il n'y a pas de nature humaine immuable, le propre de l'homme, c'est justement sa plasticité, son adaptabilité aux situations nouvelles, génératrices de progrès. Pour former l'enfant, il ne s'agit donc pas de le conformer à un archétype privilégié (en l'occurrence, celui que nous fournit l'humanisme latin), mais il faut lui faire prendre conscience de ses possibilités. Ici, l'histoire, la littérature retrouvent un rôle majeur (nous ajouterons aujourd'hui, évidemment : l'anthropologie), mais à condition que ces disciplines restent ouvertes.

La thèse de H. Laborit accorde la même importance à l'enseignement, « pièce maîtresse de l'édifice social à construire ». « Je vous demande (...) d'imaginer, écrit-il, où pourrait conduire une société qui, au lieu de chercher à conditionner aveuglément l'individu en en faisant un rouage bien rodé de la mécanique sociale, s'efforcerait simplement de lui faire prendre conscience depuis l'enfance de ces déterminismes. » Et H. Laborit appelle de ses vœux l'avènement de cette société « lucide dans la connaissance de ses déterminismes, et non aveugle et ignorante de nos déterminismes dans la béatitude de la consommation. » Il y a là une grande idée, sur laquelle nous reviendrons bientôt en la rapprochant de propositions semblables trouvées chez un sociologue des plus attentifs aux problèmes du temps présent, Edgar Morin.

Vers les années cinquante ou soixante, alors qu'il s'agissait de faire passer dans la réalité les projets de démocratisation de l'enseignement, on aurait pu penser que l'on finirait bien — à travers toutes sortes de tentatives éphémères et contradictoires — à rompre avec ce que la tradition avait de rigide et d'étouffant. Comme nous l'avons dit, les programmes de 1963-1967 restent conformistes. Il est vrai, comme toujours, que la pratique pédagogique prenait ses libertés. C'est alors que les études de sociologie de l'éducation ont mis en évidence la persistance d'une autre série de phénomènes pratiquement restés inaperçus jusque-là : les handicaps quasi-insurmontables dus aux insuffisances culturelles des milieux familiaux d'origine. Ce second problème, cet énorme problème, s'impose à nous.

(9) Cf. par exemple, le statut du 4 sept. 1821.

(10) Durkheim, p. 355.

(11) Un vol. In-8, S.E.D.E., édit., 1960.

(12) Gallimard, 1948, Bibl. des idées.

(13) *Biologie et politique*, communication de décembre 1968, exemplaires ronéotypés.

LA CULTURE LITTÉRAIRE N'EST-ELLE ACCESSIBLE QU'ÀUX « HERITIERS » ?

J'ai rendu hommage à l'ensemble des directives administratives par lesquelles l'Inspection générale a voulu, à partir de 1945, 1950, 1960, rajeunir les méthodes d'enseignement. Des textes remarquables furent diffusés, émanant de réformateurs éminents, Gustave Monod, Edmée Hatin-guais, Odette Brunschwig, Louis Cros, Roger Gal, etc.

Il y eut, ces années-là dans le second degré, comme un grand vent d'espérance. Écoutons Pierre Clarac : « Tout était mis en œuvre pour que l'élève devint lui-même l'artisan de son savoir et de ses progrès, pour stimuler ses initiatives, éveiller en lui l'esprit de recherche et adapter aussi exactement que possible l'effort qu'on lui demandait à ses aptitudes et à ses goûts. Au lieu d'écouter passivement, ou de paraître écouter (...), la classe entière apportait à l'exercice quelque chose de cette attention vivante, de cet amour-propre, de cette conviction dans l'effort que les enfants réservent d'ordinaire pour le jeu » (14).

LE CONSTAT DE L'ÉCHEC.

Cependant, et sans doute grâce à l'introduction des méthodes statistiques en psychologie et en sociologie, l'on s'est aperçu assez vite de l'échec relatif de cette politique d'ouverture. Par trois voies :

a) de la part de psychologues : la prise de conscience de l'importance du phénomène des échecs scolaires (recherches de R. Gal sur les retards scolaires ; travaux de R. Zazzo et de son équipe de psychologues scolaires ; apport de l'équipe du Centre médico-psycho-pédagogique du lycée Claude-Bernard, avec André Berge et Georges Maucio ; points de vue caractérologiques d'André Le Gall et de l'école caractérologique française). Renvoyons ici à la bibliographie de Paul Juif et Fernand Dovero (15), chap. III, « contrôle du rendement » et IV, « réussite et échec scolaires ».

b) de la part de sociologues, la mise en évidence de l'inégalité des chances des enfants devant la culture, selon leur milieu socio-culturel d'origine. L'un des principaux promoteurs de ces travaux a été Alain Girard, collaborateur à la fois d'Alfred Sauvy, à l'Institut national d'études démographiques et de Jean Stoetzel en psychologie sociale. *Étudiant les facteurs de « La réussite sociale en France »* (16), Alain Girard cite des pourcentages inquiétants quant à cette inégalité des chances : une toute petite

fraction privilégiée des familles françaises (5 %) fournira les deux tiers des élèves des grandes écoles ; au contraire, 8 % seulement des élèves des grandes écoles sont issus des milieux ouvrier et agricole, qui représentent les deux tiers de la population.

c) Enfin, le Service des statistiques et sondages du ministère de l'Éducation nationale a publié des renseignements sur l'origine sociale des étudiants. Ajoutons que les corps d'inspection ont pu se rendre compte de la crise de l'enseignement secondaire ; encore que les plaintes exprimées dans les rapports ne paraissent pas faire aux facteurs sociologiques la part qui leur revient. À ce point de vue, la lecture des rapports de jurys de concours est édifiante (17). En outre, les recherches de détail se sont multipliées sur l'entrée en sixième, la réussite au baccalauréat, l'accès aux facultés.

ANALYSE DES HANDICAPS.

La grande enquête Heuyer-Piéron-Sauvy avait, en s'appuyant sur un large échantillonnage, ouvert la voie. Elle avait le mérite d'affirmer, pour la première fois, la corrélation entre le quotient intellectuel de l'enfant et le niveau socio-économique du père. Sans doute cette révélation était-elle prématurée : alors que la publication est de 1950 et 1954, ces faits n'ont frappé l'opinion que dix ans plus tard.

C'est ainsi que Roger Gal (bien qu'il ait eu l'immense mérite de se faire, en 1959, l'un des plus ardents défenseurs de l'admission en sixième sans examen (18), semble croire, en 1965 (c'est un de ses propres titres de paragraphe), que « la démocratisation commence dès l'entrée à l'école élémentaire. » Il est vrai qu'il ajoute plus loin : « En fait, dès l'âge de 11 ans, tout est déjà joué et perdu, pour un bon tiers de la jeunesse, et il faudrait ajouter peut-être, dès l'entrée au cours préparatoire ou à la maternelle... »

Même prudence — et même erreur sans doute — sous la plume d'Alain Girard : « La sélection ne se fait pas à l'entrée à l'université ou à l'issue des études secondaires, mais bien en deçà. Les jeux sont faits très tôt (...) et notamment à la fin du cycle primaire... » (19). Reconnaissons aussi qu'Alain Girard se corrige lui-même deux pages plus loin : « Tout laisse à penser que le processus de sélection sociale est commencé plus tôt encore et dès la naissance. »

Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passe-

(14) P. Clarac, *L'enseignement du français*, P.U.F., 1963 ; 3^e partie, chap. III.

(15) Manuel bibliographique des sciences de l'éducation, P.U.F., 1968 ; pp. 186-188.

(16) P.U.F., 1961 ; édition abrégée, coll. Que sais-je ? 1967.

(17) Citations dans la Revue française de sociologie, n° spécial 1967-68, p. 248.

(18) Problèmes posés par une réforme démocratique de l'enseignement. — In : *Courrier de la Recherche pédagogique*, 1965, n° 26.

(19) *La réussite sociale*, Que sais-je ?, p. 104.

ron au Centre de Sociologie européenne, ont apporté sur ce problème une clarté décisive, et le retentissement obtenu par leur ouvrage « Les Héritiers » (1964) a grandement contribué à élargir l'audience de leurs thèses. Selon eux, le gage le plus certain de la réussite scolaire puis universitaire paraît être l'aisance (essentiellement due au milieu familial) dans le maniement d'une « langue d'idées », nourrie de références et volontiers allusive. Le système scolaire renforce cette liberté d'allure des « héritiers de la culture » par la « connivence » de fait qui s'établit entre eux et leurs professeurs. Les élèves les moins doués sont conduits à s'éliminer eux-mêmes, en optant pour des voies moins royales. (Autre aspect d'un conditionnement, donc, purement scolaire, celui-là.)

Clef de voûte du système scolaire, l'examen qui prétend sélectionner les meilleurs, est une illusion, car sa véritable fonction est de maintenir des privilèges de classe. L'illusion se double d'une belle dose d'hypocrisie, car l'examen se pare des couleurs de la justice docimologique, de l'égalité démocratique.

On peut évidemment se demander si ces assertions de P. Bourdieu et J.C. Passeron ne vont pas, dans quelques années, devenir partiellement inexactes. On leur reprochera d'avoir trop centré leurs observations sur les étudiants et les habitudes mentales des facultés de lettres. Toutefois, il faut reconnaître que leurs analyses fondées sur une exploitation statistique poussée, ont abouti pour le moment considéré, à un diagnostic d'une rare acuité.

Grâce à tous ces travaux se trouve validée la sociologie de l'éducation, discipline en plein renouvellement, éclairée tant par des études de détail que par des essais de synthèses (20). C'est ainsi qu'Alain Girard, établissant un bilan des travaux en cours, conclut que l'école ne peut évidemment se substituer à la famille (et il rappelle que l'évolution de la politique familiale de l'Union soviétique est significative à cet égard). Il dit aussi qu'une aussi vaste entreprise de démocratisation suppose des délais, exige qu'on évite des bouleversements intempestifs. L'espoir le plus sérieux, dit-il, « est sans doute que s'atténue la distance entre les groupes sociaux et que s'instaure (...) une société plus homogène, sinon plus égalitaire. » Ce qui est à noter enfin, pour nous, c'est qu'il préconise une utilisation plus large — mais selon une distribution plus judicieuse — du legs culturel traditionnel : « Ce n'est pas en reniant l'héritage qui fait sa noblesse que l'école pourra

(20) Nous renvoyons encore volontiers au numéro spécial (1967-1968) de la Revue française de sociologie, et notamment aux études de Monique de Saint-Martin (sur l'influence durable des structures du langage parlé dans la famille) ; de Claude Grignon (le maintien des privilèges en milieu scolaire rural) ; Noëlle Bissseret (rôle du diplôme dans la ségrégation pré-universitaire) ; Viviane Isambert-Jamati (rigidité des fins que se donne l'enseignement secondaire). — De cette dernière, cf. de manière plus détaillée : *Crise de la société, crise de l'enseignement*, un vol., P.U.F., 1970.

s'accroître, mais en essayant de le dispenser, comme l'idéal en a été proclamé dès longtemps, à tous ceux qui peuvent l'assumer. »

Comme on pouvait s'y attendre, A. Girard souhaite lui aussi une mise en commun de la réflexion psycho-sociologique. « L'enjeu mérite qu'on s'y arrête, et que s'instaure enfin une réflexion concertée » (21).

LES VOIES SECRETES DE LA « VIOLENCE ».

Cet effort commun d'autocritique devra porter sur plusieurs points, notamment sur le curieux phénomène que voici : comment se fait-il qu'une pédagogie traditionaliste ait été maintenue en France, par des enseignants catalogués, depuis un siècle au moins, comme des hommes de progrès ? Sans retrouver jamais l'idéalisme des maîtres d'école des débuts de la III^e République, et tout en changeant de classe sociale, les instituteurs et professeurs du XX^e siècle ont continué à voter « à gauche » (22). Et pourtant ! Alors même qu'ils « poussaient » leurs élèves les plus méritants (et surtout leurs propres enfants) vers des études longues, n'entraient-ils pas dans le « système » ? Ne participaient-ils pas à la défense et à l'illustration de cette course aux diplômes ? N'édifiaient-ils pas, les mains pures, ces barrières sociales qu'ils rêvaient de supprimer ?

Dans leur dernier ouvrage (23), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron rouvrent ce procès en termes catégoriques : « Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel. » C'est aller très loin, et tout remettre en question. Mais l'analyse des mirages de l'action pédagogique courante nous intéressera davantage : « L'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires est au principe de la contribution la plus spécifique que l'école apporte à la reproduction de l'ordre établi. » Ailleurs (24), ils révèlent le rôle, chez l'élève, des processus d'intériorisation : « Les récepteurs pédagogiques sont d'emblée disposés à reconnaître la légitimité de l'information transmise et l'autorité des émetteurs pédagogiques donc à recevoir et à intérioriser le message. » Selon eux, cette attitude de conformisme est comme imposée par le rituel dont s'entoure l'action pédagogique. Dans le temple qu'est toute salle de cours, comment les charismes ne joueraient-ils pas, puisqu'il y a un officiant devant le peuple des jeunes fidèles rassemblés tout exprès ?

En somme, des éducateurs qui croient lancer des idées de progrès mais, en fait, instaurent les valeurs mêmes

(21) R.F.S., numéro cité, pp. 3-16.

(22) Cf. Duveau (G.), *Les Instituteurs*, Ed. du Seuil, 1957 ; Berger (Ida) et Benjamin (R.), *L'univers des Instituteurs*, Ed. de Minuit, 1964.

(23) *La Reproduction*, Ed. de Minuit, 1970.

(24) « proposition 2.1.2.3. », p. 36.

qu'ils combattent ; des élèves, aveuglés à leur tour par le caractère sacré de l'initiation. Tout le monde est de bonne foi, et tout le monde se trompe. Atmosphère digne d'Ionesco, dirons-nous.

A l'époque de l'agitation estudiantine et même lycéenne (25), tout cela, bien que récent, peut paraître périmé. Voire. Même exprimées dans ce style symbolique ou parfois ce jargon cybernétique, ces radiographies nous donnent à réfléchir. Elles traduisent d'une autre façon les conditionnements subtils qu'évoquait le Pr Henri Laborit.

Illusion pédagogique, effets de « reproduction », un professeur belge, Gilbert Leroy, les analyse, à son tour, mais de la façon la plus concrète (26). Après avoir enregistré au magnétophone 79 leçons données dans des classes de premier cycle de second degré, il les dissèque phrase par phrase ; pour s'apercevoir finalement que, même dans les cours réputés les plus « actifs », où le dialogue a été constant et constructif, le maître a fait dire à ses élèves exactement ce qu'il attendait d'eux et seulement cela. Ainsi a été tissée, maille à maille, une « relation de dépendance ». Peut-on dès lors parler de « communication » et même d'apprentissage vrai ? Mais Gilbert Leroy se garde bien de conclure à l'inutilité du maître, et nous le suivrons volontiers quand il affirme la nécessité de remplacer cette fausse maïeutique par des formules permettant aux jeunes esprits d'apprendre à apprendre seuls et même à inventer. Le maître ne doit plus être le centre de la classe, duquel rayonne tout le savoir.

REMEDIER DES QUE POSSIBLE AUX CARENCES LINGUISTIQUES.

La psychologie a elle aussi son mot à dire, dans cette étude des conditionnements : nous savons maintenant qu'ils commencent dès la naissance. Une nouvelle série d'enquêtes mérite d'être poursuivie, pour déterminer, de façon précise, la nature des carences linguistiques qui handicapent les enfants de milieux socio-économiques défavorisés. Irène Lezine a déjà comparé le niveau linguistique d'enfants élevés dans des crèches et d'enfants élevés dans des familles aisées (27). Mira Stambak et Monique Vial ont commencé des recherches sur les obstacles linguistiques qui contrarient une correcte adaptation scolaire (28). Il apparaît que ces carences se manifestent dans le nombre de mots connus (phénomène signalé depuis

(25) Cf. Robert Bréchon, *La fin des lycées*, Grasset, 1970 : témoignage lucide et grave d'un proviseur humaniste.

(26) *Le dialogue en éducation*, P.U.F., 1970.

(27) *Apprentissage du langage et milieu*, in Cohen (M.) et coll., *Etudes sur le langage de l'enfant*, Ed. du Scarabée, 1962.

(28) *Travaux du Centre de recherches de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (C.R.E.S.A.S., 29, rue d'Ulm, Paris), cahiers n°s 1 et 2, 1969 et 1970.*

longtemps par les psychologues américains), et surtout dans le maniement des structures et dans ce qu'il faut bien appeler déjà une « culture ». Certains enfants de familles intellectuelles manifestent très tôt une étonnante aisance dans l'emploi des moyens syntaxiques (mots-outils, recours à la phrase complexe, modes et temps, etc.). En outre, grâce à leur expérience de la vie quotidienne, mais aussi grâce aux récits, aux contes qu'on leur a fait connaître, ils possèdent déjà tout un système de références, voire de « valeurs ».

En somme, sur le plan des structures du langage, refaire les travaux menés par G. Gougenheim et quelques équipes en vue d'inventorier le lexique fondamental du français (29).

Autre type de travaux indispensables à notre avis, l'étude scientifique de réussites empiriques obtenues tant à l'école maternelle (par exemple lors de la scolarisation d'enfants d'origine étrangère) que dans les classes ultérieures, notamment les classes de transition, par des maîtres clairvoyants et actifs. Notre lecteur ne sera pas surpris si nous lui disons que l'un des moyens de ces rattrapages, c'est, à nos yeux, une utilisation rationnelle de la lecture, mais par des procédés tout autres que ceux qu'emploient la quasi-totalité des classes... (30).

Les remarques qui précèdent mettent en évidence l'intérêt majeur des expériences, actuellement en cours sous la direction de Jean Vial, pour la réforme du « cycle élémentaire » (de la dernière année de « maternelle » à la fin du C.E. 2). Il est certain qu'un pas considérable sera accompli, lorsqu'auront été mises au point des formules souples permettant aux enfants, inégalement doués et dotés au départ, de se développer à leur rythme, pour éviter essoufflement ou échec irrémédiable.

Cependant, le rôle du professeur de français ne doit plus, à notre époque, se limiter à cet effort d'apport linguistique. D'autres phénomènes nouveaux doivent être élucidés, si l'on veut que l'efficacité de cet apport ne soit rapidement mise en cause. Nous voulons parler de l'influence, sur les structures mentales de l'enfant, puis du jeune, du progrès technique et des moyens modernes d'information.

LA CULTURE LITTÉRAIRE EN FACE DU PROGRES TECHNIQUE ET DES MASS MEDIA.

« Littéraires » et « scientifiques ».

Tout au long du XIX^e siècle, il y a eu, de la part des tenants de la culture littéraire traditionnelle, un véritable

(29) Cf. Gougenheim (G.) et coll., *L'élaboration du français fondamental*, Didier, 1956.

(30) Sur cette double démarche : a) étude de l'objet ; b) étude des processus d'acquisition (et notamment des réussites empiriques), cf. J. Wittwer, *Actions éducatives et investigations psychologiques*, Bulletin de Psychologie, n°s 10-15, 1967.

refus de l'étendre aux jeunes qui se destinaient à des secteurs scientifiques ou pratiques, et cela malgré les efforts de réformateurs comme Salvandy, Fortoul ou Duruy : « La culture générale est la formation particulière des seuls cadres juridiques et politiques de la société ; les cadres techniques de l'économie échappent le plus souvent aux humanités et à la rhétorique » (A. Prost) (31). Il a fallu attendre 1902, avec la création de la section D (langues-sciences) du baccalauréat pour qu'un enseignement secondaire « moderne » ait droit de cité.

En principe, tout au moins. Car l'inégalité persistante des niveaux de recrutement des sections classiques et des sections modernes demeure l'une des plaies de notre second degré français. Et que dire de l'isolement où reste, en fait, l'enseignement technique ! De temps en temps, le recteur Jean Capelle a utilisé la tribune du « Monde » (*l'une des plus efficaces qui soient*) pour plaider la cause de cet enseignement, et demander qu'il bénéficie du développement qu'exige l'évolution de notre civilisation (32).

Car, cet aspect est bien connu, les progrès techniques, la prépondérance de l'économique, comptent parmi les faits majeurs de notre époque. Est-ce par réaction qu'un discrédit a été jeté, dans beaucoup de milieux, sur la formation littéraire traditionnelle ? Le phénomène est observable à tous les niveaux. Dans une enquête personnelle, nous avons vu des lycéens de classe terminale scientifique déclarer ouvertement leur indifférence à l'égard de l'apport littéraire qui leur était proposé ; 73 % n'ont pas éprouvé, en classe de français, d'émotion digne d'être mentionnée ; 77 % n'ont retenu le nom d'aucun personnage ; ils empruntent moins d'un volume par élève et par an à leur bibliothèque, etc. (33).

Chez beaucoup d'adolescents, voire d'adultes, de formation scientifique (ou qui croient en avoir reçu une), l'adjectif « littéraire » prend une valeur péjorative, et une étude sémantique poussée révélerait certainement un contenu composite : le « littéraire » étant taxé d'imprécision, de verbalisme, de suffisance, par opposition à la rigueur, à l'exactitude et à la modestie du « scientifique ». Constatons que cette attitude, qui devient commune, traduit à nos yeux un conditionnement nouveau, selon lequel la civilisation technique confère à ceux qui y participent — ne serait-ce que de loin — une sorte de don mental d'objectivité et d'efficacité. Étonnant charisme, celui-là aussi !

Mais le témoignage de deux savants contemporains, illustres l'un et l'autre dans leur spécialité, permet de débarrasser la controverse de son arrière-plan affectif ou

naïvement magique et, malgré de sévères condamnations au départ, d'en venir à de nécessaires synthèses. Citons à nouveau le physiologiste Henri Laborit : « Ayant appartenu à une génération formée à ces disciplines littéraires jusque-là exclusives, je n'ai pas l'impression que, de la façon dont elles m'ont été enseignées, elles m'aient en quoi que ce soit formé l'esprit » (34). Ou bien ce jugement sur la culture littéraire fournie par le lycée : « Ce qui reste est à l'opposé de toute culture réelle, ce ne sont que jugements de valeur figés dans des mots ou des concepts morts. » Et plus loin, dans un style qui se moque des conventions : « Notre humanisme est un humanisme de bla-bla-bla qui n'a pas à sourire de celui des mandarins chinois. » H. Laborit juge d'ailleurs avec la même sévérité les études scientifiques qu'il a subies et qui, dit-il, ne lui ont aucunement appris la science dont il a eu ensuite besoin.

Condamnation plus mesurée sous la plume du physicien Louis Leprince-Ringuet (35), qui regrette que l'évolution du monde moderne vers la technicité n'ait pas été comprise, assimilée, assumée par les écrivains, lesquels ont tendance à se réfugier vers des modèles périmés de civilisation et de valeurs.

Mais, ces jugements formulés, les deux hommes de science concluent aussi nettement l'un que l'autre à une nécessaire réconciliation des cultures : Henri Laborit : « ceux qui prônent une éducation essentiellement pratique sont dans un présent à courte vue et veulent ignorer l'avenir, comme ils ignorent le passé. » Pour l'homme qui veut contribuer, non seulement à l'évolution technique mais à l'évolution spirituelle de son époque, « pour celui-là, la culture du passé est aussi nécessaire que celle du présent » (36). Bel éloge de la formation historique !

Louis Leprince-Ringuet : « Il y a beaucoup à faire pour accroître la culture du second type d'homme que nous avons schématisé, à savoir le technicien sans humanités ». Ce type, qui s'augmente numériquement de façon considérable, se révèle peu apte « à clarifier les questions, à émettre un jugement correspondant à une pensée bien équilibrée. » Louis Leprince-Ringuet souhaite que nous puissions éviter les défauts où tombe, aux États-Unis, la formation des spécialistes : « Nous voyons trop à quel point leur pensée est simpliste sur la plupart des grands problèmes humains. » Encore faut-il que la culture de l'avenir, au lieu de se complaire dans des formules périmées, sache intégrer les valeurs authentiques incluses dans cette montée de la science.

Ces deux opinions remettent en mémoire la page célèbre par laquelle, dès 1905, Emile Durkheim achevait son cours sur l'évolution pédagogique en France. « Il faut

(31) évocation des controverses dans Prost (A.), *L'enseignement en France*, notamment chap. II et XI, Colin, édit., 1968.

(32) série d'articles, 4^e trimestre 1969.

(33) Cf. notre ouvrage, *Jeunesse et Littérature*, Flammarion, Nouvelle bibliothèque scientifique, à paraître en 1971.

(34) *Biologie et structure*, Gallimard, 1968, p. 99.

(35) *Des atomes et des hommes*, Gallimard, 1966, pp. 155-168.

(36) Ces citations sont p. 99, p. 100, p. 105.

que nous cessions de prendre de simples combinaisons conceptuelles pour la réalité ; il faut que nous sentions davantage la richesse infinie du réel ». Cela, dans l'espoir de former ces rationalistes, soucieux de voir clair dans leurs idées, « qui sachent que les choses, soit humaines, soit physiques, sont d'une complexité irréductible, et qui pourtant sachent regarder en face et sans défaillance cette complexité » (37). Durkheim préconise finalement une formation alliant la culture linguistique, la culture historique et la culture scientifique.

CULTURE LITTÉRAIRE ET INFORMATIONS DE MASSE.

Nous avons eu déjà l'occasion de souligner l'importance désormais majeure d'une autre série d'influences qui transforment les structures mentales de nos élèves, les mass media : presse, radio, télévision, publicité murale ; sans oublier ces facteurs plus subtils que sont les usages de la vie quotidienne : comportements linguistiques, modes vestimentaires, rites de civilité, etc. (38).

Ces influences sont particulièrement agissantes à l'égard de la jeunesse, en raison de sa disponibilité, de sa recherche de la vie en mouvement. Sauf erreur, Georges Friedmann a montré le premier que l'apport scolaire a cessé d'être prépondérant (39) : « Les connaissances, les valeurs de l'intelligence et de la sensibilité que le maître inculque à l'enfant par la parole, le tableau noir, la lecture, ne sont plus qu'un flot au milieu des flots d'information, d'appels, de sollicitations pressantes que jettent sur celui-ci, au sortir de la classe, le son et surtout l'image par les affiches, le cinéma, la télévision, les bandes dessinées, la radio, la chanson. Flot qui envahit la quasi totalité des zones urbaines et gagne, invincible, les zones rurales. »

Un sociologue canadien, quelque peu visionnaire, il est vrai, Marshall Mac Luhan, a consacré plusieurs volumes à analyser les mécanismes d'action de ces médias, en face desquels, dit-il cruellement, l'action éducative des professeurs apparaît « insignifiante » (nous voilà tout de même loin du terrorisme intellectuel dénoncé par Bourdieu et Passeron). Mac Luhan dépeint l'enfant d'aujourd'hui partagé entre ces effets antinomiques. « L'enfant baigne dans l'actualité pour adultes : inflation, troubles, guerres, impôts, crimes, beautés en maillot... Aussi se trouve-t-il

désorienté lorsqu'il pénètre dans l'environnement de style. XIX^e siècle qui caractérise encore notre type d'éducation.... Ce sont deux modes contradictoires dont aucun ne l'incite à grandir » (40).

Selon nous, la pire attitude que pourrait adopter l'école en face des médias serait celle de l'autruche : au nom de je ne sais quelle vertu, les combattre, ou simplement les ignorer. Arrête-t-on la marche du temps ? Edgar Morin a eu le grand mérite de jeter les bases d'une pédagogie hardie qui apprendrait aux enfants à analyser ces processus et à les maîtriser (41).

Tout un enseignement nouveau est à créer, à inventer : qui apprendra aux élèves à lire la presse, comme les affiches, comme la mode, comme les films, et comme tant de textes qui prétendent vulgariser la science. Car les notices relatives aux médicaments nouveaux sont écrites de la même encre que les réclames pour les lessives ou les appareils électro-ménagers. Pierre-Henri Simon l'a dit de son côté : « La culture passe par tous les chemins de la perception et de l'émotion, mais elle est, en fin de compte, une affaire de l'intelligence. Elle n'existe pas si elle n'est accès aux idées. »

Le cinéma permettrait, d'ores et déjà, et facilement, la mise au point de cette pédagogie de « démythification ». Mais il est dommage que les essais de commentaires de films pratiqués dans certains lycées, à l'exemple de ce qui se fait dans les ciné-clubs, aient cru devoir adopter le rituel des techniques d'explication littéraire. Le véritable effort ne se situe pas sur ce plan de la « grammaire du cinéma » ou de l'esthétique. Il est dans la découverte des modèles de comportement, des stéréotypes culturels, des moyens par lesquels l'auteur du film agit sur notre conscience ou notre inconscient. Lorsque les établissements seront dotés de magnétoscopes, espérons aussi que l'étude critique d'émissions de télévision deviendra matière d'enseignement !

Ajoutons que des tentatives sont en cours pour l'élaboration de cette sémiologie du temps présent. Au niveau de la recherche, évidemment, tant au Centre d'études sociologiques (42), avec Georges Mounin, qu'au Centre d'étude des communications de masse (43), avec Georges Friedmann, Christian Metz, Roland Barthes, Edgar et Violette Morin. Mais aussi au niveau des applications pédagogiques, car des expériences sont tentées ici et là en France, et,

(37) L'évolution pédagogique en France, édition citée, p. 399.

(38) Quelques réflexions sur la formation littéraire de la jeunesse. — In : Revue française de pédagogie, n° 12, 1970.

(39) articles dans « Le Monde » (8, 9, 12 et 13 janvier 1965) sur L'École parallèle.

(40) Cf. Réflexions sur une lecture de Mac Luhan, par Jacqueline Brisson et Lucette Chambard, in : Les Amis de Sèvres, n° 2,

1970 ; et le volume de Alain Bourdin, Mac Luhan, Ed. Universitaires, 1970.

(41) Le vif du sujet, Ed. du Seuil, 1969 ; chapitre : Pour un nouvel Emile, pp. 295-297.

(42) qui publie la revue « Epistémologie sociologique », Ed. Anthropos.

(43) revue « Communications », aux Ed. du Seuil. Voir, par ex., le n° 15, L'Analyse des Images.

d'une manière suivie, au C.R.D.P. de Bordeaux, dans le cadre de l'I.C.A.V. (Initiation à la culture audio-visuelle) (44).

CONCLUSION.

Il serait ridicule de laisser croire que des solutions décisives peuvent être tirées des différents auteurs sur lesquels nous avons attiré l'attention.

Remarquons, à propos du premier déterminisme, celui qui réservait les études littéraires à l'élite bourgeoise, que nous n'avons pas proposé de remède. A notre connaissance, personne n'en indique avec certitude. « Il ne faut pas choisir entre les enfants », disait Alain. Hélas ! Nous avons vu, dans des classes de C.E.G. juraux récemment ouverts, des élèves pourtant de bonne volonté, conduits par des maîtres pourtant dévoués, s'essouffler devant une page philosophique de Rousseau ou réagir de façon attristante devant un poème de Verlaine. Issus de milieux défavorisés, ces pauvres enfants n'étaient vraiment pas des « héritiers ».

Actuellement, les programmes de 1960-1967 offrent les mêmes nourritures à tout le monde. Cette solution est fausement égalitaire et ne sera efficace que lorsque les handicaps originels auront été compensés par des pédagogies à mettre au point. Oui mais dans combien de temps ? Et que faire en attendant ? Sans doute imaginer des systèmes d'options. Le maître, libéré de programmes rigides pourrait mettre en œuvre l'une des clefs de l'action pédagogique qui est d'adapter la difficulté aux possibilités de l'élève. « Les véritables acquisitions sont celles qui résultent de la résistance de l'objet à l'action du sujet. Un des rôles du maître est de doser cette résistance de l'objet » (45). A telle classe, du Musset, à telle autre du Rimbaud ; plus difficilement, donc plus rarement, du Mallarmé ou du Lautréamont. Pas les mêmes auteurs, quelles que soient les classes ; mais aux uns et aux autres, cependant, de « vraies nourritures, et non du sable », comme dit encore Alain. Ce que nous reprochons aux instructions pour les classes de transition et pratiques, c'est leur mutisme quant aux contenus des programmes littéraires. Il eût tout de même été possible d'indiquer des éventails de possibilités variées. Car il nous est apparu ici que les maîtres de ces classes ne savent pas user de la liberté qui leur est laissée.

En ce qui concerne le rôle de l'instituteur ou du professeur de français en face de la société technique et de la « société de consommation », le renouvellement du

contenu de l'enseignement et de ses méthodes suppose une formation psycho-sociologique des maîtres entièrement nouvelle. Edgar Morin affirme cette nécessité avec lyrisme : « La réforme de l'enseignement appelle une gigantesque réforme des structures mentales, une révolution néo-copernicienne-einsteinienne du système de pensée. Cela renvoie (...) à la transformation radicale de la classe enseignante, devenue classe petite-fonctionnaire, et qui, retrouvant sa vocation missionnaire avec les nouvelles Humanités, pourrait jouer à nouveau un rôle Eclairer (Aufklärer) dans la société » (46).

Vision d'un mage ? Mais l'éducation peut-elle se passer de ces utopies généreuses, au meilleur sens du terme ? En tout cas, un péril est à craindre : si la pédagogie de l'avenir ne parvient pas à enseigner aux jeunes les moyens mentaux de prise de conscience et de traduction intelligible du réel vécu et des conditionnements subtils ou violents qui enserrant notre liberté, n'allons-nous pas vers un monde semblable à celui que Georges Orwell présente dans la vision dramatique, qu'il a intitulée : « 1984 » — une échéance proche ?

Dans l'immédiat, l'une des premières solutions à adopter paraît bien être la possibilité de programmes différents selon les niveaux des classes considérées. Dans une étude récente, consacrée aux résultats scolaires d'un vaste échantillon (17 500 enfants, de la 6^e à la 3^e), Alain Girard et Henri Bastide concluaient ainsi : « Si l'on ouvre l'accès de l'enseignement du second degré, comme ce fut le cas depuis la fin de la guerre, et si l'on ne modifie pas en même temps le contenu des études aux différents niveaux, il en résulte un accroissement du retard scolaire et un vieillissement généralisé de la population scolaire. Le retard, en effet, ne se compense pas au cours du temps, mais s'accumule. Pour que tous les enfants puissent franchir chaque année un échelon scolaire, il est nécessaire qu'ils ne suivent pas tous le même enseignement. C'est alors la différenciation entre les établissements scolaires, voire entre les sections, et leur grande variété, qui peuvent assurer une égale progression pour tous, tout en permettant aux mieux doués d'avancer à leur propre rythme » (47).

André MAREUIL,
maître-assistant à la Faculté
des Sciences de l'homme, Tours.

(44) 75, cours Alsace-Lorraine, 33 - Bordeaux.

(45) J. Wittwer, article cité.

(46) op. cit., p. 297.

(47) op. cit., p. 297.