

La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner

Jean-Claude Forquin

Étant invité à conclure ce colloque que l'institut m'a fait le très grand honneur d'organiser à l'occasion de mon départ et dont la réussite doit beaucoup au travail préparatoire et à l'engagement très fort de mes collègues Christiane Étévé et André Robert, à qui j'exprime ici une nouvelle fois ma gratitude et mon amitié, je me trouve partagé entre un devoir de consonance et de résonance et un souci d'évitement de la redondance, qu'il s'agisse de redondance eu égard à certains apports ou débats qui ont contribué à l'intérêt de ce colloque durant ces deux journées, ou, plus probablement, de redondance par rapport à certaines de mes propres contributions antérieures sur le thème de l'école et de la culture. C'est pourquoi j'ai choisi d'avancer en me plaçant d'abord sous le couvert d'une autre pensée ou d'un autre discours, de préférence « exotique », je veux dire par là venu d'Outre-Manche, mais qui me sert en quelque sorte à la fois de matériau, d'étayage et de cible (comme cela a pu être le cas naguère, notamment, avec les sociologues du curriculum). Il s'agit cette fois d'un livre, *Reason and Culture*, publié en 1992 chez Blackwell à Oxford par l'anthropologue et philosophe (récemment disparu) Ernest Gellner (successivement professeur de philosophie à la London School of Economics et professeur d'anthropologie sociale à Cambridge, auteur aussi de travaux historiques sur les nations et le nationalisme et esprit euro-

péen véritablement encyclopédique), et qui se présente comme une étude sur le rôle historique de la rationalité et du rationalisme depuis Descartes. Je n'ai nullement l'intention d'effectuer ici une présentation systématique de cet ouvrage, qui embrasse en un volume relativement réduit trois siècles de philosophie, de Descartes à Chomsky en passant par Hume, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Durkheim, Weber, Kuhn, Wittgenstein et même Julien Benda. Ce qui m'a intéressé dans ce parcours, ce qui m'a tenu en haleine ou en alerte, c'est, à vrai dire, essentiellement la première étape, où se noue en quelque sorte l'intrigue du « récit », à savoir l'identification d'une tension, exprimée, selon l'auteur, sous sa forme la plus neuve, la plus typique et la plus radicale dans le discours cartésien, entre la raison (ou plus exactement le programme de pensée du rationalisme moderne) et la culture. Bien entendu, l'intérêt que nous portons à un livre est bien souvent à la mesure de ce que nous savons, pensons ou pressentons déjà. Lisant Gellner, j'ai eu l'impression de retrouver quelque chose de connu, quelque chose que j'avais déjà rencontré ailleurs, mais de manière oblique, fugitive et en quelque sorte accidentelle. Cette tension entre la culture et la raison, je crois y avoir été déjà confronté, par exemple, quand j'ai été amené à réfléchir sur la sociologie du curriculum et la question du relativisme, ou bien à propos de l'universalisme et du

multiculturalisme, ou encore quand je me suis intéressé à l'éducation morale et à la question des valeurs. Mais jamais elle n'avait fait chez moi l'objet d'une thématization explicite. Au fond, la question des rapports entre la raison et l'éducation est peu présente, ou n'a été présente qu'en filigrane, me semble-t-il, dans ma réflexion, alors que la question de la culture et de ses rapports à l'éducation a fait l'objet d'une attention et d'une problématisation beaucoup plus constantes. Mais accorde-t-on jamais un « traitement égal » à deux notions ou à deux idées d'un même « couple » ? Dans le couple notionnel raison/culture auquel fait référence l'intitulé de l'ouvrage de Gellner, on peut dire que c'est au contraire la raison et le rationalisme qui constituent le pôle principal, l'objet autour duquel s'articule, de chapitre en chapitre, l'essentiel de la réflexion. Il n'empêche que je crois avoir trouvé dans cette approche des ressources pour mieux comprendre un certain nombre d'enjeux des débats actuels sur les implications, les contradictions ou les incertitudes culturelles de l'éducation.

Ernest Gellner ne se pose pas en spécialiste de la philosophie cartésienne, il ne s'intéresse pas vraiment au système métaphysique de Descartes auquel il dit n'accorder qu'un intérêt historique, et ne prétend pas rivaliser avec les Henri Gouhier, Martial Guérout, Geneviève Rodis-Lewis et autres lecteurs savants dans la reconstitution patiente et rigoureuse de « l'ordre des raisons ». Ce qui l'intéresse, c'est le point de départ, le premier pas, le « bon pas » du « cavalier français » (Péguy), l'audace de la rupture initiale avec l'éducation et la culture reçues, la décision de sécession autarcique et de reconstruction radicale d'un savoir valide à partir des seuls pouvoirs internes de la raison individuelle. Souvenons-nous de l'autobiographie précoce du *Discours de la Méthode*. Quelle critique plus incisive un ancien élève peut-il proférer à l'égard de ses maîtres (dont il dit par ailleurs qu'ils étaient de bons maîtres, et sans doute parmi les meilleurs de leur temps) ? Aucune partie du curriculum ne trouve grâce à ses yeux, tout est confondu dans la même défiance dubitative, le même discrédit. Et quand la déception devant les livres lui fait préférer « le grand livre du monde », l'observation de la diversité des mœurs et de l'incohérence des opinions le conduit à ne rien croire fermement de tout ce qui ne nous a été « persuadé que par l'exemple et par la coutume », ce qui l'amène, par une espèce d'invincible

contrainte intérieure, à la résolution de ne compter que sur lui-même pour parvenir à une connaissance indubitable.

Gellner décrit Descartes en bourgeois webérien, ordonné, régulier, systématique, obstinément et minutieusement accumulateur. Pour ce puritain de la connaissance, l'erreur est la suprême faute, le suprême malheur. Mais c'est un puritanisme sans la prédestination, plus moliniste qu'augustinien, car Dieu n'est pas responsable de nos défaillances, du moment que nous disposons d'un pouvoir de vigilance sur nos pensées. En fait le vrai danger, ce sont les influences que nous subissons, c'est le poids de l'exemple et de la coutume, c'est le fait de venir au monde dans un monde où nous sommes précédés et où nous devons être introduits et accompagnés par des gens plus vieux que nous. Le vrai malheur, c'est de devoir d'abord être enfants. « Et ainsi encore, écrit Descartes, je pensai que, pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, qui étaient souvent contraires les uns aux autres, et qui ni les uns ni les autres ne nous conseillaient peut-être toujours le meilleur, il est presque impossible que nos jugements soient si purs, si solides, qu'ils auraient été si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance, et que nous n'eussions jamais été conduits que par elle » (*Discours de la Méthode*, deuxième partie). Et encore : « Que la première et principale de nos erreurs sont les préjugés de notre enfance » (*Principes de la philosophie*, n° 71) et « que la seconde est que nous ne pouvons oublier ces préjugés » (*id.*, n° 72). Comment échapper à l'enfance, à cette première naissance qui nous jette, faibles et inachevés, dans la dépendance des précepteurs et de la coutume ? Comment naître une deuxième fois, comment renaître, mais d'emblée adultes, libérés de la chrysalide-camisole de l'enfance ? Cet acte remarquable d'auto-réengendrement, d'auto-refondation, ce sera bien évidemment le Cogito, la certitude de l'existence individuelle en tant qu'être pensant, modèle épistémologique et base ontologique (par la découverte dans ses replis du Dieu créateur et certificateur) de toute certitude, première pierre d'un édifice de science et de puissance appelé à une extension indéfinie, ce qui est précisément, selon Gellner, toute notre histoire, toute l'histoire de la raison moderne comme arraisonnement et refaçonnement du monde.

Le projet cartésien d'une reconstruction rationnelle du savoir à partir d'une répudiation de tout héritage (celui des livres aussi bien que celui des coutumes) était-il tenable ? La réponse de Gellner est négative, mais en même temps ambivalente. Gellner, comme Bachelard dans *Le rationalisme appliqué*, pense bien évidemment que Descartes ne retrouverait pas si facilement le monde s'il l'avait vraiment perdu. Mais c'est qu'on ne peut pas perdre le monde, ou se libérer de lui : l'homme rationaliste reste, qu'il le veuille ou non, un héritier, immergé dans une culture qui comporte toujours de l'injustifiable. Cependant, dit Gellner, l'illusion de l'exil cosmique et du recommencement autarcique est désormais un trait caractéristique de la culture, un trait constitutif de cette nouvelle culture et de cette nouvelle tradition que constitue le rationalisme moderne. Appelons cela, si l'on veut, selon la formule paradoxale de Rosenberg (1962), « la tradition du nouveau ». Or cette tradition, cette culture se distinguent radicalement de toutes celles qui les ont précédées au cours de l'histoire, ne serait-ce que par le formidable pouvoir d'accumulation de connaissances objectives et de maîtrise technologique qu'elles délivrent. Descartes s'est trompé en croyant pouvoir se libérer de tout héritage, mais ce genre d'erreur a permis au rationalisme de coloniser la terre entière. Pour Gellner, on le sait, la proclamation de la relativité et de l'égalité des cultures est un mythe, parce que, de toute façon, la civilisation née du rationalisme l'a emporté partout, et, selon lui, pratiquement sans résistance. Mais il faut reconnaître en même temps que la rançon de cette victoire, la rançon de cette extraordinaire efficacité, c'est la perte pour l'homme de toutes ses sources traditionnelles de consolation et de réconfort. Gellner place en exergue de son livre une formule étonnante d'Alfred de Musset : « C'est la raison humaine qui a renversé toutes les illusions ; mais elle en porte elle-même le deuil, afin qu'on la console. » Et l'avant-dernier chapitre de l'ouvrage s'intitule, fort suggestivement, « Prométhée perplexe ». C'est que, fait-il observer, l'omnipotence de la technique s'accompagne d'une impuissance croissante à trouver des raisons d'agir, comme si, dans la raison moderne, le rationnel avait supplanté le raisonnable.

Au cœur ou à la source de la réflexion que je m'efforce de développer ici se trouve l'idée que toute pédagogie (j'entends ici ce terme de « pédagogie » en un sens large, comme toute mise en œuvre méthodique d'une intention déli-

bérée d'enseignement) s'inscrit nécessairement dans le double horizon normatif d'un principe de rationalité et d'un principe de culture, ou, plus précisément, d'une visée de la rationalité et d'un ancrage dans la culture. Or, je le reconnais ou je le comprends mieux à partir de la lecture du livre de Gellner, ces deux principes ne sont pas intégralement compatibles, ces deux horizons ne sont pas complètement superposables, cela ne revient pas au même de définir l'éducation comme une « entrée dans la culture » (selon l'expression de Jerome Bruner) et de lui assigner comme finalité « le développement de la raison » (selon l'intitulé d'un ouvrage majeur de philosophie de l'éducation publié en Grande-Bretagne par Dearden, Hirst et Peters en 1972). De façon très schématique, on pourrait dire qu'il y a bien là deux pôles, deux côtés, ou, comme dirait Derrida (*L'autre cap*, 1991), deux « caps », à la fois irréductibles l'un à l'autre et inséparables l'un de l'autre, entre lesquels la pensée de l'éducation hésite et se divise. Métaphoriquement, on pourrait dire que nous entrons *dans* la culture comme dans un monde toujours déjà là, déjà constitué, déjà balisé, riche des sédiments de tous ceux qui nous ont précédés et par rapport auxquels nous sommes en position d'héritiers, dépositaires et débiteurs. C'est l'entrée dans la culture qui nous confère une identité, une mémoire, une place dans le monde, c'est-à-dire aussi l'accès à une possibilité d'interprétation et d'échange, alors qu'on peut au contraire se représenter la raison comme un principe d'émancipation individuelle par rapport à toute grandeur d'héritage, le refus de toute vérité ou de toute valeur reçues, une exigence universelle d'examen critique, une puissance de séparation et de rupture. La culture nous détermine, nous qualifie, nous engage et nous lie tandis que la raison nous sépare et nous délie. Cependant, une telle opposition demande bien évidemment à être argumentée, élaborée, problématisée. Je vais pour cela esquisser successivement plusieurs développements, suggérer plusieurs chemins possibles de réflexion qui seront comme autant de « variations » autour du thème proposé.

PREMIÈRE VARIATION : LES SAVOIRS SCOLAIRES ENTRE RATIONALISME ET RELATIVISME

Je choisis comme point de départ de mon « parcours » le débat très significatif et très « instructif » qui s'est déroulé au cours des années

soixante-dix en Grande-Bretagne autour de la question des significations ou des implications épistémologiques de la critique des savoirs scolaires développée au sein du courant de la « nouvelle sociologie », car c'est bien, explicitement ou implicitement, d'une confrontation entre une certaine conception de la culture et une certaine idée de la raison qu'il s'agit ici.

Dans son texte d'introduction au recueil *Knowledge and Control* (1971), Michael Young développe, en référence à deux articles de C. Wright Mills (« Langage, Logic and Culture », 1939, et « The Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge », 1940), des considérations qui paraissent relever typiquement d'une position épistémologique relativiste. Que ce soit dans les contextes quotidiens ou dans la production des vérités savantes, la communication repose, observe Mills (1940), sur un certain nombre de présupposés communément acceptés, de définitions et de critères logiques implicitement admis, fixant par exemple ce qu'est un « bon argument », un raisonnement correct, une démarche logiquement acceptable. Pour Mills, de telles définitions, de telles règles ne doivent pas être considérées comme allant de soi, mais comme forgées en fonction des buts du discours et en quelque sorte comme conventionnelles. Ainsi des arguments qui sont considérés comme valables à une certaine époque ou au sein d'une certaine communauté seront rejetés à d'autres époques ou dans d'autres contextes de communication. Les « règles du jeu » changent en même temps que les intérêts humains. Notre appareillage logique n'est ainsi que le produit des acceptations et des refus qui viennent de nos interlocuteurs. On ne s'étonnera pas que cette réduction des règles de la logique à une espèce de « pragmatique cognitive » à forte coloration sociologique conduise Mills à assimiler celles-ci à des normes morales : l'illogisme est comparable à une forme de « déviance ». Or, pour Michael Young, de telles considérations sont directement applicables aux transmissions scolaires et vont à l'encontre de la culture spontanément « absolutiste » des pédagogues. Il souligne ainsi le caractère de « construction sociale » des matières scolaires et des critères de l'évaluation scolaire. Bien plus, il s'attaque à ce qu'il appelle « les dogmes de la rationalité et de la science » en réduisant les catégories de « scientifique » et de « rationnel » à

« des réalités construites dans des contextes institutionnels particuliers ».

Des formulations semblables se retrouvent chez d'autres auteurs qui appartiennent au même courant de pensée. Ainsi, dans sa contribution à *Knowledge and Control*, Geoffrey Esland (1971) développe l'idée selon laquelle le système des savoirs scolaires ne repose sur aucune justification objective, la séparation entre les divers domaines disciplinaires ne faisant que refléter les habitudes corporatives, les préjugés ou les intérêts de certains groupes professionnels et sociaux. Pour Esland les savoirs scolaires se réduisent à « des ensembles de significations intersubjectivement partagées », c'est-à-dire à des « constructions sociales » dont la sociologie se donne pour tâche de dévoiler le caractère arbitraire et les enjeux conflictuels, contre les fausses évidences de l'héritage « positiviste ». Mais par delà les savoirs scolaires et l'organisation du curriculum, c'est l'idée même d'une vérité ou d'une validité « transculturelle » possible des énoncés qui est contestée, les épistémologies (un pluriel significatif) n'étant selon lui que des faits institutionnels, des traditions cognitives dont la plausibilité repose sur l'adhésion de communautés intellectuelles particulières.

Reconnaissons-le, de telles prises de position, de telles formulations apparues vers 1970 dans le champ de la « nouvelle sociologie de l'éducation » font écho à un débat de plus grande ampleur, au sein de la pensée anglo-saxonne contemporaine, concernant les enjeux de la rationalité. Il est indéniable que la réflexion poursuivie à ce propos doit beaucoup aux apports originaux de penseurs tels que Thomas Kuhn ou l'anthropologue Peter Winch et aux discussions auxquelles les thèses de ces auteurs ont donné lieu. Avec le concept de paradigme, Kuhn propose en effet, dans *La structure des révolutions scientifiques*, une sorte de lecture « culturelle » du fonctionnement de la raison scientifique. Un paradigme est en effet un cadre conceptuel d'appréhension du monde auquel adhèrent un ensemble de chercheurs à un moment donné, associé à un certain nombre de procédures cognitives typiques dont l'acquisition est assimilable à un processus de socialisation. Ce cadre délimite à la fois les questions pertinentes et les réponses plausibles, les méthodes d'investigation acceptables et les critères légitimes de validation des résultats. Les paradigmes s'apparentent à des représentations culturelles ou

à des visions du monde par le fait qu'ils constituent des systèmes clos, capables de se défendre par toutes sortes de dispositifs réducteurs contre les intrusions ou les « anomalies » du réel, ce qui fait que leurs insuffisances heuristiques n'apparaissent jamais qu'après coup, quand un autre paradigme a eu le temps de mûrir et de prendre la place du précédent, par un processus de rupture révolutionnaire qui ne saurait jamais être complètement justifiable en termes de rationalité scientifique positive. On comprend les graves critiques et les accusations de relativisme qui ont pu être portées, à l'intérieur du champ de l'épistémologie, contre les concepts de paradigme, de « science normale », de cadre de référence (cf. par exemple le texte de Popper « Normal Science and Its Dangers », 1970), mais aussi l'intérêt d'une telle approche comme base théorique pour une sociologie critique des savoirs scolaires. De même on ne s'étonnera pas de trouver chez les « nouveaux sociologues » de fréquentes références à des travaux anthropologiques comme ceux de Peter Winch sur les sociétés primitives (cf. par exemple « Understanding a Primitive Society », 1964) qui mettent l'accent sur l'irréductible pluralité des modèles cognitifs et normatifs, alors que pour un rationaliste comme Gellner (cf. « The New Idealism – Cause and Meaning in the Social Sciences », 1968) une théorie comme celle de Winch qui revient à mettre sur le même plan la croyance en la sorcellerie et le refus d'une telle croyance et qui prétend interdire toute évaluation interculturelle est philosophiquement inacceptable. Un autre argument a été utilisé de manière fréquente dans la discussion au sujet du relativisme, un argument aussi vieux que la philosophie elle-même, c'est celui du caractère auto-contradictoire, ou plus exactement auto-réfutatif (ou « auto-dénégateur ») de toute argumentation contre la raison. On sait que l'argument a pu valoir aussi contre la mise en œuvre de ce qui est désigné parfois sous le terme de « programme fort » en sociologie de la connaissance ou sociologie de la science (cf., sur ce sujet, l'article de François Isambert paru dans la *Revue Française de Sociologie* en 1985).

Un tel débat devrait permettre de mieux comprendre certains enjeux de la discussion qui s'est déroulée en Grande-Bretagne dans les années 1970 autour de la « nouvelle sociologie ». Dans un article intitulé « Knowledge Out of Control » écrit juste après la parution de *Knowledge and Control*,

le philosophe Richard Pring, qui reprend à son compte l'argument du « self defeating paradox », c'est-à-dire de l'autoréfutation pragmatique du discours relativiste, plaide pour une séparation entre la logique et les sciences empiriques de la pensée, entre l'approche épistémologique et l'approche « généalogique », entre la démarche par laquelle on établit (ou discute) la valeur de vérité d'une représentation et celle par laquelle on reconstitue sa genèse réelle en fonction des facteurs (psychologiques ou sociaux) qui la conditionnent.

Mais ce débat ne s'est pas déroulé seulement au niveau de la réflexion épistémologique, il a aussi débouché sur le terrain de la pédagogie. Ainsi, dans son ouvrage *Schools of Thought* (1977), Mary Warnock souligne que la théorie kuhnienne des paradigmes n'a guère d'intérêt pour le pédagogue, ne serait-ce que parce qu'il faut bien faire acquérir d'abord aux élèves des connaissances solides à l'intérieur d'un cadre conceptuel déterminé avant de leur suggérer l'existence de possibilités de pensée radicalement différentes. Il se peut bien qu'en matière scientifique les théories soient des constructions provisoires, appelées à être un jour remplacées par d'autres. Mais cela n'exclut nullement l'idée d'objectivité, l'existence d'un corps de connaissances collectivement acceptées à un moment donné, déposées dans des documents qui sont comme une mémoire impersonnelle et publique, indépendante des adhésions et des expressions d'individus particuliers et sur la base desquelles quelque chose comme une croissance du savoir est sans cesse possible. En fait, remarque Mary Warnock, l'existence historiquement attestée de « révolutions scientifiques » peut amener les relativistes à croire qu'à n'importe quel moment toutes les théories sont également plausibles et qu'aucune ne peut être objectivement préférée à aucune autre. C'est ignorer l'existence en tout lieu et à tous moments de ces corps de savoirs « stables, acceptés, établis ». Pour cet auteur, le premier devoir des enseignants est d'enseigner tout d'abord ce qui est connu et qui porte en soi « la marque de la non-relativité ».

De telles réflexions m'aident à mieux éclairer ma problématique initiale. Une sociologie du curriculum attentive aux présupposés culturels en même temps qu'aux enjeux politico-idéologiques des transmissions scolaires implique-t-elle nécessairement le relativisme ? La réponse est à la fois

positive et négative, positive si l'on entend « relativisme » dans le sens faible de « relativisation », critique de la « certitude de soi » dogmatique qui sous-tend le plus souvent l'enseignement et fait prendre des compromis pédagogiques éphémères pour des absolus indiscutables, négative si on l'entend (comme cela a été souvent le cas chez les « nouveaux sociologues » britanniques) dans le sens d'une critique radicale du rationalisme.

DEUXIÈME VARIATION : LE RATIONALISME ET LA QUESTION DE « L'ENTRÉE DANS LA CULTURE »

Il existe bien évidemment plusieurs versions possibles d'un idéal pédagogique rationaliste, qui peuvent renvoyer elles-mêmes à la coexistence de plusieurs sortes de rationalismes, de plusieurs figures de la raison. Je ne vais pas essayer ici de faire le tour de toutes ces figures ni même des plus remarquables d'entre elles. Le terme n'a évidemment pas le même sens selon qu'on l'oppose à l'intuition, à l'expérience, au sentiment, à la folie ou à la foi, selon qu'on la considère dans ses formes d'exercice théoriques ou « pratiques » (au sens kantien), dans ses orientations instrumentales ou axiologiques (au sens wébérien), comme capacité calculatrice ou comme exigence de transparence communicationnelle, comme moteur de l'expansion indéfinie de la technoscience ou comme principe de régulation du champ éthico-politique, comme « puissance du rationnel » (Janicaud, 1985) ou comme règne du « raisonnable ». Dans la réflexion actuelle sur l'éducation, la question des moyens est souvent suspectée d'occulter la question des fins, reflet ou résultat d'une montée en puissance d'une « rationalité instrumentale » à prétention hégémonique. Une telle évolution, si elle existe, n'interdit pas cependant d'identifier dans le discours pédagogique contemporain la référence à d'autres figures de la rationalité.

Dans l'ouvrage déjà ancien du pédagogue belge Arnould Clause *Pédagogie rationaliste* (1968) par exemple, c'est principalement l'opposition entre d'une part la « libre pensée », l'esprit d'examen, et d'autre part le dogmatisme propre aux religions révélées, notamment dans la tradition du catholicisme romain, qui constitue le noyau principal de l'argumentation : le rationalisme s'identifie ici à la

pensée laïque conçue dans une perspective d'émancipation militante à l'égard des fois, des mystères et des dogmes, un point de vue qui, on le sait, a occupé historiquement une place importante (quoique non exclusive d'approches plus « neutralistes » ou plus « libérales ») dans la pensée républicaine de l'école en France. Si nous considérons maintenant un ouvrage comme celui du philosophe américain Harvey Siegel intitulé *Educating Reason* (1988), nous retrouvons bien un programme de « rationalisme fort » en matière éducative, avec l'idée que le développement de la pensée rationnelle n'est pas seulement une finalité parmi d'autres, mais véritablement la finalité par excellence de la scolarisation et la clef de voûte de tout le système curriculaire, mais l'insistance qui est portée par cet auteur sur la valeur de l'attitude critique s'inscrit davantage dans une axiologie « poppérienne » de l'ouverture, de l'impartialité, de l'objectivité et de l'équité que dans la perspective d'une confrontation entre *credo* et *cogito*. Il me semble que l'on peut aussi considérer comme une autre expression d'un « rationalisme fort », malheureusement perturbée quelquefois par les interférences d'une polémique totalement artificielle contre la « pédagogie » et les « pédagogues », le programme de refondation ou de recentration des institutions d'enseignement à partir et autour de la transmission des savoirs proposé aujourd'hui par le courant de pensée qu'on désigne parfois sous l'étiquette de « néo-républicain », au sein duquel la référence fréquemment faite aux Lumières et l'accent mis sur le caractère véritablement « fondateur » des savoirs élémentaires comme base d'une culture intellectuelle ouverte à tous et promise à une extension potentiellement encyclopédique me paraissent se situer très directement dans la postérité du cartésianisme. Partir des éléments pour aller aux ensembles, tel est, formulé par exemple par Catherine Kintzler (cf. note « Éléments » dans les *Écrits de Condorcet sur l'instruction publique*, 1989, vol. 1, pp. 253-256), le principe épistémologique cartésien qui sous-tend depuis l'époque classique la notion même d'école élémentaire. Mais il s'agit précisément d'un « départ ». À la différence du rudiment ou du fragment, l'élément est en effet fondement pour autre chose. « Quand l'école enseigne un élément de savoir, écrit Catherine Kintzler (*Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, 1984, p. 221), il faut, autant que possible, qu'elle fasse en sorte que cet élément soit perçu par l'élève comme le

début d'une chaîne pouvant le mener vers des connaissances plus étendues, et non comme un morceau de connaissance qu'on lui octroie pour des raisons de pur pragmatisme ». Ainsi, comme le souligne de son côté Charles Coutel (« Savoir scolaire et élémentarité chez Condorcet », *Spirale*, n° 15, 1995) à propos de Condorcet, l'élément porte en lui une véritable promesse d'encyclopédisme, la promesse d'une science qui peut s'étendre d'autant plus largement qu'elle repose sur des bases plus solides et plus assurées. On sait l'importance que la pensée scolaire accorde aux « premiers commencements ». On sait par ailleurs le lien qui peut être établi entre cette idée de l'« élémentarité » et celle d'universalité. L'élément est à la fois général, simple, premier et universel, souligne ainsi Régis Debray (« Éloge de nos maîtres », dans *Les préaux de la République*, 1991, p. 20) qui, de façon toute cartésienne, considère que « les éléments premiers sont incontestables et transmissibles à tout être raisonnable, à condition qu'il y prête attention. (...) C'est, poursuit-il, parce que tout est démontrable à partir des commencements que tout sujet humain est habilité, de droit, à tout comprendre. » Aussi l'élémentaire peut-il être réputé « commun à toute l'humanité » (ibid.). Reste à savoir cependant si une réflexion sérieuse sur les contenus d'enseignement peut se satisfaire de formulations aussi abstraites et aussi générales. Il faut bien reconnaître en effet que l'idée d'une construction de l'édifice du savoir à partir d'un petit nombre de vérités élémentaires ou d'« évidences premières » données dans une sorte d'intuition intellectuelle immédiate n'est sans doute acceptable aujourd'hui ni du point de vue de la psychologie du développement cognitif ni du point de vue d'une épistémologie nourrie de données historiques comme celle de Bachelard. Une philosophie de l'enseignement élémentaire suppose sans doute de penser autrement (et peut-être différemment selon les disciplines et les types d'activités) la question des commencements et des enchaînements, comme le suggère d'ailleurs Catherine Kintzler elle-même (Note « Eléments » déjà citée, p. 256), lorsqu'elle rappelle que le travail pédagogique introduit un ordre différent de celui, souvent hasardeux et opaque, de la démarche originale d'invention ou de découverte aussi bien que du bel ordonnancement « après coup » de l'exposé encyclopédique, parce qu'il doit tenir compte des capacités de l'élève et de toutes sortes de contraintes didactiques qui font que les savoirs

scolaires ne peuvent en aucun cas être considérés comme de simples décalques ou de simples véhicules des « savoirs savants ».

Plus fondamentalement, et pour revenir à la problématique essentielle du présent exposé, je voudrais mettre l'accent sur ce qui me paraît constituer une limite des approches qui viennent d'être évoquées. C'est que, me semble-t-il, aussi bien chez ceux qui veulent faire prévaloir avant toute chose le développement de la « pensée critique » que chez les partisans d'une reconstruction ou d'une refondation « logico-encyclopédique » du curriculum, la profondeur « herméneutique » et « patrimoniale » de la culture se trouve difficilement prise en compte. La pensée critique comme objectif de l'éducation intellectuelle ? Bien sûr, comment pourrait-on récuser un tel programme ? Mais quel type de pensée critique, exercée comment, enseignée comment, et surtout appliquée à quoi et étayée sur quoi, sur quelle sorte de compétence argumentative, sur quelle base d'information préalable et surtout en fonction de quels critères, de quel « crible », de quelles valeurs ? La pensée critique est toujours une pensée seconde, elle présuppose toujours la culture, c'est dans le monde de la culture qu'elle trouve à la fois ses objets, ses outils et ses critères. Faute de quoi elle n'est qu'une machine qui tourne à vide, un leurre ou un slogan. Quant à l'idée d'un encyclopédisme rationnel, là aussi, on ne peut que l'approuver s'il faut entendre par là, comme dans les premiers textes sur l'éducation de Bourdieu et Passeron (cf. *Les Héritiers*, 1964, *Rapport pédagogique et communication*, 1965), un effort permanent de médiation et de clarification, un effort pour éliminer les malentendus et les sous-entendus, pour délivrer aux élèves le code en même temps que le message, parce qu'on sait bien, justement, que la communication pédagogique ne s'adresse pas à des individus également préparés à l'entendre et à en tirer profit, et que l'hermétisme, la connivence ou la négligence défavorisent davantage les plus défavorisés. Mais c'est justement, chez les sociologues Bourdieu et Passeron, la présence d'une conception essentiellement *culturelle* de la compétence cognitive aussi bien d'ailleurs que de la compétence esthétique (cf. P. Bourdieu et A. Darbel, *L'Amour de l'art*, 1966), opposant les notions « profondes » de schème, de code, de disposition et d'habitus à l'illusion d'une transparence épistémique ou d'une spontanéité de la jouissance esthétique, qui

fonde la recommandation d'une pédagogie *rationnelle*, s'appuyant sur le recours systématique à l'explicitation et au décodage. D'emblée, c'est ainsi la question de l'accès au sens ou de la construction du sens qui me paraît devoir être posée, c'est-à-dire la question de l'entrée dans la culture. De ce point de vue, l'approche développée par Jerome Bruner dans ses deux ouvrages *Car la culture donne forme à l'esprit* (1991) et *L'éducation, entrée dans la culture* (1996) me paraît constituer une référence tout à fait éclairante. « L'évolution de l'homme a franchi la ligne de démarcation lorsque la culture est devenue le facteur essentiel qui donne forme à l'esprit de celui qui vit en son sein », écrit Bruner dans le premier de ces deux ouvrages (p. 27). Pour lui, la culture est essentiellement un ensemble de systèmes symboliques collectivement élaborés et transmis d'une génération à l'autre, mais il la caractérise aussi comme un ensemble de ressources interprétatives, « une boîte à outils composée de techniques et de procédures permettant de comprendre et de gérer notre monde » (*L'éducation, entrée dans la culture*, p. 124). La culture est « superorganique », selon l'expression d'Alfred Kroeber (1917) citée par Bruner, cela veut dire qu'elle précède et débordé les individus, mais on peut dire aussi que la culture est « herméneutique », en ce sens qu'elle est toujours (ré) élaboration et (ré) interprétation ouvertes de significations. On notera enfin, parallèlement, l'importance accordée par Bruner à la notion (empruntée au psychologue Ignace Meyerson) d'« externalisation » de l'esprit humain dans des œuvres qui finissent par assumer une vie propre en fonction de « contraintes de forme » spécifiques aux différents domaines de la culture, des contraintes auxquelles l'individu doit être confronté pour pouvoir mûrir et grandir, s'émancipant des limites présentes de son répertoire émotionnel et expérientiel (cf. Meyerson, *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, 1948). Ainsi le développement de l'individu passe-t-il par la médiation des significations, des interprétations et des œuvres, c'est-à-dire par l'entrée dans la culture. Resterait cependant à spécifier davantage l'usage qui peut être fait ici de ce terme de « culture ».

Je ne reviendrai pas ici sur une approche proprement notionnelle que j'ai proposée ailleurs du terme de « culture », sur la tension qui peut être identifiée au sein du spectre sémantique de ce

mot-clé de notre vocabulaire entre un pôle « individuel » et un pôle « collectif », une acception normative et une acception descriptive, une accentuation universaliste et une accentuation différentialiste. Je retiendrai seulement, en fonction de cette diversité d'usages et de cette multiplicité de sens (qui peut être aussi une richesse pour la pensée), deux questions, deux exigences de clarification qui me sont inspirées par certaines formulations présentes dans les deux ouvrages de Bruner. La première porte sur ce que je pourrais appeler le degré d'universalité ou de particularité de cette culture dans laquelle nous entrons par le moyen de l'éducation et qui donne forme à notre esprit. La seconde porte sur ce qui me paraît constituer, sinon une obscurité, du moins une ambiguïté dans la pensée de Jerome Bruner, à savoir la coexistence entre une conception que j'appellerai « herméneutique » de la culture (comme sédimentation profonde en même temps que remaniement incessant de significations ou d'interprétations collectivement produites, négociées et partagées) et une conception plutôt instrumentale, qu'exprime bien la métaphore de la « boîte à outils ». Il me semble que cette ambiguïté ne relève pas seulement d'un simple problème de lecture ou d'exégèse de tel ou tel écrit de Jerome Bruner, mais qu'elle revêt une portée tout fait générale, qu'elle reflète le paradoxe de la culture et les difficultés de « l'entrée dans la culture » dans le monde moderne.

TROISIÈME VARIATION : ENTRER DANS LA CULTURE OU DANS UNE CULTURE ?

Une question importante a émergé dans nombre de pays au cours des années soixante et soixante-dix avec la réflexion sur l'échec scolaire et les disparités socioculturelles, c'est celle de savoir ce que l'on peut bien enseigner aujourd'hui, au-delà des connaissances et des compétences élémentaires de base, à des masses d'élèves culturellement hétérogènes voués à une scolarisation longue. En France, les travaux des théoriciens de la reproduction ont contribué de façon décisive à ébranler l'illusion de la scolarisation comme facteur de partage culturel universel. Depuis les années quatre-vingt, cette question se pose cependant dans des termes relativement nouveaux du fait de la reconnaissance de la différenciation culturelle comme composante légitime de

la citoyenneté en même temps que comme problème social et politique spécifique, lié notamment à la présence sur le territoire national et au sein des écoles de populations nombreuses issues de l'immigration, qui parlent d'autres langues et sont porteuses d'autres traditions que celles qui prédominent au sein des pays d'accueil. Avec le phénomène du multiculturalisme (comme fait démographique et comme discours politique), l'école et plus particulièrement l'enseignement secondaire se trouvent placés devant un défi sans précédent, qui amène à repenser la question des contenus du curriculum.

On peut distinguer au moins six sortes de réponses à ce défi, six manières de concevoir le curriculum dans le contexte d'un pays à population fortement multiculturelle, qui sont :

– premièrement, la réponse du « neutralisme culturel », qui suppose de réduire le curriculum à un ensemble de savoirs instrumentaux, d'outils cognitifs formels et généraux censés valoir pour tout le monde dans la mesure où ils excluent toute idée de valeur, toute préférence axiologique, toute référence intellectuelle, culturelle ou historique particulière ;

– deuxièmement, la réponse « scientiste », qui revient à privilégier les enseignements scientifiques et technologiques, considérés comme seuls porteurs de rationalité et d'universalité, les enseignements littéraires et les savoirs « herméneutiques » étant rejetés au contraire dans les ténèbres de l'arbitraire social et du relativisme culturel ;

– troisièmement, la réponse de l'ethnocentrisme « assimilationniste », qui conduit, au nom parfois de justifications universalistes, à imposer à tous les élèves les références et les postulations caractéristiques de la tradition culturelle dominante à l'intérieur d'un pays donné ;

– quatrièmement, la réponse multiculturaliste « séparatiste » ou « ségrégationniste », qui, à l'opposé de la précédente et dans un souci de préservation « identitaire », prône une différenciation précoce des programmes d'études, voire la mise en place de réseaux scolaires distincts recrutant leurs élèves sur la base de critères d'appartenance communautaire, socioculturelle ou ethno-culturelle ;

– cinquièmement, la réponse multiculturaliste « intégratrice », qui consiste à introduire un pluralisme des références culturelles à l'intérieur de

structures et de programmes d'enseignement « unitaires », en vue de favoriser le respect, l'échange, le dialogue et l'enrichissement mutuel des cultures (toutes choses associées au projet d'une « pédagogie interculturelle » dans laquelle le préfixe « inter » aurait le sens fort d'« interaction », « intercommunication ») ;

– sixièmement enfin, une réponse « néo-universaliste ouverte », qui viserait à fonder sur un noyau de savoirs et de valeurs véritablement « transculturel » la possibilité même de la tolérance et de l'échange au sein d'un curriculum unitaire capable d'échapper à la fois aux risques de l'ethnocentrisme et aux dangers du relativisme.

Il est bien évident que ces diverses réponses ne sont nullement équivalentes et que certaines peuvent paraître préférables à d'autres sur le plan éthique et politique aussi bien que sur le plan épistémologique ou pédagogique. C'est ainsi que l'on peut être tenté de voir dans la dernière citée, à savoir l'approche « néo-universaliste ouverte », une sorte de dépassement critique et dialectique de toutes les autres. Mais ne s'agit-il pas là en fait d'une solution quelque peu « verbale », plus facile à justifier « sur le papier » qu'à mettre en œuvre concrètement dans la réalité des classes et des écoles ? Ces « universaux transculturels » sur lesquels on espère pouvoir fonder un curriculum qui échappe à la fois à l'ethnocentrisme et au relativisme sont-ils autre chose qu'une construction spéculative ou une collection d'évidences triviales ? En fait, comme je l'ai déjà souligné ailleurs (notamment dans un article de 1991 intitulé « Justification de l'enseignement et relativisme culturel »), cette question des « universaux » ne me paraît pas de nature à pouvoir être tranchée par des arguments empiriques, pas plus que la tension entre l'acception universaliste de la notion de culture et son acception différentialiste ne me paraît destinée à pouvoir jamais être surmontée. J'ajouterai cependant que la posture universaliste me paraît correspondre davantage que le différentialisme relativiste à ce que j'appellerai « un idéal de la raison pédagogique » : c'est l'humanité raisonnable que l'école doit viser à construire (ou à libérer) en la personne de chaque enfant scolarisé.

Rendant compte dans *Ecole et culture* du débat extrêmement riche et extrêmement vif qui s'est déroulé en Grande-Bretagne autour de cette question des implications éducatives du multiculturalisme au cours des années quatre-vingt, je

me suis efforcé de mettre ce débat en perspective en m'appuyant sur la réflexion à la fois pessimiste et brillante développée sur ce sujet par Alain Finkielkraut autour du thème de « la défaite de Goethe » (*Le Temps de la réflexion*, 1985) ou de « la défaite de la pensée » (1987). On sait que dans ces deux textes Finkielkraut met en scène, à travers deux représentants emblématiques de la pensée allemande classique qui sont Goethe et Herder, deux conceptions diamétralement antagonistes de l'homme et de la culture, l'une, celle de Goethe, universaliste, voyant dans l'art et dans le livre une possibilité d'arracher l'individu aux étroitesse et aux entraves de son contexte immédiat et de l'ouvrir à d'autres civilisations, l'autre, différentialiste, celle de Herder, faisant au contraire l'apologie de l'enracinement dans une culture déterminée. On sait aussi que, pour Finkielkraut, ce conflit est plus que jamais d'actualité, et que, avec l'essor, dans de nombreux pays du monde, d'idéologies culturelles d'inspiration communautariste, nationaliste ou ethnociste, c'est le plus souvent la défaite de Goethe qui se consomme, étouffant les esprits et transformant les établissements d'enseignement en des champs de bataille.

Sur une question aussi complexe et aussi surdéterminée, il me semble cependant que l'approche dichotomique proposée par Alain Finkielkraut a surtout une vertu polémique. En réalité, deux sortes de considérations au moins nous invitent, dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation, à penser en d'autres termes la question de l'universalité et de la pluralité culturelles. D'une part, on peut dire aujourd'hui que les clivages culturels ne passent plus essentiellement entre les nations ni même entre les classes sociales, les communautés ou les ethnies mais, si l'on peut dire, à l'intérieur de chacune d'entre elles, de sorte que les individus eux-mêmes n'échappent pas à une loi générale de différenciation interne et de métissage. On peut dire ainsi que le monde est à la fois plus « multiculturel » que ne le supposent les théoriciens ou les adeptes du multiculturalisme, du fait de cette diversification très grande des modèles, des influences et des stratégies de construction identitaire individuelle, et beaucoup moins, dans le contexte d'une « mondialisation » qui tend à neutraliser les différences, à banaliser les messages sous le nivellement et le pullulement des signes, et surtout à faire triompher partout une sorte de

rationalité instrumentale et marchande. Cependant, s'agissant de pédagogie et de contenus d'enseignement, il me semble aussi qu'une telle problématique comporte une lacune ou une limite très importantes, à savoir le fait d'ignorer tout ce qui fait, dans tous les pays, la spécificité de la culture scolaire, comme pouvoir de sélection et de réélaboration des savoirs sous l'effet des contraintes de didactisation. Une réflexion sur les implications pédagogiques du multiculturalisme ne devrait pas, me semble-t-il, ignorer ce pouvoir de filtrage, de transposition, de recomposition, voire même, comme l'a souligné André Chervel (1977, 1998), mais comme on peut le voir déjà par exemple dans l'étude de Panofsky sur l'architecture gothique et la pensée scolastique (1967), ce pouvoir d'invention et de diffusion dans le corps social d'habitudes de pensée et de modes d'expression spécifiquement scolaires – toutes choses qui nous invitent à recadrer, à recontextualiser à la lumière des apports d'une réflexion qui devrait se situer à l'intersection de l'histoire de l'éducation, de la sociologie du curriculum et de la didactique, le débat sur le degré d'universalisme des contenus d'enseignement dans le contexte des sociétés dites « multiculturelles ».

QUATRIÈME VARIATION : CURRICULUM, RATIONALITÉ INSTRUMENTALE ET « EFFET WILAMOWITZ »

Si je considère les problèmes auxquels le modèle français de scolarisation se trouve aujourd'hui le plus directement et le plus quotidiennement confronté, il me semble en fait que c'est sans doute moins la guerre des cultures, ou, selon l'expression de Max Weber dans *Le Savant et le politique* (reprise par Sylvie Mesure et Alain Renaut comme intitulé d'un livre récent), « la guerre des dieux » qui nous menace (c'est-à-dire le conflit insurmontable et inexpiable des systèmes de valeurs et des référentiels identitaires) que l'appauvrissement ou le dépérissement du contenu culturel des transmissions scolaires. Nous serions ainsi menacés moins par le trop-plein et par le chaos que par l'indifférence et par le vide. Il est évidemment bien difficile de porter un diagnostic global sur l'évolution actuelle du système d'enseignement, et encore plus de formuler des pronostics. Dans *Les Contradictions culturelles du capitalisme*, le sociologue américain

Daniel Bell soutient que les sociétés modernes ne constituent pas des tous cohérents, mais sont habitées par des tensions entre les différentes logiques qui régissent respectivement la sphère économique, la sphère politique et la sphère culturelle. Bell voit ces logiques comme irréductibles les unes aux autres, mais comme agissant les unes sur les autres, comme se surdéterminant mutuellement. Cette logique de la multicausalité ouverte régit bien évidemment le développement des institutions d'enseignement, ce qui interdit toute prédiction « forte » au sujet du curriculum. Il n'empêche qu'on a la possibilité, à partir des multiples données que la recherche rend disponibles, d'identifier certaines tendances « lourdes ». Or, au rang de ces tendances évolutives dominantes, il me semble qu'on peut placer aujourd'hui la montée en puissance d'une certaine sorte de rationalité instrumentale. S'il faut entendre par « rationalité instrumentale » la recherche d'une meilleure adéquation, dans n'importe quelle sphère de l'activité humaine, entre les fins qu'on poursuit et les moyens qu'on utilise, le souci de l'efficacité ou, comme on dit souvent aujourd'hui dans le langage gestionnaire, de la « qualité », il faut bien reconnaître que toute objection contre la rationalité instrumentale est vaine : on ne refuse pas le principe d'efficacité. En revanche, on est parfaitement en droit d'examiner les conditions et les formes de sa mise en œuvre dans les différents contextes d'action, c'est-à-dire en référence à la nature et à la signification des finalités poursuivies dans chacun de ces contextes. C'est pourquoi, si je ne critique pas du tout, par exemple, le principe même d'une évaluation régulière des acquisitions des élèves et des pratiques d'enseignement, je peux parfaitement, compte tenu de la nature des contenus enseignés et des finalités qui sont censées être poursuivies par l'enseignement dans telle ou telle discipline, prêter attention à certaines questions qui ont été posées ou à certaines inquiétudes qui ont été exprimées à propos, par exemple, de la tendance qui se manifeste aujourd'hui, après l'enseignement technique et professionnel, dans l'enseignement général (cf. le livre publié en 1994 par F. Ropé et Lucie Tanguy) à redéfinir le curriculum à partir d'une approche en termes d'objectifs comportementaux et de compétences mesurables. Aux yeux de certains observateurs, en effet, cette approche ferait courir, notamment dans les disciplines où compte le plus l'ampleur du champ d'information, la réflexion personnelle

ou l'activité heuristique, un risque réel d'émiettement des apprentissages (du fait de la forme souvent très « éclatée » des nouvelles batteries d'évaluation utilisées) et de banalisation culturelle (du fait d'une tentation de « surinvestissement méthodologique » aux dépens des ancrages dans des logiques de pertinence disciplinaires). (Une telle inquiétude est exprimée par exemple à propos de certaines orientations nouvelles de la pédagogie du français au lycée par Henri Mitterand dans un article paru dans *Le Débat* en 1992, dans lequel l'auteur ironise sur la lourdeur, la complication, le caractère artificiel et en même temps l'extrême imprécision, l'incohérence des taxonomies d'objectifs et de compétences proposées, s'inquiétant du sort du nouveau professeur de français perdu dans le labyrinthe des codes, des nomenclatures, des tableaux à compléter et des fiches à remplir, « et sans doute paniqué, écrit-il, à l'idée d'avoir oublié, emporté qu'il était par sa lecture de Stendhal ou de Rimbaud, une des quatre capacités fondamentales »). Mais derrière le débat proprement pédagogique, c'est bien entendu un enjeu culturel, un enjeu de sens (ou de perte de sens) qui se profile, dans la mesure où l'on peut se demander si le surinvestissement dans le domaine des outils et des méthodes n'est pas le corollaire, la conséquence ou l'alibi d'un évitement ou d'un contournement d'une question plus fondamentale, qui est celle de savoir quel patrimoine de connaissances, de références et de valeurs peut encore être proposé aujourd'hui à l'attention des jeunes générations dans le cadre d'un enseignement secondaire de masse. « Parce que l'une de ses missions est de compenser au départ les inégalités sociales, l'école républicaine ne peut s'accommoder de la disparition du corpus », écrit Jean-Marie Domenach (*Ce qu'il faut enseigner*, 1989). Reste à savoir cependant quel corpus actualisé et modernisé, quel « nouvel ensemble organisé de références stables », quel lot commun de connaissances et de symboles, de récits et de valeurs (pour reprendre les propres termes de l'auteur) peuvent aujourd'hui servir de base à la reconstruction d'une culture générale, d'une « enkuklios paidéia » à l'échelle de toute une démocratie.

Dans une des études rassemblées récemment dans son ouvrage *La culture scolaire* (1998), André Chervel évoque une hypothèse proposée au siècle dernier par le philologue allemand Wilamowitz pour expliquer pourquoi certaines

œuvres du passé se conservent au fil des générations alors que la plus grande partie tombent dans un oubli définitif : c'est qu'elles s'incorporent à la mémoire scolaire. Ainsi, dans le « désastre littéraire » qui a emporté par exemple l'œuvre d'Eschyle, sept tragédies seulement (sur près de quatre-vingt-dix tragédies ou drames) ont survécu : ce sont précisément celles qui avaient été « mises au programme » dans les écoles de l'Antiquité, celles qui avaient été choisies, à cause sans doute de leur intérêt pédagogique particulier, pour être incorporées à la culture scolaire. Ainsi ce qui nous est parvenu, c'est, dit Chervel, une sorte d'« Eschyle pour la jeunesse », marqué de l'estampille ou du label scolaires. Cet exemple me paraît hautement significatif, car le désastre qu'évoque Chervel se poursuit tous les jours au milieu de nous. Bien sûr, avec l'imprimé d'abord, avec les moyens modernes de stockage et de diffusion de l'information ensuite, on peut dire que techniquement nous sommes préservés d'un tel malheur, que cette mémoire dormante déposée dans les bat flanc des bibliothèques ou au creux des CD-ROM peut toujours être réveillée, restaurée, revivifiée, et ce à l'échelle de la terre entière. Mais qu'en est-il de la mémoire vivante, celle qui nous habite personnellement, nous travaille et nous incorpore à l'épaisseur du temps ? Dans un monde voué au mouvement perpétuel, au renouvellement incessant des biens, des valeurs et des signes, une réflexion sur la fonction patrimoniale de la culture scolaire est sans doute difficile et peut même revêtir un aspect provocateur. Chaque génération construit son monde sur les décombres des précédentes, savoirs caducs, langues mortes, fois perdues, monuments désertés. Mais chaque génération a aussi la responsabilité d'accueillir et d'installer dans un monde « déjà là » les « nouveaux venus », ces étrangers absolus à qui la succession de tous les royaumes est destinée. C'est, me semble-t-il, le rôle de l'éducation, le rôle de l'école, de reconnaître et de faire valoir, à côté des connaissances renouvelables et des compétences adaptatives, des objets de mémoire, des supports d'identification et des sujets d'admiration, toutes choses qui n'invalident nullement, à mon sens, les valeurs rationnelles et la pensée critique, mais qui entretiennent avec elles une tension inévitable.

Dans les deux rapports sur l'enseignement *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*

(Collège de France, 1985) et *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement* (Commission Bourdieu-Gros, 1989) préparés dans le cadre du Collège de France, une opposition est établie entre l'universalisme de la pensée scientifique et technologique et le relativisme qu'enseigneraient les sciences humaines. Une telle opposition repose à coup sûr sur des fondements épistémologiques plausibles en même temps que sur des motivations politiques respectables, à savoir le refus des préjugés ethnocentriques. Mais il me semble en même temps que dans cette interdiction d'universalisme stipulée à l'encontre de tout ce qui ne relève pas de la pensée scientifique et technologique quelque chose d'essentiel de l'expérience humaine risque de se trouver oublié ou trahi, et que cet « oubli » a quelque chose à voir avec la « crise didactique » que connaissent aujourd'hui, en France et sans doute aussi dans beaucoup d'autres pays, les disciplines à dominante herméneutique et patrimoniale (une crise à propos de laquelle monte aujourd'hui, de la part de certaines voix, une déploration qui n'est pas sans nous rappeler celle de Grégoire de Tours s'écriant au cinquième siècle de notre ère : « *Vae diebus nostris, quia periit studium litterarum a nobis* », ce que Durkheim, dans *L'évolution pédagogique en France*, traduit par « Malheur à nous, car le goût des lettres a disparu du milieu de nous »). Cette chose essentielle oubliée ou devenue méconnaissable, c'est, selon moi, ce que recouvre la notion d'œuvre ou de chef-d'œuvre, c'est-à-dire justement l'idée d'une production humaine qui par sa splendeur formelle, sa singularité, sa profondeur, sa puissance expressive est capable de s'imposer à l'attention ou à l'admiration de tous les hommes. « Le chef d'œuvre humain, disait Jaurès, veut que l'humanité tout entière vienne mirer en lui son âme changeante » (Conférence du 13 avril 1900 sur l'art et le socialisme). Le paradoxe de la littérature, des œuvres d'art et des œuvres de pensée, c'est bien le paradoxe d'un « universalisme sensible », un universalisme de la singularité expressive, enracinée dans une culture qui est celle d'un temps et d'un lieu, mais capable de transcender le temps et le lieu. Cet universalisme-là, me semble-t-il, ne connaît pas plus que l'autre, l'universalisme « dur » de la rationalité scientifique et technique, de frontières ni de bornes : il rend toutes les signatures de l'homme contemporaines les unes des autres, virtuellement commensurables. Aussi peut-on considérer que c'est aujourd'hui plus que

jamais le rôle, ou en tout cas un rôle essentiel, de l'école, le rôle des enseignements dits « de culture » (mais cette expression ne devrait-elle pas faire pléonasmе ?), de permettre à chacun d'accéder à cet héritage le plus essentiel, à ce

« don des morts » (Sallenave, 1991) qui nous apporte à la fois le plus de mélancolie et la plus belle espérance.

Jean-Claude Forquin

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD G. (1962). – **Le rationalisme appliqué**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BELL D. (1979). – **Les contradictions culturelles du capitalisme**. Paris : Presses Universitaires de France (traduction française de **The Cultural Contradictions of Capitalism**, New York, Basic Books, 1976).
- BOURDIEU P., DARBEL A. (1966). – **L'amour de l'art : les musées et leur public**. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON. J.-C. (1964). – **Les héritiers : les étudiants et la culture**. Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON, J.-C., De SAINT-MARTIN M. (1965). – **Rapport pédagogique et communication**. Paris : Mouton.
- BRUNER J. (1991). – **Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle**. Paris : Eshel (traduction française de **Acts of Meaning**, Harvard University Press, 1990).
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Paris : Retz (traduction française de **The Culture of Education**, Harvard University Press, 1996).
- CHERVEL A. (1977). – **Histoire de la grammaire scolaire**. Paris : Payot.
- CHERVEL A. (1998). – **La culture scolaire**. Paris : Belin.
- CLAUSSE A. (1968) – **Pédagogie rationaliste**. Paris : Presses Universitaires de France.
- Collège de France (1985). – **Propositions pour l'enseignement de l'avenir élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France**. Paris.
- Commission Bourdieu-Gros (1989). – **Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- COUTEL C. (1995). – Savoirs scolaires et élémentarité chez Condorcet. **Spirale**, n° 15, p. 7-30.
- DEARDEN R.F., HIRST P., PETERS R.S., eds. (1972). – **Education and the Development of Reason**. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- DEBRAY R. (1991). – Éloge de nos maîtres, in **Les préaux de la République**, textes réunis par Anne Baudart et Henri Pena-Ruiz. Paris : Minerve, p. 13-24 (reproduit in Debray R., **Contretemps : Éloges des idéaux perdus**, Paris, Gallimard, 1992, p. 55-73).
- DERRIDA J. (1991). – **L'autre cap**. Paris : Éditions de Minuit.
- DOMENACH J.-M. (1989). – **Ce qu'il faut enseigner : pour un nouvel enseignement général dans le secondaire**. Paris : Éditions du Seuil.
- DURKHEIM E. (1938). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : Presses Universitaires de France (rééd. 1969).
- ESLAND G. (1971). – Teaching and Learning as the Organization of Knowledge, in M.F.D Young, ed., **Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Knowledge**. Londres : Collier-Macmillan, p. 70-115.
- FINKIELKRAUT A. (1985). – La défaite de Goethe. **Le Temps de la réflexion**, n° 6, p. 17-29.
- FINKIELKRAUT A. (1987). – **La défaite de la pensée**. Paris : Gallimard.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture : le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck.
- FORQUIN J.-C. (1991). – Justification de l'enseignement et relativisme culturel. **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, p. 13-30.
- GELLNER E. (1968). – The New Idealism – Cause and Meaning in the Social Sciences, in I. Lakatos & A. Musgrave, eds., **Problems in the Philosophy of Science**, Amsterdam, North Holland Publishing Co., p. 337-406 (reproduit in Gellner E., **Cause and Meaning in the Social Sciences**, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1973, p. 50-77).
- GELLNER E. (1992). – **Reason and Culture : The Historic Role of Rationality and Rationalism**. Oxford : Blackwell.
- ISAMBERT F. (1985). – Un « programme fort » en sociologie de la science ? **Revue Française de Sociologie**, vol. 26, n° 3, p. 485-508.
- JANICAUD D. (1985). – **La puissance du rationnel**. Paris : Gallimard.
- JAURÈS J. (1922). – **Pages choisies**. Paris : Rieder.
- KINTZLER C. (1984). – **Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen**. Paris : Gallimard.
- KINTZLER C. (1989). – Note « Éléments », in **Écrits de Condorcet sur l'instruction publique**. Paris : Edilig, vol. 1, p. 253-256 (reproduit in **La République et l'école**, textes réunis et présentés par C. Coutel, Paris, Presse-Pocket, 1991, p. 141-145).

- KROEBER A.L. (1917). – The Superorganic. **American Anthropologist**, vol. 19, n° 2, p. 163-213.
- KUHN T.S. (1972). – **La structure des révolutions scientifiques**. Paris : Flammarion (traduction française de **The Structure of Scientific Revolutions**, Chicago, University of Chicago Press, 1962).
- MESURE S., RENAUT A. (1996). – **La guerre des dieux : essai sur la querelle des valeurs**. Paris : Grasset.
- MEYERSON I. (1948). – **Les fonctions psychologiques et les œuvres**. Paris : Vrin.
- MILLS C. Wright (1939). – Language, Logic and Culture. **American Sociological Review**, vol. 4, n° 5, p. 670-680.
- MILLS C. Wright (1940). – Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge. **American Journal of Sociology**, vol. 46, n° 3, p. 316-330.
- MITTERAND H. (1992). – Les obsédés de l'objectif : l'enseignement du français en question. **Le Débat**, n° 71, p. 164-172.
- PANOFSKY E. (1967). – **Architecture gothique et pensée scolastique**. Paris : Éditions de Minuit (traduction française de **Gothic Architecture and Scholasticism**, Latrobe, The Archabbey Press, 1950).
- PÉGUY C. (1992) – Note conjointe sur M. Descartes et la philosophie cartésienne, in **Œuvres en prose complètes**, III. Paris : Gallimard, p. 1 278-1 477 (Bibliothèque de la Pléiade).
- POPPER K. (1970). – Normal Science and Its Dangers, in I. Lakatos & A. Musgrave, eds., **Criticism and the Growth of Knowledge**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 51-58.
- PRING R. (1972). – Knowledge Out of Control. **Education for Teaching**, n° 89, p. 19-28.
- ROPÉ F., TANGUY L., dir. (1994). – **Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise**. Paris : L'Harmattan.
- ROSENBERG H. (1962). – **La tradition du nouveau**. Paris : Éditions de Minuit (traduction française de **The Tradition of the New**, New York, Horizon Press, 1959).
- SALLENAVE D. (1991). – **Le don des morts : essai sur la littérature**. Paris : Gallimard.
- SIEGEL H. (1988). – **Educating Reason : Rationality, Critical Thinking and Education**. New York : Routledge.
- WARNOCK M. (1977). – **Schools of Thought**. Londres : Faber and Faber.
- WEBER M. (1959). – **Le savant et le politique**, traduit de l'allemand. Paris : Plon.
- WINCH P. (1964). – Understanding a Primitive Society. **American Philosophical Quarterly**, vol. 1, n° 4, p. 307-324 (reproduit in B.R. Wilson, ed., **Rationality**, Oxford, Basil Blackwell, 1970, p. 78-111).
- YOUNG, M.F.D. (1971). – Introduction : Knowledge and Control, in M.F.D. Young, ed., **Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education**. Londres : Collier-MacMillan, p. 1-17.